

**Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди  
Жешувський університет (Республіка Польща)  
Педагогічний інститут Чендуського університету (КНР)**

## **Матеріали**

**IV Міжнародної науково-практичної конференції**

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**12 грудня 2019 року**

**Харків  
2020**

**ББК 74.58+74.20+88.40+88.840**

**УДК 37.013.77:[378+373.5]**

**П86**

**ISBN 978-966-8196-19-5**

**Редакційна колегія:**

**Бойчук Ю. Д.** – д-р пед. наук, професор, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Золотухіна С. Т.** – д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Лупаренко С. Є.** – д-р пед. наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Пісоцька М. Е.** – д-р пед. наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Попова О. В.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Ткачова Н. О.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Кін О. М.** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

*Затверджено редакційно-видавничою радою  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
(протокол № 1 від 10 січня 2020 року)*

**Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика** : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 12 грудня 2019 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків : «Мітра», 2020. – 447 с.

У збірнику відображено психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої школи в умовах сучасних викликів. Він містить результати досліджень учених, викладачів, учителів, наукові пошуки докторантів, аспірантів, студентів з питань розвитку педагогічної науки й освіти, психолого-педагогічних аспектів інклюзивної освіти, реалізації інноваційних технологій, розвитку обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі, професійної підготовки фахівця а також сучасних проблем порівняльної педагогіки.

Матеріали стануть у нагоді науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам, магістрам і студентам вищих закладів освіти, практичним працівникам у галузі освіти.

Відповідальність за зміст, стилістику, орфографію та пунктуацію статей несуть автори

Видано за рахунок авторів.

**ISBN 978-966-8196-19-5**

© Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди, 2020

## СЕКЦІЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ Й ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

### СУТНІСТЬ І ПРИНЦИПИ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

**Бень В. В.**

асистент учителя Лозівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 3  
Лозівської міської ради Харківської області  
Харківська область, Україна

**Васильєва С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м Харків, Україна

*У тезах на основі аналізу вітчизняних та закордонних публікацій, розкриваються основні ідеї і досвід вальдорфської педагогіки. Виокремлено відмінні риси вальдорфської педагогіки як системи, орієнтованої на збалансоване поєднання гуманітарної та природничої освіти, з одного боку, і гармонійний розвиток особистості дитини, з іншого.*

**Ключові слова:** вальдорфська школа, навчання «епохами», евритмія, педагогічна антропология, «філософія життя».

*Based on the analysis of national and foreign sources, the basic ideas and experience of Waldorf pedagogy have been revealed in the article. The author has outlined the distinctive features of Waldorf pedagogy as a system focused on a balanced combination of humanities and natural education, on the one hand, and the harmonious development of child's personality, on the other hand.*

**Key words:** Waldorf school, epoch learning, eurhythmy, pedagogical anthropology, "philosophy of life".

Одним із завдань педагогіки є оптимізація взаємодії особистості і соціуму, забезпечення їхнього ефективного взаємного розвитку. Протягом останніх років широкого поширення набули моделі особистісно-орієнтовного навчання і виховання. Усі вони спрямовані на формування вільної, творчої, гармонічно розвиненої особистості, яка є основною метою сучасної освітньої системи [2, 3].

Однією з подібних моделей виховання, яка на практиці довела свою ефективність та продуктивність, є вальдорфська педагогіка [1], яка існує в європейській системі освіти 100 років. Засновником цієї системи освіти став Рудольф Штейнер. У 1919 році у місті Штутгарт він створив першу вальдорфську школу. Своєю назвою вона завдячує цигарковій фабриці «Вальдорф-Асторія». Її директор організував школу для дітей робітників фабрики, а Р. Штейнер втілював у цій школі розроблене ним філософське вчення – антропософію. Відповідно до неї всі сили (душа, думки, почуття, характер дитини) становлять єдине ціле. Навчання повинно впливати не лише на інтелект, а й на всю людину загалом.

Інтелект – лише одна із частин особистості, а будь-яке порушення призводить до однобічного розвитку дитини та різноманітних хвороб [2, 3].

Вальдорфська педагогіка є одним із різновидів втілення ідей «вільного виховання» й «гуманістичної педагогіки». Вона може бути охарактеризована як система самопізнання й саморозвитку індивідуальності за умов партнерства з учителем, у двоєдиності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла [1].

Вальдорфська педагогіка дотримується певних концептуальних принципів. В основі покладено положення, за яким розвиток людини здійснюється стрибкоподібно, декількома періодами: перший період (0-7 років) – розвиток дитини через співпереживання, імітацію навколишнього світу. У цей час важливими є ігри, які розвивають уяву. Другий період (7-14 років) - дитина навчається через мистецтво, яке розвиває сферу почуттів. Третій період (14-21 рік) – діти пізнають світ через власні судження та критичне мислення. Також важливим принципом педагогіки є природовідповідність – розвиток дитини заздалегідь закладений генетичною програмою, і завдання вчителя полягає в тому, аби створити максимально сприятливі умови для піднесення природних задатків учня. Головна мета цього навчання – розвивати новий спосіб пізнання. Для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, а людина – істота духовна, яка має, окрім фізичного тіла, ще й душу. Р. Штейнер надавав особливого значення розкриттю здібностей душі дитини, сприянню її духу в житті. Завдання вальдорфської школи полягає в тому, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо – це відмова від влади над учнями [5].

Знайомство педагогів з дітьми відбувається ще перед їх вступом до школи: у дитячому садку, де вони разом займаються музикою, малюванням, ліпленням із глини, танцями. Іграшки, які використовуються дітьми у закладах дошкільної освіти, усі без винятку зроблені руками вихователів, дітей та їхніх батьків. Згідно з ученням Р. Штайнера, фабричні вироби є неоригінальними і шаблонними, тоді як зроблені вручну речі добре впливають на уяву і образне мислення малюків. Заняття в дитячому садку проводяться з групами по 12-20 дітей, тривають півдня, що є оптимальним [3, 5].

У класичній вальдорфській школі навчання триває 12 років, а ті, хто вирішив вступити до університету, закінчують ще 13-й клас (абітур). До школи діти приймаються тільки з семи років [2]. Розклад у вальдорфській школі радикально відрізняється від загальноприйнятих. У звичайних школах щодня проводяться різні уроки. Учні доволі часто перекидають із одного предмета на інший, а це перешкоджає глибині розуміння змісту освіти. Звичайний учень змушений п'ять-шість разів перемикає власну увагу з одного навчального предмета на інший і вивчати кожний із них (новий матеріал) упродовж певного часового відрізка [5].

Розклад дня у вальдорфській школі ритмічно повторюється та складається з трьох частин: перша частина "головний урок" – навчальний предмет, що вивчається поглиблено протягом перших двох уроків. Цей предмет – з гуманітарної або природничо-наукової галузі (література, фізика, історія), його вивчають 3-4 тижні поспіль як цілісну "епоху". Коли закінчується цей період ("епоха"), діти починають вивчати інший предмет. У другій частині дня школярі

займаються такими предметами, що активізують дихання й будуються як процес ритмічних повторень (іноземна мова, музика, евритмія). Із першого класу діти вивчають дві іноземні мови. Музика має таке ж значення, як і вивчення мови. Із першого класу діти співають і грають на музичних інструментах. Діапазон музичного навчання розширюється, потім організовуються оркестри й різноманітні ансамблі. Заняття з евритмії – це мистецтво руху, яке розробив Р. Штейнер. У ній мова й музика перебувають у гармонії з рухом виконавця. Це захоплює всіх, залучає до дії кожного учня. Евритмія служить для налагодження гармонії душі й організму, що зростає [4, 5]. Підсумкова частина шкільного дня – це навчання ремеслам. Учні вчаться в'язати спицями, гачком, шити, виготовляти одяг [2, 3].

Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є класний учитель, який викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) усі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). Навчальний процес здійснюється без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель подає як єдине ціле. Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них, учитель постійно дає образні характеристики різних дитячих робіт та підсумкові характеристики наприкінці «епохи» та семестру. У старших класах класних учителів замінюють учителі-спеціалісти (предметники) [1, 6].

Вальдорфські педагоги ніколи не кажуть дитині "ні" та "не можна". Вони ніколи не критикують, не фіксують уваги на тому, що вона зробила щось не так. Важливішим є процес, а не результат, тому що дитина пізнає світ. Вальдорфський педагог – це ерудит, автор і тонкий психолог. Він повинен дуже любити свою роботу й учнів, бо вони добре відчують це. У кожній дитині необхідно роздивитися її майбутнє. Для цього потрібна не тільки і не стільки освіта, скільки висока культура, широкий світогляд, мудрість. У вальдорфських школах часто не задають домашні завдання, а перевірка відбувається тільки усно, ніколи не оцінюють негативно: або позитивно, або ніяк, не принижують дитину порівняннями. А наприкінці року діти пишуть творчу роботу, що є характеристикою їхнього розуму й душі [3, 6].

Одна з особливостей вальдорфської школи – значна роль батьків. Під час спільних учительсько-батьківських зустрічей розв'язуються питання будівництва, проведення спільних свят, відносин із державними організаціями тощо. У багатьох школах один день на тиждень – батьківський. Вони приходять до школи, щоб займатися евритмією в залах, ручною працею – у шкільних майстернях, малюванням і музикою разом зі своїми дітьми. Потім проводиться лекція або бесіда про життя школи, невеличкий концерт спільними зусиллями батьків і дітей [1,3].

Випускники вальдорфської школи легко адаптуються до умов ринкової економіки та швидко вдосконалюються в професійному плані. Вони навчаються разом із учителями, і питання "як жити в цьому світі?" їх мало бентежить [2].

Отже, штайнерівська педагогіка — це не програма, не система методичних прийомів, а багаторічний практичний досвід. У ній поєднані можливості розумового, естетичного, трудового, соціального, морального виховання,

принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, питання ритмів (року, місяця, тижня, дня, уроку), а основою вальдорфської педагогіки є різнобічні знання про дитину, яка розвивається.

#### Список використаних джерел:

1. Альманах вальдорфской педагогики / под ред. А. Н. Малышева. Москва: Парисфаль. 1993. 360 с.
2. Вальдорфская школа (Антология) / под ред. А. А. Пинского. Москва : Просвещение, 2003. 494 с.
3. Іонова О. М. Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти. Харків: Бізнесінформ. 1997. 299 с.
4. Іонова О. М. Евритмія і малювання форм у вальдорфській шолі. *Рідна школа*. 1999. №11. С. 54–55.
5. Іонова О. М. Підготовка педагогів до роботи за вальдорфськими методиками. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Харків : ХДПУ імені Г. С. Сковороди. 1999. Випуск 4. С. 11–13.
6. Колеснікова Ю. О. Особливості впровадження вальдорфської педагогіки в освітній простір України. Мелітополь. 2002. 56 с.

### НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

**Бондар Т. В.**

аспірантка кафедри педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах обґрунтовуються питання наукових підходів до розв'язання проблеми організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Схарактеризовано основні підходи, що використано у дослідженні (науковий, історико-педагогічний, системний, синергетичний, антропологічний).*

**Ключові слова:** науковий підхід, методологія, організаційно-просвітницька діяльність, товариство «Знання», Україна.

*The article author has substantiated the issue of scientific approaches to solving the problem of organizational and educational activity of the «Knowledge» Society in Ukraine (the second half of the 20<sup>th</sup> century – the beginning of the 21<sup>st</sup> century). The basic approaches used in the study have been characterized. They are scientific, historical-pedagogical, system, synergistic and anthropological approaches.*

**Key words:** scientific approach, methodology, organizational and educational activity, «Knowledge» Society, Ukraine.



Дослідження організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) в історичній ретроспективі має беззаперечну наукову цінність. Розкриття досвіду роботи, організації та просвітницької діяльності зазначеного товариства є його творчого використання на сучасному етапі розвитку освіти та національного відродження країни.

Обґрунтована та реалізована методологія як основа розробки наукового дослідження передбачає сукупність методів, способів, прийомів пізнання та їх прийнятну для вивчення наукової проблеми послідовність, що забезпечує отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про історико-педагогічні процеси та явища [1]. *Науковий підхід* як методологічний напрям указує досліднику основний вектор дослідження, вибір засобів та методів [1]. Науковець обирає стратегію дослідження, методологічну платформу, на якій ґрунтуються його погляди під час вивчення того чи іншого питання [4].

Нині існує розлога система наукових підходів та методів дослідження в різних сферах науки. У процесі наукового пошуку з'ясовано, що в межах постановки будь-якого історико-педагогічного дослідження важливо вирішити питання що стосуються суті, структури й специфіки історико-педагогічного пізнання до його внутрішньої логіки й принципів [1]. Тому одним із провідних методологічних підходів, з огляду на мету й завдання дослідження, є *історико-педагогічний*. Його реалізація сприяє встановленню етапів розвитку діяльності товариства «Знання» в Україні (др.пол.XX – поч.XXI ст.) з огляду на суспільно-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні зміни у суспільстві, просвітницькі ідеї та діяльність конкретних персоналій; виявленню особливостей у розвитку досліджуваних феноменів, притаманних кожному з етапів; розкриттю ідей і концепцій, що мали вплив на поглиблення змісту й розширення напрямів діяльності досліджуваного товариства.

Ураховуючи основне призначення науки у забезпеченні достовірних істинних знань та їх систематизацію, у дослідженні актуальним є застосування *системного підходу* як загальнонаукової, міждисциплінарної, методологічної концепції. Основними принципами системного підходу є принципи цілісності, складності й організованості. Цілісність дає можливість визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; складність передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленовування цілого на частини; організованість забезпечує структурну впорядкованість об'єкта [1, 5].

У дослідженні системний підхід створює підґрунтя для встановлення зв'язків між особливостями становлення й розвитку діяльності громадського-просвітницького товариства «Знання» в Україні та суспільними, організаційно-просвітницькими та науково-педагогічними змінами в країні; дає можливість визначити напрям дослідження як самостійний і перспективний, виявити з'ясувати його місце в історико-педагогічній науці. Системний підхід дає можливість розглянути досвід організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні як систему: установити передумови виникнення; виділити характерні етапи та ознаки; визначити напрями діяльності. Згідно з методологією системного підходу організаційно-просвітницьку діяльність товариства «Знання» в Україні розглядаємо як інтелектуально-творчу роботу його

колективу. Напрямами організаційно-просвітницької діяльності товариства є: освітньо-виховний, науково-дослідний, навчально-методичний, громадсько-просвітницький і міжнародний. Отже, організаційно-просвітницька діяльність товариства «Знання» в Україні має свою конкретно-історичну суть і форми виявлення, особливості й динаміку, сприяє розбудові педагогічної науки й впливає на розвиток вітчизняної системи освіти, розробці ефективних форм розвитку просвітницької і педагогічної діяльності науково-педагогічних кадрів та громадських діячів, важливих компонентів базової підготовки фахівців у галузі освіти.

*Синергетичний підхід* як один із напрямів методології дослідження має інтегрувальний характер, поєднує спільними ідеями, законами різні галузі наук (соціальні науки, філософію, психологію, біологію, фізіологію, педагогіку тощо) і спрямований на вивчення універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства та людини [1, 2]. У контексті нашого історико-педагогічного дослідження синергетичний підхід передбачає розкриття генези організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні, що має свою власну логіку самоорганізації й різноманітність проявів напрямів; уможливорює розгляд предмета дослідження в еволюції відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку суспільства й педагогічної освіти. Побудова дослідження на основі синергетичного підходу дала можливість: простежити еволюцію організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні у динаміці інтегрованого, складного, суперечливого процесу, який відбувається під впливом багатьох чинників; пояснити організаційні, науково-педагогічні ідеї не лише педагогічними фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між суспільними процесами; дослідити нерозкриті чи недостатньо розкриті процеси. Отже, синергетичний підхід дав можливість розглядати організаційно-просвітницьку діяльність товариства «Знання» в Україні як відкриту динамічну систему, направлену на саморозвиток і самоорганізацію, що водночас характеризується певною нестабільністю, обумовленою загальними тенденціями розвитку суспільства. Реалізація синергетичного підходу до вивчення організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ століття вимагає застосування даних інших наук, насамперед історії, філософії, психології, культурології тощо.

На підставі вивчення наукової літератури з'ясовано, що в освіті має місце зміна методологічної орієнтації, яка впливає зі змінної динаміки формування особистості і її саморозвитку – це вимагає від педагогічної теорії й практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма зовнішніми впливами [1, 3, 5].

Реалізація зазначених завдань сприяє використанню в нашому історико-педагогічному дослідженні *антропологічного підходу*, який передбачає інтеграцію антропологічного знання філософії, психології, педагогіки й інших наук про людину, сприяє розв'язанню освітніх завдань, становить науково-методологічну основу гуманістичного світогляду й гуманізації в цілому, передбачає теоретичне



обґрунтування освітніх новацій, інновацій і наукових педагогічних досліджень [1].

Тож антропологічний підхід дає підстави для розуміння організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні як процесу організації освітнього середовища, яке виступає інтегрованою умовою особистісного багатостороннього розвитку кожного члена товариства, збереження та примноження творчого потенціалу, поглиблення інтересів і можливостей його учасників. Антропологічний підхід дав можливість відстежити взаємовідносини членів товариства між собою, з освітніми, промисловими, сільськогосподарськими сферами середовища та поза його межами, з суспільством різних соціальних прошарків та верств начелення, владою та суспільними нормами, цінностями, традиціями й культурою.

Отже, у процесі дослідження визначено наукові підходи до розв'язання проблеми організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні (науковий, історико-педагогічний, системний, синергетичний, антропологічний), які дають можливість у хронологічній послідовності відстежити особливості передумов, становлення й розвитку товариства в досліджуваний період; встановлено зв'язки між динамічними змінами змісту й напрямів організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

#### **Список використаних джерел:**

1. Башкір О. І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2019. 566 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ : ВД «Професіонал», 2008. 240 с.
4. Чумакова В. Наукові підходи та методи дослідження міграційної політики у європейській науковій літературі. *Науковий вісник Східноєвропейського університету ім. Лесі Українки. Міжнародні відносини*. Луцьк, 2013. Вип. 10. С. 67–71.
5. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ : «Знання», 2008. 310 с.

#### **ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДР ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ В ПОВОЄННІ РОКИ**

**Бондаренко А.С.**

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах на основі вивчення історико-педагогічної літератури й архівних матеріалів висвітлена робота кафедр Харківського державного учительського інституту в повоєнні роки, здійснено загальну характеристику кафедр, схарактеризовано основні напрями роботи кафедр, виявлено позитиви та недоліки роботи кафедр у зазначений період.*

**Ключові слова:** *учительський інститут, кафедра, науково-методична робота, повоєнний період, лабораторія.*

*Based on the study of historical and pedagogical literature and archival materials, the article author has revealed the work of the departments of Kharkiv State Teachers' Institute in the post-war years. The author has presented the general characteristics of the departments. The main directions of activities of the departments have been described. The advantages and disadvantages in the work of the departments in the studied period have been identified.*

**Keywords:** *Teacher's Institute, department, scientific and methodical work, post-war period, laboratory.*

Проблема підготовки вчителя нової формації, формування його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших проблем у педагогіці та філософії освіти. Адже саме від професійно-педагогічної підготовки вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація нових навчальних завдань, якості освітніх послуг, виховання учнів. У Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті до 2025р., Державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в Україні та світі.

Зазначене вище активує пошук нових підходів до організації вищої педагогічної освіти як з огляду вимог сьогодення, так і з урахуванням історичного досвіду. У пошуках оптимальних шляхів наукового розв'язання визначеної проблеми доцільним є глибоке вивчення й творче осмислення з сучасних позицій діяльності закладів вищої педагогічної освіти України, а саме учительських інститутів у конкретно історичний період.

Науковець О.І. Башкір наголошує, що вивчення ступеня наукової розробки проблеми кафедри як наукового підрозділу навчального закладу засвідчило, що ключові положення, стратегія й політика системи вищої педагогічної освіти реалізуються саме через кафедру. Її науково-дослідний, організаційний, освітній потенціали сприяють ефективному розвитку країни [1, с.13] .

Термін «кафедра» розглядається в дослідженнях як найважливіший структурний і функціональний елемент вищої школи, «форма організації науково-дослідної роботи студентів», «підготовки педагогічних кадрів», «осередок здійснення наукової роботи» тощо.

У 1935 р. згідно з Постановою Раднаркому УРСР «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ» при Харківському державному педагогічному інституті було створено дворічний учительський інститут, який мав денне та заочне відділення. Він мав чотири відділення (факультети): фізико-математичний, природничо-географічний,

історичний і мовно-літературний. Харківський державний учительський інститут був покликаний виконувати завдання якісної та короткотермінової (2 роки) підготовки вчителів для 5-7 класів, вихованих у дусі комуністичної ідейності [2, с.67].

Згідно з наказом міністра вищої освіти СРСР С. Кафтанова «Про виокремлення Київського, Харківського й Одеського учительських інститутів у самостійні інститути» від 25 травня 1946р. розпочався новий етап організаційно-педагогічної діяльності Харківського державного учительського інституту (ХДУІ) як самостійної структурної одиниці.

Вивчення архівних джерел [3, 4] дозволяє констатувати, що одним із напрямів організаційно-педагогічної діяльності інституту стало комплектування навчального закладу педагогічними кадрами. Навчальний процес протягом року був повністю забезпечений професорсько-викладацьким складом. Навчальну роботу в учительському інституті проводили штатні викладачі та викладачі за сумісництвом, які працювали погодинно. Для викладання окремих дисциплін (читання курсів методики викладання української та російської мови й літератури, основ сільського господарства, вступу до мовознавства, історії математики, шкільної гігієни) запрошено викладачів з погодинною оплатою. Така практика була доцільною через відсутність у повоєнні роки кваліфікованих викладачів з окремих дисциплін і мала тимчасовий характер.

Зауважимо, що викладання окремих методик дозволялося лише тим викладачам, які мали безпосередній досвід роботи в середній школі та протягом року підвищували під керівництвом завідувачів кафедр теоретичну підготовку в галузі методик. Підвищення наукової кваліфікації викладацького складу учительського інституту стало визначальним [3, арк. 7] .

Кафедри ХДУІ в 1946-1947 н.р. було повністю укомплектовано педагогічними кадрами. Як свідчать архівні джерела, кафедри інституту провели плідну роботу щодо підвищення рівня викладання шляхом контрольного відвідування занять. Можна відмітити велику роботу в цьому напрямі завкафедри української та російської літератури доцента М. Самаріна [3, арк. 8].

Науково-методична робота кафедр ХДУІ в повоєнні роки полягала в складанні семестрових робочих планів, керівництві та читанні лекцій, організації та проведенні практичних занять, керівництві педагогічною та польовою практикою студентів, організації контролю за самостійною роботою студентів, проведенні екзаменаційних сесій.

Як свідчать архівні джерела, кафедра природничих наук у 1947-1948 н.р. складалася з шести викладачів і трьох осіб допоміжного персоналу. Кафедра мала свою власну навчально-матеріальну базу. Було організовано такі три кабінети: кабінет зоології, анатомії та фізіології, кабінет ботаніки та основ сільського господарства, кабінет хімії. Усі приміщення були устатковані меблями та необхідними приладами. При кабінетах були організовані живі куточки, ботанічна дослідна ділянка.

Кафедра української та російської мови складалася з 10 осіб, з яких 7 штатних, а 3 – працювали погодинно (Протокол №7 від 6 травня 1947 р.) Завідувачем кафедри був доцент О. Петренко. Як свідчать архівні джерела,

кафедра працювала сумлінно, головна увага приділялася підвищенню рівня лекцій і розробці факультативних курсів. Було організовано гурток з вивчення української і російської мов. На засіданнях кафедри обговорювалися актуальні теми з мовознавства, було прорецензовано низку нових монографій з лінгвістики [4, арк. 25, 26].

У роботі кафедри історії в повоєнні роки було певне напруження, зумовлене керівництвом її практичної роботи рішеннями про ідеологічну роботу ЦК ВКП (б) та ЦК КП (б). Відповідно до всіх постанов були переглянуті всі історичні дисципліни, внесені поправки та доповнення, змінено програму II курсу. Завідуючим кафедри був доцент Єщенко. Кафедрою було організовано історичний гурток, який користувався попитом у студентів і був найчисельнішим в учительському інституті. Директор ХДУІ І. Сукаленко (Протокол №8 від 23 травня 1947 р.) відмічав гарну громадянську і наукову роботу кафедри історії.

Робота кафедри марксизму-ленінізму поділялася на навчальну, роботу зі студентами, ідейно-політичне виховання. Зазначимо, що програма була перевантажена ідеологічними дисциплінами. Проводилося багато семінарських і практичних занять за творами радянських лідерів. Було складено списки рекомендованої художньої літератури до кожного розділу окремо. Гуртка на цій кафедрі не було. Недоліком було перевантаження навчального часу ідейно-політичним вихованням, великою кількістю годин, що відведені на вивчення заполітизованих дисциплін. Виразним було те, що в учительському інституті за окремим планом проводилась політико-виховна робота, спрямована на реалізацію партійних рішень. [5, арк. 15].

Велика увага в ХДУІ приділялася устаткуванню лабораторій. У повоєнні роки була організована фізична лабораторія, на устаткування якої було використано 50 000 карбованців. Лабораторія розпочала свою роботу в 1948 р, взявши за перспективу розробку студентами 30 тем. Як свідчать архівні джерела, була організована майстерня по виготовленню та ремонту фізичного приладдя для лабораторії. Завідувачем кафедри фізики ХДУІ в повоєнні роки був доцент С. Ромоданов [5, арк. 25]. Кафедра математики працювала за темою «Шкільна лабораторія». Завідувачем кафедри був доцент Березняк.

Заступник директора з науково-навчальної роботи М. Герман зазначав, що кафедри ХДУІ в 1946-1947 н.р. провели велику роботу, але приділяли мало уваги її науково-методичного складника. Завідувач кафедри географії доцент І. Слущкін наголошував, що викладачі кафедри працювали за новими програмами, 2 члени кафедри склали екзамени з кандидатського мінімуму [4, 5].

Учена рада ХДУІ (Протокол №5 від 6 березня 1947 р.) звернула увагу на недоліки в роботі кафедр, головні з яких такі: кафедри погано працюють у напрямі створення власної навчальної бази; мало приділяється уваги викладанню методик; завкафедр не контролюють виконання плану підвищення кваліфікації викладачів та виконання плану науково-дослідної роботи. До недоліків також можна віднести той факт, що більшість завкафедр були сумісниками.

Підсумовуючи вище викладене, зауважимо, що в повоєнний період було проведено значну та якісну роботу із забезпечення функціонування навчально-виховного процесу Харківського державного учительського інституту. Слід

відмітити роботу кафедр, які проводили навчально-методичну і наукову роботу на високому рівні. Вирішальну роль у відновленні ефективної роботи Харківського державного учительського інституту відіграли викладачі, які своєю поступовою самовідданою працею забезпечили необхідні умови та якісний результат навчального процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Башкір О.І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект: монографія. Харків : Видавництво Іванченко І.С., 2017. 518с.
2. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) Київ: Вища школа, 1992. 196 с.
3. ХОДА. Ф. Р-5707 «Харьковский государственный учительский институт (1946-1952)», спр.7
4. ХОДА. Ф. Р-5707 «Харьковский государственный учительский институт (1946-1952)», спр. 9
5. ХОДА. Ф. Р-5707 «Харьковский государственный учительский институт (1946-1952)», спр. 16.

### **ПЕДАГОГІЧНА МЕНТАЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

**Вихрущ В.О.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри педагогіки і соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»  
Національний університет «Львівська політехніка»  
м. Львів, Україна

**Романишина Л.М.**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
м. Хмельницький, Україна

*Розглянуто педагогічну ментальність як феномен у гуманітарній сфері, що складається з типу свідомості, образу мислення та специфічної поведінки педагогічної спільноти; ґрунтується на сформованій фаховій компетентності та стає каталізатором процесу набуття фахового досвіду, забезпечуючи останньому успішність, ефективність та оптимальність.*

**Ключові слова:** педагогічна ментальність, чинники формування, професійна свідомість, фахова транскommунікативність, професійне спрямування діяльності, мотивація самореалізації.

*In this article, the pedagogical mentality has been considered to be a phenomenon in the humanitarian sphere; it consists of the type of consciousness, the*



*way of thinking and the specific behavior of the pedagogical community. It is based on the developed professional competence and becomes a catalyst for the process of gaining professional experience, ensuring the success, efficiency and optimality of it.*

**Key words:** *pedagogical mentality, factors of formation, professional consciousness, professional transcommunicativity, professional direction of activity, motivation of self-realization.*

Найбільш узагальнюючим, інтегрованим та міждисциплінарним феноменом в гуманітарній сфері наукового пізнання є ментальність – складне явище, яке поєднує розумово-інтелектуальні, емоційно-почуттєві, образно-інтуїтивні, стереотипно-усталені моделі поведінки особистості або спільноти, що зумовлені типом свідомості, оскільки на його основі виникає тип та образ мислення. Образ мислення, у свою чергу, формується під впливом традицій, ціннісних координат, образних та символічних ресурсів певної культурної єдності: національної, етнічної, суспільної, професійної. Педагогічна ментальність складається з типу свідомості, образу мислення та специфічної поведінки педагогічної спільноти і конкретизується таким чином: це складне інтегроване утворення, що має латентний характер формування, навколо якого концентрується енергетичний фахово-особистісний ресурс учителя на засвоєння психолого-педагогічних констант та цінностей обраного фаху, а також сукупності розумово-духовних настанов на процес розвитку і вдосконалення якостей, відповідних фаховій спільноті. Формування педагогічної ментальності ґрунтується на сформованій фаховій компетентності, йде паралельно з процесом набуття фахового досвіду і стає каталізатором, який забезпечує останньому успішність, ефективність та оптимальність [3, с. 216].

Педагогічна ментальність поступово формується під впливом таких чинників, як-от: сутність професійних знань та практичних дій, що складають фахову компетентність; посилена акцентуація комунікативного характеру педагогічного простору, через який здійснюється вплив педагогічної спільноти на її окремих представників та створюється система взаємообміну думок, накопичення фахового досвіду; входження в систему функціональних обов'язків, які на практичному рівні сприяють поступовому переформовуванню особистісних якостей в педагогічні якості особистості.

Серед психологічних процесів, які породжують професійну ментальність взагалі та педагогічну зокрема, найголовнішими є такі: а) професіоналізація свідомості, що зумовлює формування типових форм психічного віддзеркалення дійсності; б) фахова транскommунікативність (множинність угруповань фахового спілкування), що створює професійне співтовариство; в) професійне спрямування діяльності, що динамізує процес набуття фахових навичок та стереотипів діяльності; г) мотивація самореалізації в межах фаху, що ґрунтується на вибірковості цінностей у межах обраної спеціальності [3, с. 168]. Відповідні процеси здійснюються в умовах професійної підготовки та поступового входження до фахової спільноти (Л. Мітіна, О. Зайцев), яка функціонує в певному комунікативному полі, через яке майбутні педагоги набувають досвід та формують свої уявлення про особливості педагогічної діяльності, а також знаходять



можливості свого власного самовираження (О. Зайцев, В. Кабрін, Д. Карнаухов, Д. Оборіна, О. Оганезова-Григоренко, А. Огурцов, В. Сонін та ін.).

Крім того, педагогічні процеси і, зокрема, фахове становлення здійснюються в певному соціокультурному просторі, яке є динамічним та підпадає під вплив економічних, політичних та інших чинників. Ці реалії вимагають формування такої ментальності майбутнього педагога, яка спрямована на упередження, тобто має такі ознаки, що є актуальними в умовах будь-яких соціально-суспільних перетворень.

Узагальнюючи основні концептуальні положення досліджень ментальності соціокультурного напрямку, визначимо такі закономірності: а) зумовленість психологічних аспектів ментальності соціокультурними; б) залежність ментальності від фахового напрямку або домінуючої галузі знань; в) відповідність змістовності системи ментальних настанов і цінностей соціокультурного простору; г) загостреність менталеутворення особистості фахівця суперечностями, що виникають між усталеними формами ментальності та динамікою соціокультурних змін [1, с. 190].

Педагогічна ментальність у фаховій загальнопедагогічній підготовці та фаховому навчанні майбутніх педагогів виявляється через атрибутивні (ідіостиль, текст, образ, символ, мова) та процесуальні (сприйняття, емоційне ставлення, свідомість, позасвідомість, мислення, інтерпретація) властивості [3, с. 463], які, безумовно, впливають на педагогічну ментальність фахівця у галузі освіти. Педагогічну ментальність зумовлює специфічність ціннісних орієнтацій педагогів, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки [3, с. 41].

Фахово-педагогічна ментальність є специфічним, зумовленим впливом особливого педагогічного ментального середовища феноменом [3, с. 45].

Процес фахового становлення супроводжується набуттям досвіду спостереження за іншими фахівцями та ототожненням себе з ними. Такий процес логічно позначити терміном «ідентифікація». Поняття ідентифікації пов'язують із ім'ям З. Фрейда, який розумів її як феномен, що виникає під час взаємодії індивіда та суспільної групи. Е. Еріксон визначає вісім етапів розвитку людини на шляху її ідентичності зі спільнотою (Е. Еріксон, 1996), серед них динамізм зміни етапів припадає на дитинство. Проблема ідентичності та самоідентичності знайшла відображення в працях Ю. Бромлея (1983, 1987), М. Епштейна, М. Губогло (2003), Н. Vermuelen, С. Govers (1994), Geertz (1973), J. Sandler (1987). Отже, педагогічна ментальність здійснюється завдяки фаховій ідентифікації.

Вагомий вплив на ментальність фахівця здійснює змістово-інформаційна складова галузі знань, яка стає домінантою професійної компетентності. У контексті цієї складної фахової якості можна визначити такі *ментально-процесуальні атрибути*: професійно-образне мислення як якісна ознака, специфічна форма мислення, що забезпечує синтезійність, цілісність, асоціативність сприйняття та інтерпретацію професійних ситуацій в освітньо-комунікативних процесах як різновиду фактору фахового синтезу; професійно-творча фахова рефлексія як психологічний процес, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самооцінювання та самовдосконалення власних ресурсів у фаховій творчості та у викладанні навчальних дисциплін, тобто спрямовує свідомість на «... перехід від смислу професійно-педагогічної ситуації

(якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда» [2, с. 19]; креативність як інтегративна генералізована процесуальна якість, що поєднує усі сфери фахового навчання в творчих формах професійного самовираження; прагнення до оригінального втілення інноваційних педагогічних ідей, осмислення життєвих реалій, що мають особистісну та фахову цінність; індивідуальність особистісної професійної позиції щодо оцінювання педагогічних фахових ситуацій; поліпедагогічна зорієнтованість; морально-педагогічна інтенціональність, яка характеризується синтезом емоційно-чуттєвих, асоціативних, творчо-інтуїтивних та пізнавально-раціональних характерних ознак, які в сукупності забезпечують потребу та реалізацію передачі власного загальнолюдського та фахового ресурсу (знань, переживань, оцінок, суджень, вражень) іншим; науково-дослідна допитливість як процесуальна якість, що постійно спонукає до пошуку відповідей на питання, які виникають у складному професійно-педагогічному процесі.

Узагальнюючи усе вищесказане, конкретизуємо, що професіограма педагогів ґрунтується на основі професійно-педагогічної ментальності. Остання поєднує в собі фахову ментальність, що властива даній галузі діяльності як динамічному, просторовому, синтетичному виду професійної діяльності, а також педагогічної ментальності, що характерна спільноті педагогів. Отже, фахово-педагогічна ментальність майбутніх педагогів поєднує фахову компетентність і загальнопедагогічну компетентність педагога, фахово-педагогічну свідомість.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гершунский Б. С. *Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва, 1998. 608 с.
2. Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С.17-21.
3. Реброва О. Є. *Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти* : монографія. Київ, 2012. 283 с.

### **МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

**Довженко Т. О.**

доктор педагогічних наук, професор  
декан факультету початкового навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Небитова І. А.**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах визначено й проаналізовано мотивацію професійного вибору майбутньої професії студентів I-V курсів факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди як головний компонент їхнього професійного зростання.*

**Ключові слова:** мотивація, професійний вибір, професійне зростання, саморозвиток, самовдосконалення.

*The article authors have determined and analyzed the motivation of professional choice of future profession of students in their first-fifth years at the Faculty of Primary Education in H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, as it is the major component of their professional growth.*

**Keywords:** motivation, professional choice, professional growth, self-development, self-improvement.

Входження України в європейський освітній простір певним чином трансформувало освітнє середовище закладів вищої освіти. Безумовно, це стало поштовхом для реформування системи професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів початкових класів. У зв'язку з цим все більшої актуальності набуває проблема забезпечення професійного зростання майбутніх учителів початкових класів та визначення педагогічних умов успішного здійснення цього процесу.

В експериментальній роботі було встановлено, що рушійною силою у процесі професійного зростання майбутніх учителів початкових класів виступають: позитивна мотивація, що формує ціннісне ставлення до обраної професії; розв'язання ними навчально-виховних ситуацій, що сприяють їхньому саморозвитку й самовдосконаленню; самостійна робота студентів та педагогічна підтримка викладачів, що забезпечує поглиблення й розширення професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів початкових класів.

Мета педагогічного експерименту полягала в перевірці впливу таких педагогічних умов на процес професійного зростання майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики:

- модернізація практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті сучасних викликів;
- забезпечення методичного супроводу для розкриття професійного потенціалу майбутніх фахівців з урахуванням принципу наступності педагогічної практики;
- стимулювання мотивації до професійного самовдосконалення під час проходження педагогічної практики.

Експериментальна робота проходила в чотири етапи впродовж 2016 – 2020 років.

Процес професійного зростання майбутніх учителів початкових класів розглядався нами передусім як розкриття їхнього професійного потенціалу шляхом саморозвитку й самовдосконалення під час проходження педагогічної практики. Тому метою першого етапу дослідження (2016-2017 навчальний рік) стала розробка й апробація методики розкриття професійного потенціалу майбутніх учителів початкових класів на основі результатів діагностики його

вихідного стану, яка проводилася за допомогою запозичених та авторських тестів, анкет і опитувальників.

Відповідно до визначеної мети були сформульовані такі завдання першого етапу експерименту:

- впровадити в процес практичної підготовки комплексну методику розкриття професійного потенціалу майбутніх учителів початкових класів на основі врахування результатів тестування й анкетування;
- виявити мотивацію вибору майбутніми учителями початкових класів професійної діяльності;
- визначити сформованість уявлень майбутніх учителів початкових класів про майбутню професійну діяльність та мотивацію до проходження педагогічної практики.

На початку експериментальної роботи ми вирішили за допомогою анкетування визначити мотивацію професійного вибору майбутньої професії студентів I-V курсів факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, що є головним компонентом їхнього професійного зростання. У дослідженні взяло участь 339 студентів.

За допомогою порівняльного аналізу під час вивчення мотивів вибору професії студентами ми виділили провідні мотиви вибору професії вчителя початкових класів. Розподіл відповідей, отриманих під час масового анкетування й анкетування в експериментальних групах, відображено нижче.

Для порівняння результатів оцінки суджень студентів за провідними мотивами вибору професії вчителя початкових класів ряди розподілу було проранжовано. Ранжування було проведено за ознакою «загальна кількість виборів». На першому місці мотивом вибору професії вчителя початкових класів виступає «бажання здобути вищу освіту». У масовому опитуванні й в опитуванні експериментальних груп друге місце отримав мотив «любов до дітей». Третє місце в масовому опитуванні займає «власне переконання», а в експериментальній групі – мотив «наполегливість батьків». Четверте місце в масовому опитуванні займає мотив «наполегливість батьків», а в експериментальній групі четверте місце розділили два мотиви – «власне переконання» і «бажання викладати предмети початкової школи». У масовому опитуванні на п'ятому місці опинився мотив «бажання викладати предмети початкової школи», а мотив «поради вчителів» посів шосте місце. В експериментальній групі вибір мотивів не збігся з масовим опитуванням, бо п'яте місце займає мотив «наполегливість батьків», а шосте – «заклик друзів». На пропозицію розкрити інший варіант вибору професії, двоє студентів з учасників масового опитування зазначили «можливість не йти в армію», цей мотив посів восьме місце і дозволив дійти висновку щодо відвертості студентів під час анкетування.

З огляду на це можемо зробити висновок, що в мотивації вступу до ХНПУ імені Г.С. Сковороди на факультет початкового навчання переважають мотиви – «бажання отримати вищу освіту» і «любов до дітей». Аналіз суджень студентів з цієї проблеми надав можливість визначити, задля якої мети студенти

вступили до цього університету на факультет початкового навчання, що сприяло в процесі експериментального дослідження коригуванню мотивації та створенню умов для здійснення переходу від мотивів вибору професії до мотивів оволодіння нею.

Наступним етапом дослідження стало вивчення привабливості професії вчителя початкових класів для студентів. Аналізуючи судження студентів щодо привабливості професії вчителя початкових класів, ми з'ясували, що перше місце в масовому опитуванні посідає «інтерес до певного предмету початкової школи» (44,48 %), друге місце – «можливість працювати з дітьми» (37,26 %), а третє – «володіння якостями, необхідними для вчителя початкових класів» (18,25 %). Результати масового опитування не співпали з результатами в експериментальній групі. Студенти експериментальної групи на перше місце поставили: «можливість працювати з дітьми» (38,2 %), на друге – «володіння якостями, необхідними для вчителя початкових класів» (34,2 %), на третє – «інтерес до певного предмету початкової школи» (27,6 %).

У процесі дослідження ми також вирішили визначити, якими якостями й уміннями, на думку студентів, обов'язково повинен володіти вчитель початкових класів. Аналіз мініанкети дав змогу виявити, що серед цих якостей студенти відзначили такі:

- «творчий підхід до справи» (28,13 % у масовому опитуванні і 71,1 % в експериментальній групі);
- «уміння спілкуватися з дітьми» (73 % у масовому опитуванні й 35 % в експериментальній групі);
- «досконалі знання з викладання предметів початкової школи» (69,96 % у масовому опитуванні і 95,34 % в експериментальній групі);
- «уміння навчати інших» (11,78 % в масовому опитуванні і 16,27 % в експериментальній групі) тощо.

У судженнях студентів щодо вибору варіантів відповідей зазначено, що вчитель початкових класів повинен досконало володіти знаннями з предметів, які він викладає, мати належний рівень психолого-педагогічної підготовки, володіти вмінням залучати учнів до колективної діяльності під час уроку, викликати в учнів інтерес до навчального матеріалу, стимулювати активність учнів протягом уроку тощо.

Аналіз результатів анкетування дає підстави стверджувати, що студенти факультету початкового навчання виділяють ціннісні якості для особистості вчителя і великого значення надають професійним знанням, умінням і навичкам, що необхідні для педагогічної діяльності. Це, на нашу думку, орієнтує студентів на майбутню професію та вимагає необхідності оптимізації освітнього процесу у ЗВО для реалізації професійного потенціалу студентів та їх власного професійного зростання.

Отже, на основі результатів дослідження визначено, що головним завданням ЗВО залишається підготовка фахівців, які відповідають певним якісним характеристикам знань, умінь і навичок, бо студенти виявили невпевненість у своїх можливостях та занижену самооцінку. У мотивації вступу до ХНПУ імені Г. С. Сковороди переважає мотив отримання вищої освіти, що



марнує спроби стимулювання майбутніх учителів початкових класів до власного професійного зростання.

## ГЕНЕЗА ІДЕЇ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УКРАЇНІ

Жадько О. А.

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
Харків, Україна

*У статті розкривається генеза ідеї місцевого самоврядування в Україні, починаючи з часів Київської Русі і закінчуючи 1990-ми рр. Показано, що розвиток місцевого самоврядування в Україні зумовлювався поширенням європейських теорій самоврядування, запровадженням магдебурзького права, а також залежав від національних особливостей розвитку країни.*

**Ключові слова:** *місцеве самоврядування, генеза, громада, рада, влада.*

*The article author has revealed the genesis of the idea of local governing in Ukraine, starting from the days of Kievan Rus and ending in the 1990s. The author has shown that the development of Ukrainian local governing depended on the spread of Europeans theories of municipality, introduction of Magdeburg law and national specific features of the country's development.*

**Key words:** *local governing, genesis, community, council, authority.*

Витоки ідеї місцевого самоврядування походять з улаштування територіальної сусідської общини давніх слов'ян, яка самостійно (у межах наявних ресурсів і на власний розсуд) впорядковувала свої справи.

За часів Київської Русі набуло поширення громадівське самоврядування, в основу якого були покладені територіальна і виробнича ознаки, тобто громади здійснювали самоврядування на територіальній (сільська, міська й регіональна громади) та виробничій основі (громади, ремісників, купців). Територіальне самоврядування здійснювалося на основі звичаєвого права і виявлялося у вічах – загальних зборах громадян міст для розгляду громадських справ. Суб'єктом самоврядування була міська або сільська громада, яка об'єднувала мешканців сіл, володіла землею, була представником своїх членів у стосунках з іншими громадами і владою. Органом місцевого самоврядування на селі була верв – спершу родова, а згодом територіальна сільська громада, члени якої мали спільну власність на землю, були пов'язані круговою порукою і мали взаємну відповідальність за сплату данини і вчинені злочини [4].

За часів Великого Князівства Литовського, а згодом – Речі Посполитої місцеве самоврядування на українських землях набуло розвитку у формі війтівства.

У Середні віки самоврядування в Україні здійснювалося залежно від політико-правового статусу міста: у державних містах працювала державна адміністрація, очолювана старостою, яка опікувалася питаннями оборони, збору податків і відала приписаними селянами з навколишніх сіл, а також міська



громада, очолювана війтом; у приватних містах війт представляв інтереси громади. Починаючи з кінця XIII ст. і протягом XIV-XV ст. в українських містах поступово запроваджувалося магдебурзьке право – надання місту самоуправління на корпоративній основі і вивільнення його мешканців від юрисдикції урядової адміністрації, які становили громаду з власною управою та судом. У 1374 р. магдебурзьке право отримало м. Кам'янець на Поділлі, у 1390 р. – м. Берестя, наприкінці XV ст. – м. Київ.

Унікальним зразком самоврядування була Запорізька Січ, яка організаційно в мирний час складалася із куренів. Територія на берегах Дніпра біля Січі поділялася на паланки – області з власним самоврядуванням. За жеребом щорічно землі отримували ті чи інші курені. Найвищим адміністративним, судовим і військовим органом була загальна військова рада за участю всіх козаків, де розглядалися найважливіші питання [3].

Наприкінці 1649 р. унаслідок затвердження Зборівського трактату (мирного договору між Військом Запорізьким на чолі з Б. Хмельницьким і польським військом) православні міщани отримали право входити до складу муніципальних урядів [1]. Місцеве самоврядування знайшло визнання і закріплення також у Конституції Пилипа Орлика (1710 р.), де закладався принцип розподілу влад на законодавчу, виконавчу й судову, а також засади взаємовідносин між органами місцевого самоврядування й центральною владою [3].

Наприкінці XVIII ст. – на початку XIX ст. в українських містах було скасоване магдебурзьке право внаслідок ліквідації Гетьманщини й автономного устрою України. У 1785 р. у Лівобережній і Слобідській Україні були створені нові органи місцевого самоврядування – міські думи, що ознаменувало уніфікацію форм суспільного життя в Україні та Росії. Після скасування магдебурзького права в Києві в 1834 р. в Україні тривало формування загальноімперських органів місцевого самоврядування. У 1838 р. було запроваджене місцеве станове самоврядування для державних селян і вільних працівників. Земська реформа 1864 р. спричинила заснування земських установ як органів місцевого (регіонального) самоврядування. В «Положення про земські установи» закладався принцип майнового цензу, домінуючий вплив на місцеві справи мало дворянство, а з селянами майже не рахувалися. У відання земських установ входило: розвиток торгівлі й промислу, утримання місцевих установ і селянських справ, статистичних комітетів, канцелярій посесдерницьких комісій, утримання мостів, доріг, перевезень тощо.

Щодо українських земель у складі Австро-Угорщини, то слід зазначити, що 5 березня 1861 р. був прийнятий закон про громади, який установлював засади місцевого самоврядування, а 12 серпня 1866 р. був ухвалений закон про громади для Галичини із виборчою ординацією.

Міська реформа 1870 р., що проводилася в Росії, поклала на міські органи самоврядування (думи та управи) виконання адміністративно-господарчих завдань на території міста, зокрема: його благоустрій (освітлення, опалення, водогін, каналізація, транспорт, благоустрій доріг і мостів), завідування медичною, шкільною справами, промисловістю, міською торгівлею тощо [4].

Наприкінці XIX ст. в українській політико-правовій думці набула поширення громадська теорія місцевого самоврядування. Так, М. Драгоманов у своїй праці «Історична Польща і великоруська демократія» [2] сформулював концепцію федерації вільних громад і виокремив низку важливих принципів локальної демократії, зокрема: самоуправління громад й областей у побудованій «знизу вгору» політично вільній державі; урахування національних особливостей країни; свобода «живих складових частин народу»; взаємозалежність місцевого самоврядування і політичної свободи [2, 3].

Окрім того, в Україні набула розвитку й державницька модель місцевого самоврядування [3]. М. Туган-Барановський зазначав, що за державою залишається наглядова, регулююча і спрямовуюча влада, а широке місцеве самоврядування має бути «першим корективом» для «централізуючого начала державності» [5].

У 1917 р. після утворення Центральної Ради М. Грушевський запропонував організувати місцеву владу на основі українських комітетів у містах і волостях. Загалом, Центральна Рада виявляла прихильність до інституту місцевого самоврядування, водночас говорячи про необхідність підпорядкування центральному урядові органів місцевого самоврядування.

Однак, через громадянську війну висловлені ідеї не були практично реалізовані. Гетьман П. Скоропадський розпустив створені Центральною Радою органи місцевого самоврядування. У Києві з'явилося Управління Столичного Отамана, в Одесі – Управління Міського Отамана. У 1918 р. були утворені губерніальні та повітові ради в сільських справах.

Ідея широкого самоврядування почала відроджуватися під час УНР наприкінці 1920 р.: у проекті Конституції пропонувалася система громад, повітів, волостей та вищих органів самоврядування, розмежовувалися компетенції чиновників самоврядування й урядових чиновників.

Із установлення на території України радянської влади передбачалося, що функції місцевого самоврядування в містах і селах виконуватимуть ради (робітничих, солдатських і селянських депутатів), а у волостях і губерніях – з'їзди рад та обрані ними виконавчі комітети. Конституція УРСР 1937 р. перетворила ради на представницькі органи на всіх рівнях. Виконавчими та розпорядчими органами місцевих рад були обрані виконавчі комітети [3].

Постанова ЦК КПРС від 22 січня 1957 р. «Про поліпшення діяльності Рад депутатів трудящих і зміцнення їх зв'язків з масами» розширила права органів місцевої влади, зокрема у бюджетно-фінансовій сфері, питаннях планування будівництва тощо. 31 травня 1957 р. Президія Верховної Ради УРСР затвердила положення про обласні, районні, міські, районні у місті, селищні і сільські ради депутатів трудящих, яким регламентувалося положення місцевих органів державної влади, повноваження та функції рад у соціально-економічній та культурній сферах, розширювалася компетенція виконкомів. Конституція УРСР 1978 р. закріпила принцип єдності системи рад як органів державної влади [3]. До 1990 р. в організації та роботі органів влади в Україні головну роль відігравала комуністична партія.

Обрання депутатів Верховної Ради УРСР і місцевих Рад народних депутатів у березні 1990 р. стало в Україні початком відродження місцевого самоврядування. Новообрані місцеві ради прагнули позбутися державного і партійного контролю своєї діяльності в галузі забезпечення потреб населення.

Отже, розвиток місцевого самоврядування в Україні, з одного боку, зумовлювався розповсюдженням світових ідей організації самоврядування, що відображувалося в запровадженні магдебурзького права, поширенні в Україні європейських теорій і моделей (теорія місцевого самоврядування, державницька модель місцевого самоврядування). А з іншого боку, місцеве самоврядування розвивалося під впливом національних особливостей (місцеве самоврядування за часів Київської Русі, Запорізької Січі, Центральної Ради).

### Список використаних джерел

1. Грушевський М. С. Історія України-Руси: в 11 т., 12 кн. Київ : Наукова думка, 1995. Т.8. Розділ XIV. Зборівська угода й її безвиглядність. 856 с.
2. Драгоманов М. П. Историческая Польша и великорусская демократия. Киев : Типо-литограф. М Э. Заездного, 1917. 145 с.
3. Місцеве самоврядування: історія та сьогодення / М. С. Конох та ін. Київ : «Освіта України», 2010. 252 с
4. Місцеве самоврядування: словник-довідник : навч. посібн. / О. М. Руденок та ін. Київ : Кондор-Видавництво, 2017. 182 с.
5. Туган-Барановский М. И. Промышленные кризисы. Киев : Наукова думка, 2004. 368 с.

## МЕТОДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У РОЗРІЗІ ПАРАДИГМИ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

**Зеленська Л. Д.**

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У роботі визначено специфічні ознаки історико-педагогічного дослідження. Акцентовано увагу на суті наукового методу пізнання конкретної науки. Схарактеризовано сукупність методів, які слугують базисом історико-педагогічного дослідження: загальнонаукові, спеціальні, кількісні.*

**Ключові слова:** історико-педагогічне дослідження, науковий метод, загальнонаукові, спеціальні, кількісні методи.

*The specific features of historical and pedagogical research have been determined in the article. The article author has focused on the essence of the scientific method of cognition of a particular science. The set of methods that serve as the basis of historical and pedagogical research has been characterized. They are general scientific, special, and quantitative methods.*

**Keywords:** *historical and pedagogical research, scientific method, general scientific, special, quantitative methods.*

Відповідно до ст. 65 Закону України «Про вищу освіту» наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти (ЗВО) є невід'ємною складовою освітньої діяльності і проводиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти [1]. В умовах глибинних реформувань освітньої галузі в Україні вона особливо актуалізується у закладах вищої педагогічної освіти (ЗВПО), де одним із пріоритетних завдань організації науково-дослідної діяльності є розроблення теоретико-методологічних засад розвитку дошкільної, початкової, загальної середньої, передвищої і вищої освіти, впровадження наукових розробок у процесі вирішення актуальних завдань освіти і виховання, сприяння якісній підготовці педагогічних та науково-педагогічних працівників. Це вимагає проведення ґрунтовних досліджень у галузі знань 01 – освіта/педагогіка, оволодіння суб'єктами науково-дослідної діяльності у ЗВПО (здобувачі бакалаврського, магістерського, освітньо-наукового і наукового рівнів) методологією і методами педагогічного дослідження, зокрема в галузі історії педагогіки, предметом рефлексії якої є становлення й розвиток освітніх і виховних систем від найдавніших часів до сьогодення в історичній ретроспекції.

Аналіз наукових розвідок із визначеної проблеми [2-5] дозволив констатувати той факт, що історико-педагогічні дослідження, порівняно з дослідженнями в інших галузях педагогічної науки, вирізняються низкою специфічних ознак, як-от:

- часовий чинник – досліджувані явища і процеси стосуються певної епохи, що зумовлює інтеграцію педагогіки та історії;
- територіальна належність – об'єкти історико-педагогічного дослідження вивчаються у межах певного регіону;
- відсутність експерименту. В історико-педагогічному дослідженні сучасний контекст наукової проблеми вступає в діалог із педагогічною проблематикою минулого, збагачує і розширює уявлення про приписи, персоналії, інституції й тим самим удосконалює сучасний теоретико-методологічний пошук;
- джерельна і джерелознавча база, способи її опрацювання слугують базисом історико-педагогічного дослідження;
- форма знань в історико-педагогічному дослідженні реконструюється, а не створюється, вона набуває характеру історико-педагогічної рефлексії;
- для історико-педагогічного дослідження характерна розлога система посилань, критичний аналіз свідчень, наративна форма репрезентації досвіду.

Ефективність і раціональність розроблення історико-педагогічної проблеми залежить від розуміння дослідником названих особливостей і адекватного вибору сукупності методів наукового дослідження.

Зауважимо, що *метод* (від грець.) – спосіб пізнання. Його основна функція полягає у внутрішній організації і регулюванні процесу пізнання того чи іншого об'єкта. *Науковий метод* – це система підходів і способів, які спрямовані на набуття наукових знань, що відповідають предмету і завданням конкретної науки. До суттєвих ознак наукового методу належать: об'єктивність, евристичність, необхідність, конкретність, відтворюваність. Широка палітра методів науки і творча

природа наукового мислення спричиняють певні утруднення в розробленні єдиної теорії наукового методу.

Для проведення історико-педагогічного дослідження, зважаючи на його предмет, послуговуються загальнонауковими методами, як-от: аналіз, синтез, індукція, дедукція, конкретизація, систематизація, узагальнення, абстрагування, ідеалізація, класифікація, порівняння тощо. Їх використовують для з'ясування ступеня розробки досліджуваної проблеми, характеристики джерельної бази, розкриття суті базових понять, обґрунтування наукових підходів до розв'язання досліджуваної проблеми, визначення провідних тенденцій у розвитку педагогічних явищ чи процесів, виокремлення критеріїв для обґрунтування етапів становлення й розвитку досліджуваного феномену та їх опису тощо.

Водночас будь-яке історико-педагогічне дослідження базується на підґрунті історизму як методологічній основі діалектичного осмислення процесів, які відбуваються в суспільстві і науковому пізнанні. Принцип історизму дозволяє розглядати предмет історико-педагогічного дослідження в процесі його еволюціонування, виникнення і зміни в часі, у тісній взаємодії з навколишнім середовищем, іншими об'єктами тощо. Зважаючи на це, історико-педагогічна проблематика має розкриватися на основі використання сукупності спеціальних методів, якими послуговуються інші науки і, у першу чергу, історія. До таких методів належать:

- історіографічний аналіз. Об'єктом історіографічного аналізу слугують наукові праці, матеріали наукових конференцій, публікації теоретиків і практиків у періодичних виданнях, близькі до теми конкретного дослідження. Історіографічний аналіз дозволяє з'ясувати повноту чи, навпаки, недостатність наукового осмислення проблеми попередниками, аналітично узагальнити науковий доробок інших дослідників, виокремити й охарактеризувати відповідні етапи історіографічного осмислення обраної проблеми. Застосування цього методу допомагає досліднику не лише провести «огляд» літератури у вигляді фрагментів анотації на ту чи іншу працю, але й дати об'єктивну оцінку в частині зробленого, виявити суперечливі висновки і не розв'язані питання;

- наративний метод – дозволяє описувати історико-педагогічний процес як зв'язний контекст, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності і науковості. На переконання Л. Ваховського, «...це не тільки те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо» [3, с.153]. Тобто названий метод уможливорює розгляд історико-педагогічної проблеми з урахуванням суб'єктивних ідеалів і досвіду самого дослідника;

- порівняльно-історичний метод дозволяє вивчати педагогічне явище чи процес у контексті подібних, віддалених у часі і просторі. Їх співставлення дозволяє глибше зрозуміти суть досліджуваного феномену, з'ясувати спільне і відмінне, обґрунтувати закономірності, провести паралелі;

- історико-генезисний метод. Його суть полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій та змін досліджуваної реальності у процесі історичного розвитку. Зазначений метод дозволяє з'ясувати витоки становлення досліджуваної проблеми, простежити її еволюціонування, виділити причинно-наслідкові зв'язки;



- історико-типологічний метод – пов'язаний із класифікацією об'єктів за обраною ознакою. Наприклад, він є доцільним для класифікації закладів освіти у вітчизняній освітній традиції за формою власності, функціональною приналежністю, відомчою підпорядкованістю тощо;

- історико-діахронний метод – дозволяє розв'язувати питання періодизації у процесі проведення історико-педагогічного дослідження (обґрунтування етапів розвитку досліджуваного феномену, відстеження еволюції підходів до обґрунтування тієї чи іншої педагогічної ідеї, встановлення якісних і кількісних змін);

- персоналістичний (біографічний) метод – являє собою спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія, особистість педагога, державного чи громадського діяча виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху або ж є її творцем;

- історико-актуалізаційний (прогностичний) метод – слугує основою для визначення перспективних напрямів розвитку досліджуваної історико-педагогічної проблеми в контексті сьогодення, актуалізації цінних ідей і прогресивного досвіду з визначеної проблеми конкретного історичного періоду в нових умовах.

Наукову цінність для розроблення історико-педагогічної проблематики мають і методи дослідження причинних зв'язків, засновником яких є Ф. Бекон, Дж. Міль. До них належать: метод єдиної схожості, метод єдиної різниці, сполучений метод схожості і різниці, метод супутніх змін та залишковий метод.

Не менш значущим для історико-педагогічного дослідження є застосування методу контент-аналізу, який дозволяє здійснити аналіз змісту першоджерел із використанням методів математичної статистики та програмного забезпечення.

Підкреслимо, що розвиток наукового знання в умовах цифрового суспільства вимагає більш широкого використання в історико-педагогічних дослідженнях кількісних (математичних) методів, зокрема вибіркового методу, регресивного, когортного, кластерного аналізу тощо. Це дозволить підвищити якість історико-педагогічних розвідок, розширити проблематику історико-педагогічної науки, збагатити її новими науковими підходами й інтерпретаціями.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. №1556-VII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>
2. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. №4. С. 1-7.
3. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ, 2013. 248 с.
4. Панасенко Е. А. Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 11-14.
5. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його околиці. *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43-47.



## СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

**Зозуля К.В.**

викладач кафедри початкової і професійної освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах окреслюються сучасні перспективи розвитку хореографії в позашкільних закладах освіти; розглядаються основні методи навчання хореографії; виділяються методичні прийоми при засвоєнні танцювального матеріалу за рівнями підготовки.*

**Ключові слова:** методика викладання, хореографія, позашкільна освіта, методи навчання хореографії.

*The modern prospects for the development of choreography in extracurricular educational institutions have been outlined in the article. The main methods of teaching choreography have been revealed. The methodical techniques in mastering dance material by training levels have been distinguished.*

**Key words:** methodics of teaching, choreography, extracurricular education, methods of teaching choreography.

Новітній етап розвитку суспільства, утвердження позашкільної освіти як складової структури освіти України зумовили перегляд її місця й ролі, визначення основних засад підвищення її якості. Позашкільна освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння дітьми систематизованими знаннями про культуру, природу, людину, суспільство, опанування відповідними вміннями й навичками. Також вона забезпечує застосування знань на практиці, опанування вміннями та навичками творчої діяльності.

Позашкільна освіта вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості, формування її компетентностей. Однією із завдань позашкільної освіти є забезпечення вільного часу особистості, виховання й навчання в закладах позашкільної освіти та інших соціальних інституціях. Тому необхідним постає розкриття основних засад практичної реалізації змісту позашкільної освіти, зокрема відображення його методах роботи.

В останні роки проблемі освіти та вихованню дітей у закладах позашкільної освіти, а також діяльності цих закладів присвячено низку досліджень. Так, В. Берека охарактеризував соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні та роль позашкільних закладів у формуванні творчої особистості; О. Верещак обґрунтувала основні принципи позашкільної освіти; Г. Пустовіт проаналізував методологічні основи побудови змісту позашкільної освіти і виховання. Висвітленню зазначених питань присвячено праці в працях О. Биковської, Л. Бондар, В. Вербицького, Н. Ганнусенко, Л. Тихенко, Т. Цвірової та інших учених.

Аспекти розвитку хореографічного мистецтва цілісно розглядались у працях Л. Бондаренко [1], В. Верховинець [2], О. Голдрич [3], Г. Гусев [4], а

також багатьма педагогами й керівниками професійних і самодіяльних танцювальних колективів України.

Останніми роками в хореографічній позашкільній освіті відбуваються інноваційні процеси (масове захоплення сучасними напрямками танцювального мистецтва). Хореографічне мистецтво складає невід'ємну частину художньо-естетичного виховання в позашкільній освіті, що дає можливість дітям досконало оволодіти красою та виразною мовою рухів, сприяє формуванню постанови тулубу, розвиває фізичну силу та витривалість при виконанні технічних і методичних складових народного танцю. Завдячуючи системі хореографічного навчання та виховання, діти долучаються до розвитку танцювальних та музичних здібностей, що допомагає більш досконалому та тонкому сприйняттю професійного хореографічного мистецтва.

Організація роботи в дитячому хореографічному колективі позашкільного навчального закладу забезпечується добром методичних прийомів, що викликають у дітей бажання творчості. Залежно від поставлених завдань керівник на заняттях використовує різноманітні методи навчання (інформаційно-рецептивні, евристичні, дослідницькі, репродуктивні), частіше поєднуючи їх.

*Методи навчання* – це знаряддя в руках вчителя, це спосіб його дії у ставленні до учня й способи роботи учня під керівництвом вчителя.

За джерелами сприйняття й передачі інформації методи поділяються на *вербальні* (пояснення, словесний метод, коментарі), *наочні* (показ, зразок, демонстрація, ілюстрації), *практичні* (виконання вправ), робота з літературою та відео матеріалом) [5].

До основних методів належать:

- пояснення викладача до тієї чи тієї вправи в процесі практичного заняття. Точність, лаконічність висловлювань викладача, чіткість у поясненні музичної розкладки не лише забезпечують розуміння учнями вимог до виконання тієї чи тієї вправи, а й сприймають мобілізації уваги, зосередженні на головному [5];

- словесний метод передбачає вміння педагога користуватись словом. Методичні прийоми вивчення танцювальних рухів і танцювальних зразків народно-сценічної хореографії не можуть існувати без словесних пояснень, вказівок. Користуватися словом та інтонацією керівник повинен обережно й артистично, щоб не принизити, не образити дитину, в голосі керівника дитячого хореографічного колективу повинно звучати бажання допомогти дитині поступово розкрити в кожному завданні ще невідомі їй можливості. Перед показом руху педагог характеризує його, розкриває значення, яке він матиме для танцю, підкреслює показом спочатку в загальній точній формі, а потім – кожного нюансу зокрема, говорячи про значення його для загальної форми танцю [3, с. 24]; показ застосовується при вивченні нового руху, пози, самостійного руху рук, голови, корпусу. За умови досконалої техніки подачі танцювального руху, він набуває відповідної естетичної форми. Цей метод можна назвати й методом розчленованого руху. Тільки після послідовного вивчення всіх деталей педагог поєднує їх і працює над формою всього руху. І. Сеченов зазначав, що жоден рух не буває без мислення, а роль образу він розцінював як регулятор поведінки. Саме

тому завдання педагога від час показу полягає не тільки в тому, щоб навчити дітей просто бачити рух, але, передусім, дати в ньому образне розуміння всієї форми [3, с. 22];

– зразок – правильне, емоційне, виразне виконання педагогом завдання, яке він ставить перед дітьми, що сприяє міцному засвоєнню матеріалу, стимулює розумову діяльність та є передумовою якісного виконання. Зразком може бути танцювальна фраза з двох-трьох рухів; частина хороводу, танцю, етюда; гра. При показі зразка застосовується метод цілісної вправи. У своєму виконанні педагог образно розкриває зміст і значення кожного уривку так, щоб у дитини з'явилося бажання його виконати. Тільки за такої умови діяльність її буде творчою. Показуючи зразок, педагогу треба разом із дітьми аналізувати його деталі, знаходити в них вже вивчені й знайомі їм рухи й те, як ці рухи пов'язані між собою;

– музичний супровід як методичний прийом є одним із найвпливовіших засобів виховання. Прослуховуючи музику незалежно від бажання та свідомості, виникають певні думки, почуття, образи, збагачується емоційна сфера дитини, яка впливає на якість виконання танцювальних рухів. Підбір музичних творів за змістом відповідно до національної приналежності танцювального руху, повинні відповідати внутрішньому світові дитини, відповідати характеристичі танцювальних образів [4].

Практичні методи, які використовуються в процесі практичних занять, належать до основної групи методів, спрямованих на оволодіння методикою виконання й викладання класичного танцю. Їх суть полягає в багаторазовому повторенні окремих вправ у так званому «чистому» вигляді, їхніх комбінацій і поєднання (залежно від етапу навчання) із метою відпрацювання техніки виконання [5].

Робота з літературою й відеоматеріалом використовується переважно в процесі самостійних занять. Практика засвідчує надзвичайну ефективність використання цих методів як засобу поліпшення якості навчання [5].

Отже, методику викладання танцю розглядаємо як історично сформовану сукупність специфічних засобів і методів системи хореографічного мистецтва. Найголовнішими у викладанні танцю є такі методи, як показ, зразок, словесний метод, пояснення, музичний супровід. Методика перебуває в постійному розвитку, змінюється, збагачується новими методами і прийомами відповідно до вимог часу, тому ми маємо змогу запропонувати для подальшого вивчення та дослідження такий метод навчання, як спостережливість, котрий дає можливість стабілізувати виховні ситуації, які виникають у дитячому хореографічному колективі.

### **Список використаних джерел**

1. Бондаренко Л. Методика хореографічної роботи в школі. К. : Музична Україна, 1971. 266 с.
2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. К. : Музична Україна, 1990. 149 с.

3. Гончаренко Ю. Моніторинг процесу викладання хореографії у системі загальноосвітніх закладів України. *Вища школа*. 2011. № 4. С. 33–37.
4. Максименко А. І. Методика викладання народно-сценічного танцю в позашкільному шкільному закладі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2015. № 1-2 (5-6). С. 212-222
5. Ритміка і танець. Програма для підготовчих груп ДМШ та ДШМ /Укладач Л. Ю. Цветкова. К., 1996.

## **ШТАЙНЕР-ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ**

**Іонова О.М.**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних  
дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Визначено коло актуальних культурно-освітніх проблем, які на практиці вирішує Штайнер-(вальдорфська) школа: цілісний розвиток особистості; здоров'язбереження школярів; запобігання асоціальних явищ; виховання дітей з особливими освітніми потребами тощо. Запропоновано шляхи залучення досвіду Штайнер-педагогіки в освітню практику вітчизняної школи.*

**Ключові слова:** *Штайнер-педагогіка, вальдорфська школа, культурно-освітні виклики, передовий освітній досвід.*

*The article author has identified a number of cultural and educational problems which Steiner (Waldorf) education solves in practice. They are holistic development of personality, schoolchildren's health maintenance, prevention of antisocial phenomena, education of children with special educational needs etc. The ways to attract Steiner education experience in national educational practice have been presented.*

**Key words:** *Steiner education, Waldorf school, cultural and educational challenges, advanced educational experience.*

У поточному 2019 році відзначається 100-річчя від дня заснування першої вальдорфської школи (м. Штуттгарт, Німеччина). Її фундатор – Рудольф Штайнер – видатний філософ, педагог, творець духовно-наукового людинознавства – антропософії.

За багаторічну історію існування вальдорфська педагогіка не лише не зникла зі світового освітнього простору, а навпаки зміцнилася та перетворилася на широкий міжнародний освітньо-культурний рух, який охоплює понад 60 країн світу, що розташовані на всіх континентах – країн із різним політичним устроєм, культурно-історичними й релігійними традиціями.

Уряди країн, де вальдорфські школи мають багату історію й міцне коріння (Німеччина, країни Скандинавії), підтримують їх економічно, прагматично вважаючи, що тим самим заощаджуються значні кошти на проведення реформаторських експериментів, тому що найкращим джерелом ідей і прикладом інновацій є саме вальдорфські школи. Яскравим прикладом є фінська система освіти, що вважається однією з найефективніших у світі й яка в концептуальному та технологічному аспектах чимало сприйняла від вальдорфської школи.

Усе це свідчить про те, за вальдорфською педагогікою стоїть загальнолюдський культурний імпульс, актуальний саме для сучасності.

Досвід вальдорфської школи засвідчив, що вона на практиці вирішує широке коло актуальних освітньо-культурних проблем. У зв'язку з чим ЮНЕСКО (2000 р.) визнала вальдорфську школу школою XXI століття [1].

До таких проблем слід віднести: цілісний розвиток дитини, її «голови, серця, рук» (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий розвиток особистості); здоров'язбереження дітей (реалізація салютогенетичного підходу до освіти школярів); формування соціальної активності й мобільності; нівелювання соціальної, релігійної, національної, расової та інших нерівностей; запобігання асоціальних явищ (алкоголізм, наркоманія, психонасилья та сугестивний вплив окультних і тоталітарних сект); навчання й виховання дітей, які потребують особливого піклування (інклюзивна освіта); соціалізація дітей і молоді з девіантними формами поведінки (наркомани, безпритульні, злочинці).

Серед означених проблем однією з найважливіших є проблема здоров'язбереження школярів (за Р. Штайнером, «виховання як зцілення») [2].

Реалізація вальдорфського здоров'язбережувального процесу здійснюється з дотриманням таких основних чинників: підвищення ролі предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного циклів до рівня загальноосвітньої галузі (при цьому будь-яка вальдорфська школа забезпечує таку ж загальну освіту, як і традиційний навчальний заклад); використання у процесі вивчення академічних дисциплін (рідна мова, математика, природознавство тощо) образно-алегоричної наочності й художнього елементу; стимулювання рухової активності, навчально-ігрової діяльності; подолання вікових та індивідуальних криз за допомогою «терапевтичного потенціалу» всіх шкільних предметів; диференційований підхід до дітей із різними темпераментами; цілеспрямована робота з ритмікою учнів (організація педагогічного процесу з урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів); обмежене використання традиційних підручників (вальдорфські школярі роблять власні підручники – зошити за «епохами»); активно-практичне проектування; якісне оцінювання досягнень і результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Дослідження, проведені в ряді європейських країн (Німеччина, Фінляндія, Голландія, Австрія, Швеція, Швейцарія), свідчать про ефективність вальдорфської освіти. Так, процент психічних і соматичних захворювань у вальдорфських школах значно нижче (у середньому на 30-40 %). Те ж саме стосується головного болю, порушень системи травлення тощо. У дорослому віці у випускників вальдорфських шкіл значно менше спостерігаються алергічні реакції, артоз, гіпертонія, серцево-судинні захворювання.



За даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень якості освіти, зокрема TIMSS (природничо-математична освіта), PISA (читання і розуміння текстів), вальдорфські учні мають сформовану мотивацію навчання впродовж життя, хорошу пам'ять, творчу уяву, сконцентровану увагу, розвинені якості сприйняття інформації, математичні, науково-дослідні, художньо-практичні й інші здібності.

Окрім цього, вальдорфська школа позитивно впливає на розвиток таких актуальних для сучасного світу якостей особистості, як індивідуальна ініціативність, творчість, самостійність рішень, здатність до співпраці з людьми, соціальна мобільність. Завдяки цьому серед випускників вальдорфських шкіл, за даними ЮНЕСКО, майже немає безробітних, як і людей із асоціальною поведінкою. Водночас серед колишніх вальдорфських учнів досить високий відсоток працівників соціальної сфери, освіти, медицини; серед них також багато відомих на Заході державних діячів, політиків, фінансистів, літераторів, митців та ін. [2].

Інтерес до вальдорфської школи у світі постійно зростає: навіть діти багатьох працівників Силіконової долини (Google, Apple, Yahoo, Hewlett-Packard, e-Bay) вчаться у вальдорфських школах.

Вальдорфський досвід може бути доцільно залучено в сучасну освітню практику для розв'язання завдань реалізації Концепції «Нова Українська школа». Перспективними напрямками вважаємо впровадження цілісної вальдорфської системи (заснування українських вальдорфських шкіл) та використання окремих наробок вальдорфської школи (оптимізація змісту й удосконалення організації навчального процесу, розширення кола навчальних засобів і методів, застосування оригінальних методик викладання тощо).

Значний інтерес викликають також вальдорфські підходи до створення сприятливого педагогічного середовища для розвитку дитини – як фізично-матеріального (архітектоніка шкільних споруд, естетичне оформлення інтер'єру класних кімнат відповідно до вікових особливостей дітей, використання природних навчальних матеріалів, запобігання руйнівного для здоров'я дитини впливу технізованого світу тощо), так і душевно-духовного оточення, характерними ознаками якого є взаємини поваги, довіри, соціального партнерства між класним учителем (супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6–8 років) і школярами, колегіальність і атмосфера співтворчості педагогічного колективу, організація тісної взаємодії педагогів і батьків, школи та сім'ї.

Водночас втілення вальдорфських підходів у національну школу має спиратися на власний освітній досвід, зокрема досвід роботи «Школи радості» В. Сухомлинського, оскільки педагогіка Р. Штайнера і педагогіка В. Сухомлинського мають багато спільного.

Духовна спорідненість, співзвучність поглядів Р. Штайнера та В. Сухомлинського виявляються, насамперед, у таких основних моментах, як: виховання до свободи; пізнання людини і педагогічний процес (пізнання природи дитини є одночасно метою, смыслом, основою виховання й навчання); бачення особистості на різних вікових ступенях (вільне виховання ґрунтується на заповіді:



для дітей світ спочатку добрий, потім – прекрасний, а пізніше – істинний – і сам по собі є витвором мистецтва) [3].

Залучення вальдорфських підходів у вітчизняну освітню практику має спиратися на такі спільні для вальдорфської школи та «Школи радості» аспекти, як: дух творчості, духовна єдність педагогічного колективу, специфіка роботи вчительського психолого-педагогічного семінару; тісна взаємодія сім'ї та школи, роль родинної педагогіки; допомога дитині гармонійно увійти до навколишнього природного та соціального світу; заняття традиційними для вітчизняної культури видами мистецтв і народних промислів, сільськогосподарських робіт; досвід реалізації деяких співзвучних із вальдорфськими підходами методик: залучення естетичного елементу до викладання академічних дисциплін, що стимулює «пізнання серцем», наприклад, навчання грамоті через малювання, розвиток тонкої моторики руки завдяки «одухотвореній думкою фізичній праці» тощо.

Українські вальдорфські школи, де обмежено, особливо в перші роки навчання, застосовують стандартні підручники, можуть також плідно використовувати казки, історії, байки, легенди, що створені В. Сухомлинським та його учнями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Іонова О. М. Рудольф Штайнер у освітньо-культурному просторі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ, 2011. № 6. С.60-63.
2. Іонова О. М. Формування здоров'я особистості: досвід вальдорфської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ, 2013. № 10. С.35-40.
3. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*: Зб. наук. пр. Харків: ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2004. Вип. 25. С.29-38.

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КИТАЙСЬКОЇ ЕСТРАДНОЇ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Калашнікова Л. М.**

кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Ло Юаньвень**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Зазначено, що ефективність творчого самовираження майбутніх музично-педагогічних працівників зростає в процесі освоєння китайської естрадної музики. Розкрито педагогічний потенціал китайської естради на прикладі поп-музики. Акцентовано увагу на творчому розвитку педагогічних і спеціальних здібностей сучасного педагога-музиканта.*

**Ключові слова:** *творче самовираження особистості, китайська естрадна музика, педагогічний потенціал, музично-педагогічні працівники.*

*It has been noted in the article that the effectiveness of creative self-expression of future music-pedagogical staff increases in the process of mastering Chinese pop music. The pedagogical potential of Chinese pop art has been revealed. The authors have focused on the creative development of pedagogical and special abilities of modern music teacher.*

**Keywords:** *creative self-expression, Chinese pop music, pedagogical potential, music-pedagogical staff.*

Творче самовираження майбутніх музично-педагогічних працівників відбувається не лише під впливом позитивної мотивації особистості максимально повно розкривати власний потенціал, але й завдяки різноманітним напрямам музичної діяльності. Нині естрадна музика є дієвим засобом впливу на емоційну сферу людини, її слухають і популяризують у засобах масової інформації, зокрема на телебаченні. Суть педагогічного потенціалу естрадної музики полягає у здійсненні позитивного впливу на духовно-інтелектуальний розвиток особистості шляхом реалізації принципів виховання – національного виховання, саморозвитку та розкриття індивідуальних особливостей особистості, стимулювання до самопізнання і самовиховання, а також сприяння процесам засвоєння змісту виховання – морального та естетичного.

Мета дослідження – розкрити педагогічний потенціал китайської естради на прикладі поп-музики та його роль у творчому самовираженні майбутніх музично-педагогічних працівників.

Упродовж ХХ століття китайська поп-музика мала злетити і падіння. І лише завдяки музично-педагогічним працівникам КНР поп-музика зміцніла й набула розвитку в останні часи. Заснував поп-музику в Китаї в 1927 р. Лі Цзиньхуй, котрий в Шанхаї написав популярну пісню «П'яний дощ». Однак, існувала думка про те, що поп-музика є «звуками співака» і тому вона не стала предметом музикальної школи.

Ізоляція Китаю від інших країн, звичайно, гальмувала процес зародження й поширення поп-музики. Перша школа поп-музики, не дивлячись на консерватизм музичної спільноти, дала китайській молоді новий напрям творчого самовираження. У межах програми Китайської школи пісні й танцю майбутні музично-педагогічні працівники набували досвіду вокальної, танцювальної та інструментальної музики. Поєднання танцю з популярною музикою захоплювало молодь, викликало інтерес до нового й нестандартного в музичному мистецтві.

Із 1937 р. по 1949 р. поп-музика набула особливого розвитку в Китаї. Прибічниками цієї музики були актори Бай Хонг, Ван Ренмей, Чжоу Сюань, котрі також популяризували цей вид естрадної музики. Молоді подобалося виступати

групою, публічно виражати себе в текстах пісень, танцях. Проте, працівники музичного мистецтва розподілилися на дві течії – одні займалися саморозвитком та інноваціями в музичній галузі, а інші – у музиці вбачали політичний підтекст пропагування марксизму-ленінізму в країні, розвивали етнічний напрям музичного виховання.

Після заснування Нового Китаю в 1949 р. певний час по різних причинах поп-музика стала зникати. Знову популяризації вона набула завдяки китайським обмінам з Радянським союзом, коли музично-педагогічні працівники мали доступ до класичної і танцювальної музики. Завдяки соціальній стабільності почали створюватися музичні коледжі.

Після закінчення Китайської культурної революції, особливо після Третього пленарного засідання 11-го Центрального комітету, була відновлена політика «Подвійна сотня». У такому політичному середовищі китайська поп-музика набула нової популярності. Ця форма мистецтва, яку легко сприймати в спілкуванні та є різноманітною за формою, стала важливою частиною соціальної культури. У той час в Китаї з'явилася велика кількість музикантів поп-музики. Більшість з них родом з пісенних і танцювальних труп, або класичної музики, а деякі з них були самостійними. Вони забезпечували важливий освітній контингент для відкриття популярних факультетів у китайських університетах. Так, у 1990-х роках у Китаї були музичні популярні спеціальності, які пропонували заклади вищої освіти – Консерваторія музики Шеньяна, Уханська музична консерваторія, Консерваторія музики в провінції Сичуань, Консерваторія музики Гуанчжоу Сінхай, Пекінський інститут сучасної музичної підготовки.

У XXI ст. у Китаї вища освіта розвивається у відповідності з міжнародними стандартами. Нині в Китаї поширені два напрями поп-музики. 1. Мандопоп – ще в 20-роки XX століття зародився цей напрям. Виконується мовою мандарин, тобто групи діалектів, на яких розмовляють китайці північної частини країни. 2. Кантоп – з 1960-х років розвивається під впливом джазу, рок-н-ролу і західної поп-музики. Виконується на кантонському діалекті, є характерною для населення південної частини Китаю. Такий вид естради переважно використовується шоу-бізнесом [2].

Особливої уваги приділяється особистості педагога-музиканта. Так, Хань Цин [2] зазначає, що професія педагога-музиканта є неподільною єдністю педагогічного та мистецького мистецтва, а її ефективність залежить від творчого розвитку педагогічних і спеціальних здібностей. Водночас, у підготовці естрадного вокаліста важливе місце належить якісній вокальній спеціалізації, ретельного відбору концертного репертуару, харизми вокаліста, естетичного представлення художнього твору.

Музично-педагогічні працівники, в свою чергу, намагаються пізнавати нове, пропагувати красу музичного таланту, приєднуватися до світової музичної й освітянської спільноти. Освітній процес і творче самовираження музично-педагогічних працівників є невід'ємними частинами нашого уявлення про специфіку підготовки фахівців музичного мистецтва. Пояснимо це тим, що не можна розкривати музичний талант людини колись і десь, він виявляється безпосередньо в процесі навчання музичної освіти. Нам імпонує думка Чжан

Яньфен [4] про те, що виконавську діяльність співака слід поєднувати з його акторською творчістю. У зв'язку з цим існує поняття статусу художнього самовираження музично-педагогічних працівників, суть якого відбиває публічний образ виконавця пісень.

Творче самовираження особистості відбувається в процесі формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. У науковій праці Ген Цзінхен [1] визначено психолого-педагогічну сутність та компонентну структуру сценічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, розроблено критерії і показники сформованості досліджуваного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів, обґрунтовано поетапну методику формування сценічної культури майбутніх учителів у процесі навчання естрадного співу. Запропонована методика формування сценічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на активізації мотиваційної, когнітивної і діяльнісної сфер особистості студента у процесі опанування естрадного співу, передбачає послідовність проведення педагогічної роботи згідно мотиваційно-стимулюючого, інформаційно-накопичувального, діяльнісно-коригувального та творчо-самостійного етапів.

Ху Цзінью [3] звертає увагу на те, що цінності, вміння цінувати і розуміти красу є важливими компонентами якісної освіти в Китаї. Музична освіта в доповненні до зосередитися на студентах вокальної майстерності за межами, а також навчання для студентів естетичних концепцій рівній важливості для музичної грамоти. Звук поп-музика не вимагає великої майстерності, атмосфера є відносно простою й легкою для студентів, щоб краще зрозуміти ритм музики. Художня чарівність може бути відображена не тільки в традиційній музиці, а й знайти свій слід у популярній музиці. Зараз до традиційної музики поступово додають елементи популярної музики, співається традиційна музика значно краще і розширює діапазон музичного світобачення. Комбінація двох названих напрямів сприяє інноваційному розвитку музичної освіти вокалу, а заодно і творчому самовираженню музично-педагогічних працівників.

Отже, китайська молодь прагне до музичного мистецтва, його інновацій і популярних пісень. Поп-музика популяризується й поширюється в Китаї, оскільки під її впливом розкриваються духовно-інтелектуальні здібності молоді, активізується натхнення до обраної продуктивної праці. Така музика сприяє творчому самовираженню майбутніх музично-педагогічних працівників, емоційному сприйняттю красивого через поєднання виконання пісень з танцями. Професіоналізм педагога-музиканта має базуватися на високому рівні розвитку як педагогічних, так і спеціальних умінь.

### Список використаної літератури

1. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного мистецтва». Київ, 2015. 24 с.
2. Хан Цин. Особливості вокально-музичної естради Китаю. *Педагогічні науки*. Вип. 97. 2011. С. 212 – 218.

3. Ху Цзінью. Аналіз цінності поп-музики в навчанні вокальної музики в звичайних коледжах. *Зб. статей*. Гуйчжоу університет, 2018. С. 12 – 14.
4. Чжан Яньфен. Сущность и компонентная структура вокальной художественно-исполнительской подготовки будущего учителя музыки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 7 (9). С. 215 – 223.

## **ЄДНІСТЬ ШКІЛЬНОГО І СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ДОСВІДІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО І В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ**

**Карпенко Л. М.**

викладач Слов'янського коледжу Національного авіаційного університету  
Слов'янськ, Україна

**Васильєва С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті наведено погляди В. О. Сухомлинського на сімейне виховання дитини, важливість взаємодії школи і сім'ї в цьому процесі, досвід роботи педагога з сім'ями вихованців. Проаналізовано значення шкільно-сімейних відносин у сучасному освітньо-виховному процесі. Запропоновано план заходів по активізації взаємин школи і сімей учнів.*

**Ключові слова:** *сімейне виховання, шкільно-сімейне виховання, форми і методи взаємодії школи і сім'ї.*

*The article presents Sukhomlinsky's views on the child's family education, the importance of school-family interaction in this process and the teacher's experience in work with schoolchildren's families. The school-family relations in the modern educational process have been analysed. The authors have suggested the measures aimed at enhancing the relationship between the school and schoolchildren's families.*

**Keywords:** *family education, school-family education, forms and methods of interaction between school and family.*

Реформування сучасної освітньої галузі України відбувається завдяки впровадженню концепції "Нова українська школа". Даний документ передбачає удосконалення процесу виховання, що включає "...перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками..." [1].

У цьому контексті особливо актуальними стають теоретичні розробки і практичний досвід видатного педагога В. О. Сухомлинського. Оскільки саме він відкрив нову сторінку у розвитку вітчизняної педагогіки і зробив значний внесок у вирішення проблеми шкільно-сімейного виховання. На його думку, тільки разом з батьками, спільними зусиллями, вчителі можуть дати дітям велике людське щастя.



Педагогічну концепцію вчителя-новатора вивчали багато сучасних дослідників: Г. І. Біушкін, М. В. Богуславський, А. Ю. Гранкін, Н. Л. Карпова та інші. Науковці у своїх працях розглядали гуманістичні ідеї вченого, методологічні принципи виховання дітей різних вікових груп, та ін.

В. О. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» зазначав: «Завдання школи і батьків – дати кожній дитині щастя. Воно і в тому, щоб дитина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала у ньому творцем, і в тому, щоб насолоджуватися красою навколишнього світу і створювати красу для інших, і в тому, щоб любити іншу людину, щоб її любили, ростити дітей справжніми людьми ...» [3]. Отже, на думку педагога, виховні завдання здійснюються успішніше, коли школа і сім'я висувають єдині вимоги. Тоді немає роздвоєності, протиріч, які заважають дитині розібратися в моральних поняттях і вибрати чітку лінію поведінки.

У своїх працях [2,3] В. О. Сухомлинський описував роботу, яку він проводив з батьками. Він вивчав кожну сім'ю окремо, всі їхні проблеми і досягнення. Вивчав світ батьків з точки зору людських якостей: доброта, турбота, чуйність тощо. Велику увагу педагог приділяв створенню колективу батьків. Він писав: «Відсутність батьківського колективу призводить і до відсутності єдиної громадської думки при здійсненні єдиних вимог школи і сім'ї у вихованні дітей» [2].

Вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського дозволило встановити, що педагог при роботі з батьками учнів використовував наступні заходи: проведення конференцій для батьків, відвідування сімей (порівняння вимог вчителя і батьків до дітей) [2].

Вважаємо, що дуже важливе порозуміння між батьками та дітьми. Головною причиною відсутності порозуміння, зазначав В.О. Сухомлинський, у шкільному віці відбувається через неуспішність дітей, внаслідок чого батьки можуть застосовувати «ремінну педагогіку» для «вирішення» (на їхню думку) проблеми, проте цього допускати не можна, необхідно пояснити це батькам, відзначав вчений-педагог у своїй праці «Серце віддаю дітям» [3, с 67].

Слід зазначити, що дослідження проблеми єдності дій школи і сім'ї в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського є принципово важливим, оскільки дозволяє розкривати специфічні особливості виховання дітей і використовувати їх в практиці сьогодення.

Визнаючи важливість ідей В. О. Сухомлинського про шкільно-сімейне виховання, ми вирішили виявити наскільки вони реалізуються вчителями у навчально-виховному процесі. Дослідження проводилося на базі школи № 13 міста Слов'янськ Донецької області.

Увага приділялась аналізу організації роботи школи зі втілення основних ідей В. О. Сухомлинського з взаємодії сім'ї та школи, а саме: організації та проведення сумісної роботи, проведення пояснювальної роботи з батьками, відвідання учнів вдома. Було проведено співбесіду з 24 вчителями школи та 35 батьками (учнів 10-11 класів), а також було застосовано метод спостереження.

У результаті аналізу отриманих даних було встановлено, що спільна робота школи та сім'ї організована на досить низькому рівні. У школі лише один раз на

рік проводяться загальношкільні батьківські збори, на які запрошують по два представника від кожного класу.

Серед опитаних вчителів тільки 2 відвідували учнів вдома. Оскільки вчителі майже не відвідують сім'ї учнів, то й не знають специфіку їх відносин, побутові умови дітей та інші важливі складові сімейного виховання.

Вчителі зустрічаються з батьками переважно на батьківських зборах. У результаті аналізу протоколів батьківських зборів 11 класів (всього 97 учнів) за останні 3 роки (2015-2018рр.), ми дійшли висновку, що збори відвідують лише 36% батьків, причому склад батьків майже незмінний.

Виходячи з аналізу шкільної документації, також зазначимо, що проведення позакласних і загальношкільних заходів орієнтовано в основному на учнів і рідко проводяться спільно з батьками, частіше батьки на них відігравали роль глядачів, а не активних учасників.

Застосовуючи анкетування як метод дослідження, з метою встановлення обізнаності батьків про викладацький склад педагогічного колективу школи, який працює в класі їх дитини, було встановлено, що 90% батьків не знають як звуть вчителів, які викладають у їхніх дітей, а 27% навіть не знають як звуть і як виглядає класний керівник. Лише 42% батьків хоча б раз особисто або по телефону спілкувалися з класним керівником.

Переглянувши щоденники дітей, було встановлено, що у 35% з них немає підпису батьків в кінці кожного тижня. Отже, отримані данні надають нам змогу стверджувати, що сучасна сім'я і школа йдуть порізно у виховному процесі підростаючого покоління. На жаль така картина сьогодні спостерігається у більшості навчальних закладів України.

Вважаємо, що процес взаємодії сім'ї і школи повинен бути спрямований на активне включення батьків у навчально-виховний процес, позаурочну дозвільну діяльність, співпрацю з дітьми та педагогами. При цьому педагог може використовувати різні форми роботи: тематичні лекції, бесіди, конференції, тренінги, батьківські читання, проведення спільних класних і позакласних заходів. Наведемо приклад, розробленого нами, плану заходів щодо роботи з дітьми та батьками, який було розглянуто на педагогічній раді школи № 13 міста Славянск Донецької області, та апробовано в зазначеному закладі (наводимо план роботи на 1 семестр(Табл.1)).

Таблиця 1

## План заходів по активізації взаємин школи і сімей учнів

№	Захід	Термін
1	Круглий стіл з батьками на тему: «Моральне виховання підлітка в сім'ї»	вересень
2	Екскурсія учнів з батьками на природу	вересень
3	Батьківські читання на тему «Батьківська педагогіка В. О. Сухомлинського»	жовтень
4	Спільний суботник на території школи	жовтень
5	Спільна класна година «Тепло сімейного вогнища»	листопад
6	Бесіда з батьками: «Підліток в світі гаджетів»	грудень

Вважаємо, що особливістю сучасного спілкування між батьками та вчителями є те, що, здебільшого, воно відбувається у соціальних мережах і це надає педагогу більш широких можливостей покращення взаємин із сім'ями учнів (ведення онлайн журналів, термінове сповіщення батьків з необхідною інформацією тощо).

Класний керівник може створити так звану групу в мережі, до якої включити всіх батьків і учнів класу, викладати в ній корисну інформацію, посилення, проводити опитування і просто спілкуватися. У такій групі всі є рівноправними учасниками: і батьки, і учні, і педагог. Це ще один спосіб включення батьків у навчально-виховний процес.

Отже, сьогодні робота з батьками, як і раніше, вимагає від класного керівника вміння встановлювати довірчі і ділові відносини з батьками та учнями, дотримуватись педагогічного такту, розвивати витримку та увагу.

Розроблена В. О. Сухомлинським педагогічна система збагатила педагогіку новаторськими ідеями і положеннями, зробила суттєвий внесок як у теорію, так і в практику освіти і виховання. У своїх працях В.О. Сухомлинський змістовно обґрунтував та представив методи роботи з батьками, описав досвід організації батьківської школи який є актуальним для сьогодення. Хоча сучасний розвиток техніки надає нових можливостей вчителям у організації співпраці та спілкуванні з батьками. Проте сьогодні як і раніше, вчитель повинен володіти знаннями з вікової психології, психології особистості, теорії фізичного, розумового, морального і фізичного виховання.

Аналіз шкільної документації та анкетування батьків дали змогу встановити, що у сучасній школі недостатньо проводиться робота у напрямі розвитку співпраці школи та сім'ї, організації активної спільної діяльності вчителів та батьків.

З метою вирішення даної проблеми, пропонуємо план заходів по втіленню педагогічних ідей та досвіду В. О. Сухомлинського задля підвищення ефективності співпраці батьків та школи. Використання педагогічного досвіду В. О. Сухомлинського, на нашу думку, сприятиме налагодженню зв'язків школи з батьками, встановленню гармонійних відносин між учнями, батьками та вчителями.

### **Список використаних джерел:**

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (дата звернення: 15.11.2019)
2. Логачевська С. Т. Творче використання спадщини В. О. Сухомлинського. Початкова школа. 2010. № 9, С. 24–28.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в 5 т. Київ: Рад.шк., 1977. Т. 3. 278 с.

## ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ТЕРИТОРІЇ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В 1919-1939 рр.

**Кін О.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У роботі представлено аналіз діяльності студентських громадських організацій, які активно працювали на західноукраїнських землях у період 1919-1939 рр. Схарактеризовано основні види організацій, що були створені за ініціативою студентів і діяли задля підтримки їхніх інтересів. Висвітлено напрями та зміст діяльності, мета й завдання студентських громадських організацій.*

**Ключові слова:** громадські організації, громадська діяльність, студентські об'єднання.

*The article presents an analysis of the activities of student public organizations that actively worked in western Ukraine in 1919-1939. The main types of organizations which were established by students and acted to support their interests have been characterized. The directions, content of activities, purpose and tasks of student public organizations have been revealed.*

**Keywords:** public organizations, public activity, student associations.

Результатом Другої світової війни стали кардинальні зміни політичної мапи Європи, з'явилися нові національні держави, які отримали можливість суверенного розвитку. Єдиною нацією, яка залишилася за проекцією процесів національного самовизначення на державному рівні були жителі заходу України. Сім мільйонів жителів означеного регіону увійшли до складу населення Польщі, Румунії, Чехословаччини. Державна політика цих країн мала для українців дискримінаційний характер, відбувалася на тлі широких процесів асиміляції, утиску національних прав, свобод, інтересів. Тому основною, стрижневою ідеєю, яка визначала особливості й характер соціокультурного, економічного, політичного життя українців, була ідея збереження власної національної ідентичності й унікальності [1, с.535-540].

Яскраво ілюструє складний характер взаємодії та конфронтації національних інтересів у культурному, освітньому, господарчому просторі діяльність громадських інституцій та об'єднань, які засновувалися за ініціативи прогресивних членів громади для вирішення актуальних питань і нагальних потреб, представляли інтереси певної соціальної групи.

Розглянемо більш детально діяльність студентських громадських організацій, які активно діяли на Західноукраїнських землях в період 1919-1939 рр.

Студентство як активна соціальна група завжди було в авангарді прогресивних суспільних процесів. Вивчення й аналіз історико-педагогічної літератури, архівних джерел [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9] дозволили встановити, що в досліджуваний період на території Західної України масово виникали та активно діяли студентські громадські організації суто національного спрямування. Вони засновувалися з метою підтримки студентів певної національності, надання їм освітньої та матеріальної допомоги. Так, на Галичині вели широку діяльність такі організації:

Студентське товариство «*Академічна читальня*» (м. Львів) – було засноване при Львівському університеті. Мета товариства полягала в підтримці польських студентів, допомозі їм у науковій, навчальній діяльності, організації раціонального дозвілля, умов для спілкування, підготовці їх до майбутньої наукової та громадської діяльності. При товаристві існували наукові гуртки, гуртки самодіяльності, хор, оркестр, шаховий клуб, бібліотеки, читальні. Товариством проводився широкий загальний захід: організації лекцій, доповідей, досліджень, дискусійних зібрань. Результати наукової, дослідної роботи членів товариства друкувалися на сторінках періодичних видань.

Товариство також підтримувало матеріальне становище студентів: нараховувало їм стипендії, виділяло грошову допомогу. З метою організації вільного часу членів товариства проводилися розважальні заходи, концерти, святкові вечори, екскурсії тощо.

Керівними органами товариства були загальні збори, правління, ревізійна комісія, товариський суд. Згідно зі Статутом товариства, основними завданнями загальних зборів були вибір правління, ревізійної комісії, товариського суду строком на 1 рік більшістю голосів; прийняття та затвердження звітів керівних органів товариства; внесення змін до статуту; створення та заповнення резервного фонду, прийняття щорічного бюджету [2].

*Спілка польських студентських корпорацій* (м. Львів) – була створена з метою ідейно-національного виховання студентської молоді, підготовки патріота, громадянина «задля добробуту народу й держави» [3]. Членами корпорації могли бути тільки студенти та слухачі польської національності. Завданням спілки була підготовка своїх членів до громадської роботи «через співпрацю у вузькому колі приятелів». Найвищою метою для корпоранта був добробут народу та держави.

*Студенський союз «Młodzień wszechpolska»* (м. Львів) – був заснований як політична організація, яка об'єднувала молодь польської національності. Метою союзу було проголошено здійснення ідеологічного, патріотичного виховання студентської молоді, її національної самосвідомості задля відродження Польщі. Проте діяльність організації по суті носила націоналістично-радикальний характер, була спрямована на звеличення польської нації за рахунок знецінення інших, аж до відкритої боротьби з останніми. Союз складався з трьох відділів (університетського, ідеологічного та «*Sekcji koleżanek*» (відділ подруг)) та займався організацією антиєврейських демонстрацій, мітингів; видавав обіжники, розпорядження, звернення, листівки й оголошення [4].

*Товариство російських студентів «Друг»* (м. Львів) – об'єднувало студентів російської національності університету, ветеринарної академії, політехнічного



інституту, вищої торгівельної школи. Під час Першої світової війни діяльність товариства була заборонена австрійським урядом, а у 1922 р. за ініціативою студентів університету воно поновило свою діяльність. Метою товариства була моральна й матеріальна допомога своїм членам для отримання вищої освіти. Зусиллями товариства утримувалися бурса, їдальня, бібліотеки, читальні. Товариство також фінансувало видання журналів, проводило наукові та літературні бесіди, організовувало музичні вечори. При товаристві плідно працювали наукові гуртки (любителів історії, словесності), спортивний клуб. З метою матеріальної підтримки студентів товариством надавалися позики [5].

*Організація сіоністської молоді «Achwa»* (м. Львів) – поширювала діяльність на території всієї Східної Галичини й тісно співпрацювала з Крайовою сіоністською організацією. Її метою було поширення освіти серед єврейської молоді, піклування про єврейську культуру та її розвиток. Особлива увага приділялася побудові особливих товариських стосунків серед членів організації. Основними напрямками діяльності визначалися такі: сприяння відродженню і розвитку Палестини, підготовка молоді до еміграції, організація фізичного розвитку молоді [6].

*Товариство українських студентів «Молода Громада»* (Перемишль) – було засноване з метою організації наукової діяльності українських студентів. Товариство організовувало читання науково-популярних лекцій, сприяло поширенню літератури, допомагало у формуванні бібліотечного фонду. З метою організації змістовного дозвілля молоді проводило свята, концерти. У той же час товариство надавало матеріальну допомогу українським студентам [7].

*Український християнський інтернат для студіюючої молоді* (м. Львів) – був заснований ще у 1907 р. за ініціативою Наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка й за фінансовою підтримкою М. Аркаса, М. Грушевського, Є. Чикаленка та ін. Метою організації була проголошена матеріальна підтримка українських студентів, виховання молоді в атмосфері високих духовних інтересів і національних обов'язків [8].

*Взаємна поміч* (м. Львів) – кооператив був заснований групою львівських студентів 16 липня 1922 р. У його статуті за мету визначено «укріплення матеріального статку членів кооперативу через спільне ведення господарства, піднесення культурного рівня його членів» [9].

Кооператив займався торгівлею для своїх членів предметами харчування, першої необхідності, товарами сільського й домашнього господарства, ремесла й промисловості, відкривав магазини для торгівлі, засновував студентські їдальні.

Особливе місце в діяльності кооперативу займало придбання господарських товарів, будинків і землі для подальшого орендування членами кооперативу для спільного господарства.

Кооператив приймав замовлення на виконання членами кооперативу сільськогосподарських, будівельних, ремонтних, ремісничих, транспортних робіт, а також кошти від членів кооперативу для обороту під певний відсоток. Членство забезпечувалося внеском (паєм) у розмірі 1000 польських марок. Пай залишався власністю члена кооперативу.

Значний спектр діяльності підпорядковувався завданню заохочення молоді до науки, «ощадності й солідарності», просвіти в господарських і культурних питаннях. Саме для цього засновувалися читальні, бібліотеки, організовувалися публічні лекції, курси.

Отже, у період 1919-1939 рр., коли результатом бурхливих політичних і соціальних процесів стала загроза втрати національного суверенітету Західної України, стали масово виникати й активно діяти численні студентські громадські організації задля захисту інтересів і прав представників певної національності (української, російської, польської, єврейської). Їхня діяльність була спрямована на підтримку талановитої молоді в навчанні й освіті, надання матеріальної допомоги, створення умов для всебічного розвитку особистості, виховання патріота та громадянина.

### Список використаної літератури:

1. Субтельний Орест. Україна. Історія. Київ: Либідь, 1991. 509.
2. Студентське товариство «Академічна читальня», 1880-1938 рр. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф 424. Оп. 1. Спр. 73.
3. Спілка польських студентських корпорацій (м. Львів), 1924-1931 рр. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф. 754. Оп. 1. Спр. 16.
4. Студенський союз «Młodziei wszechpolska», 1925-1937 рр.. м. Львів. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф.431. Оп. 1. Спр.16.
5. Товариство російських студентів «Друг», 1894-1939 рр. м. Львів. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф. 506. Оп. 1. Спр. 168.
6. Організація сіоністської молоді «Achwa», м. Львів, 1926-1939 рр.. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф. 342. Оп. 1. Спр. 129.
7. Товариство українських студентів «Молода Громада», Перемишль, 1930-1932 рр.. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф 596. Оп. 1. Спр. 7.
8. Український християнський інтернат для студіюючої молоді, м. Львів, 1935-1939 рр.. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Ф. 571. Оп. 1. Спр. 8.
9. Студентський кооператив «Взаємна поміч», м. Львів, 1922-1938 рр.. №1. Статут кооперативу, декларація про об'єднання із товариством «Рускій ревізійний союз», звернення до населення Галичини та ін.. *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Фонд 592. Опис 1. 23 арк.
10. №2. Протоколи загальних зборів кооперативу 1922-1927 рр.., *ЦДІАУ м. Львів* (Центральний державний історичний архів України). Фонд 592. Опис 1. 17 арк.

## СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІТЕЙ І МАТЕРІВ (1919 р. – 20-ті рр. XX ст.)

**Лаврушина Н. М.**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
Харків, Україна

*У тезах розкриваються передумови становлення державної системи соціального забезпечення дітей і матерів (високий рівень дитячої смертності і захворюваності, соціальна незахищеність жінок і дітей). Окреслено напрями державного соціального забезпечення дітей і матерів, а саме: розвиток мережі закладів охорони материнства й дитинства; надання матеріальної допомоги; просвіта і працевлаштування матерів; лікування та профілактика захворювань.*

**Ключові слова:** державна система соціального забезпечення, охорона материнства і дитинства, передумови, напрями.

*The author has revealed the prerequisites for formation of the state system of social security for children and mothers. They were the high level of child mortality and morbidity, social insecurity of women and children. The directions of the state social security for children and mothers have been outlined. They were the development of network of institutions for protection of motherhood and childhood, providing financial assistance, education and employment of mothers, treatment and disease prevention.*

**Key words:** state system of social security, protection of motherhood and childhood, prerequisites, directions.

Дитинство й материнство та їх соціальне забезпечення розглядаються як найважливіші чинники соціального, економічного та культурного розвитку суспільства. Декларація про загальні засади державної політики України стосовно сім'ї та жінок (від 5 березня 1999 р.), забезпечує такі напрями роботи в цій сфері: державний захист материнства та дитинства, пріоритетність материнських та дитячих інтересів у суспільстві; можливість жінкам поєднувати сімейні та професійні обов'язки; забезпечення та розвиток соціальних гарантій, сприяння здоровому генофонду України, створення сприятливих умов для виховання дітей у сім'ї та їх повноцінного розвитку. Водночас, важливе значення має звернення до витоків минулого, урахування педагогічного досвіду тих історичних періодів, коли зазначені питання вдало розв'язувалися державою та громадськістю, що сприятиме глибокому осмисленню природи сучасних проблем материнства і дитинства та їх розв'язанню.

Аналіз джерельної бази [1-5] дозволяє стверджувати, що в перші роки УСРР сформувалася державна система соціального забезпечення матерів і дітей. Вона включала: схвалення нормативно-правової бази щодо питань підтримки материнства і дитинства, діяльність організацій (державних і громадських) у сфері охорони, підтримки, опіки, захисту, педагогічної пропаганди підтримки дітей тощо. Становлення системи охорони материнства і дитинства було зумовлене боротьбою зі смертністю та дитячою захворюваністю; допомогою

жінкам поєднувати материнство з працею; спрямуванням на фізичне і соціальне виховання дітей у ранньому віці.

Так, Народний Комісаріат соціального забезпечення (далі – НКСЗ), займався організацією допомоги непрацездатним і позбавленим засобів існування громадянам. 2 березня 1919 р. НКСЗ видав декрет про планомірне розгортання роботи консультацій для матері і дитини грудного віку в усій УСРР, завдання яких вбачалося в наданні порад матерям, пропаганді здорового способу життя, природного вигодовування дітей та раціонального догляду за ними, навчанні профілактики захворювань. Зокрема, при Київському відділі соціального забезпечення здійснювалася така діяльність: друк і поширення листівок з правилами, необхідними для збереження здоров'я матері і дитини; організація взірцевої виставки по догляду за грудною дитиною; проведення обстеження притулків для матерів і грудних дітей; організація двомісячних курсів для підготовки патронажних сестер [5, С. 8]. Відповідно до постанов Ради народних комісарів УРСР, у 1919 р. було створено Раду захисту материнства і дитинства.

Важливу роль також відігравали консультації для жінок. Їхніми головними завданнями були: охорона життя і здоров'я майбутніх матерів, лікування і профілактика гінекологічних захворювань тощо. Для цього вагітних жінок ставили на облік в консультації; надавали їм настанови і поради про догляд за власним здоров'ям та здоров'ям майбутньої дитини; проводили патронаж вагітних у домашніх умовах; працювали над організацією “школи материнства”, завдяки якій майбутня мати мала змогу прослухати курс бесід та лекцій, аби навчитися правильному вихованню власної дитини, піклуванню про власне здоров'я під час вагітності та після пологів тощо. Завдяки консультаціям жінки отримували також юридичну та соціальну допомогу. Є. Федер зазначав, “жіночі консультації мають вагому роль у боротьбі з жіночими захворюваннями, у справі охорони і підтримки здоров'я працюючих жінок, у боротьбі з дитячою смертністю і захворюваністю, адже доля дитини та її здоров'я залежить від материнського здоров'я і тих умов, в яких проходить вагітність” [2].

Серед інших закладів охорони материнства й дитинства були пологові будинки (там жінки отримували необхідні знання про догляд за новонародженим); будинки матері і дитини (вони приймали вагітних жінок за двомісячний термін до пологів, а впродовж 2–3 місяців після народження дитини мати перебувала у закладі і проходила заняття у “школі материнства”, у той час як немовлята перебували під наглядом акушерки та лікаря [2, С. 21]) тощо. При консультаціях були організовані молочні кухні, які видавали молочні суміші дітям, що перебували на змішаному або штучному вигодовуванні.

Популярними були і юридичні консультації, які роз'яснювали жінкам закони про шлюб, сім'ю, права матері, розлучення, соціальне страхування, охорону жіночої праці тощо. Ради соціальної допомоги, що діяли при консультаціях, надавали матеріальну підтримку матерям з дітьми; до їх компетенції також входило працевлаштування, проживання чи влаштування на навчання [2]. Отже, можемо стверджувати, що заклади підтримки дитинства і материнства утворювали нерозривну, суцільну мережу, яка охоплювала різні потреби матері та дитини [2, С. 19].



У 1920 р., зважаючи на збільшення смертності серед дітей, було створено Центральну Раду захисту дітей (далі – ЦРЗД). Основними її завданнями були: забезпечення дитині нормальних умов народження, фізичного, розумового і морального розвитку; поліпшення дитячого харчування; боротьба з дитячою смертністю, безпритульністю, проституцією, злочинністю, бродяжництвом; охорона праці малолітніх; опіка дітей із вадами розвитку; захист дітей від насильства в сім'ї; охорона материнства та жіночої праці в період вагітності; залучення громадськості до підтримки материнства і дитинства [3, С. 1–3].

Як свідчить аналіз джерельної бази [1-5], ЦРЗД було розгорнуто широкомасштабну роботу із забезпечення дітей. Насамперед, аналогічні ради були організовані у всіх великих і маленьких містах, які на підставі загальних вказівок Центральної ради здійснювали діяльність щодо підтримки, опіки, охорони та захисту дитинства й материнства. Робота ЦРЗД була системно спланованою, про що свідчать протоколи засідань ради, під час яких підіймалися такі питання: функціонування відділу підтримки дитинства і материнства, відкриття молочних ферм, функціонування губернських рад захисту дітей, створення Ради дитячого харчування, забезпечення дозвілля дітям (організація ясел і дитячих майданчиків), розробка Декларації прав дитини і матері, організація фонду Ради захисту дітей, відкриття Будинку матері і дитини, організація “Дня дитини”, “Тиждень захисту дітей” тощо. [3]. Важливо зазначити, що більшість запланованих заходів ЦРЗД було втілено в життя. Так, відповідно до постанови ЦРЗД від 5 вересня 1920 р., з метою поліпшення становища дітей України, а також залучення широких мас до підтримки та захисту життя, здоров'я і розвитку дітей, з 1 по 8 жовтня 1920 р. у більшості регіонів був проведений “Тиждень захисту дітей”, яким передбачалася організація широкої агітаційно-просвітницької кампанії, спрямованої на поліпшення становища дітей через збір коштів на дитяче харчування, забезпечення матеріально-технічної бази навчання тощо. [3, С. 9].

1 липня 1920 р. Народний комісаріат освіти УСРР видав Декларацію про соціальне виховання дітей. Її зміст враховував економічну катастрофу, яка охопила Україну, глибоку кризу сім'ї, зростання безпритульності. Завданнями системи соціального виховання була організація життя дитини. Відкривалися нові типи дитячих установ (відкриті, денні, цілодобові дитячі будинки; дитячі містечка, трудові колонії, садочки, заклади для дітей з вадами розвитку тощо) [5, С. 1], проводилася значна профілактична робота з безпритульними.

Керівними органами на місцях стали губернські ради захисту дітей. Вони організовували агітацію з метою залучення населення до роботи з підтримки та захисту життя і здоров'я дітей та створення сприятливих умов для їх розвитку, упроваджували заходи для боротьби з дитячою безпритульністю, злочинністю, влаштовували губернські та повітові “З'їзди по захисту дітей”, контролювали виконання декретів та постанов з питань підтримки дітей, піклувалися про охорону жіночої праці та материнства в період вагітності, забезпечення дитині нормальних умов народження, поліпшення умов життя дитини і дитячого харчування, надавали юридичну підтримку дітям, здійснювали медичну підтримку дітей, матерів [4, С. 1].

Отже, у сфері соціального забезпечення дітей і матерів організовувалася масштабна робота, що передбачала: проведення педагогічної пропаганди щодо



підтримки дитинства, відкриття дитячих закладів, проведення днів, тижнів, місяців допомоги дітям, збір коштів для надання матеріальної допомоги дітям тощо. Усе це сприяло подальшому розвитку державної системи соціального забезпечення та розв'язанню проблем підтримки дитинства і материнства.

#### Список використаних джерел:

1. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
2. Федер Е. Что такое охрана материнства и младенчества. Москва : Медгиз, 1929. 69 с.
3. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України), фонд 20, оп. 1, спр. 1, 40 арк.
4. ЦДАВО України, фонд 20, оп. 1, спр. 5, 17 арк.
5. ЦДАВО України, фонд 166, оп. 1, спр. 39, 9 арк.

### УРАХУВАННЯ СПЕЦИФІКИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Лі Янь

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Зазначено, що готовність вчителів образотворчого мистецтва до творчої самореалізації є особистісно-професійним новоутворенням, котре забезпечує продуктивність художньо-педагогічної діяльності. Формування такої готовності відбувається завдяки ефективному засвоєнню здобувачами вищої освіти специфіки художньо-педагогічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** *готовність особистості до творчої самореалізації, процес формування, образотворче мистецтво, олійний живопис.*

*It has been noted in the article that Arts teachers' readiness for creative self-realization is a personal-professional formation which ensures the productivity of artistic and pedagogical activity. The formation of this readiness is due to the effective assimilation of the specifics of artistic and pedagogical specialties by applicants of higher education.*

**Keywords:** *person's readiness for creative self-realization, process of formation, Arts, oil painting.*

Творча самореалізація особистості відбувається в діяльності, специфіка якої тісно пов'язана з результатами. Якість освітнього продукту визначається, в першу

чергу, відповідністю вимогам професійної діяльності. На ефективність творчої самореалізації вітчизняних і китайських учителів образотворчого мистецтва безумовно впливає специфіка художньо-педагогічних спеціальностей, її максимально повне засвоєння та відтворення у власних продуктах діяльності. Образотворче мистецтво сприяє розвитку духовності людини, виховує культуру її емоцій, пробуджує сприйнятливості до прекрасного і здатність до естетичного смаку, активізує виявлення образного мислення, художньої уяви, асоціативної пам'яті, спостережливості. Лише творчий учитель з високим художнім талантом і моральними якостями, самодостатній та успішний може впливати на духовно-інтелектуальний розвиток особистості.

Мета дослідження – розкрити вплив специфіки художньо-педагогічних спеціальностей на формування готовності вчителів образотворчого мистецтва до творчої самореалізації.

Відповідно до Національної рамки кваліфікації, професійна підготовка бакалаврів учителів образотворчого мистецтва спрямована на формування в майбутніх педагогів здатності розв'язувати складні комплексні задачі та практичні проблеми в галузі образотворчого мистецтва на основі застосування сучасних психолого-педагогічних концепцій, технологій та методик виховання, навчання, розвитку дітей шкільного віку, в тому числі в ситуаціях невизначеності [1].

По суті, всі перелічені компетентності кваліфікації учителів образотворчого мистецтва, не дивлячись на загальні характеристики педагогічної майстерності й компетентності вчителя, професійного спілкування педагога, сприяють розкриттю творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва, урізноманітнюють форми виявлення їхньої творчої самореалізації (професійно-педагогічна компетентність, педагогічна культура, художньо-педагогічна майстерність).

Специфіка художньо-педагогічних спеціальностей (образотворче мистецтво, реставрація творів мистецтва, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво, учитель образотворчого мистецтва) полягає в тому, що мистецтво сприяє формуванню емоційно-ціннісної сфери особистості, а під час його освоєння сприймається, усвідомлюється, осмислюється трагічне і комічне, прекрасне і потворне, піднесене і низьке. У творах митців закладено художній образ, завдяки якому відбувається формування і становлення молодої людини. Причетність до мистецтва пересічної людини збагачує її духовністю, моральністю, допомагає долати життєві перешкоди, бути емоційно-стійкою. Спілкування з мистецтвом є людським феноменом, оскільки розкриваються її таланти сприймати красу завдяки художнім творам, розвиваються інтуїція і творче натхнення, змінюються життєві орієнтири. Усе це позитивно впливає на поведінку і професійну діяльність людини, стимулює її до саморозвитку та самовдосконалення.

На думку О. Каленюк [1], основні завдання формування фахових знань вчителя образотворчого мистецтва передбачають формування художньо-педагогічних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей майбутнього учителя образотворчого мистецтва, фахового мислення. Зазначено, що високий

рівень сформованості фахових знань майбутнього учителя образотворчого мистецтва досягається завдяки: застосуванню інноваційних технологій в педагогіці і в образотворчому мистецтві; особистісно-орієнтованій взаємодії; введення в мотиваційні установки процесу навчання творчих елементів, які сприяють формуванню індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності; включення в зміст фахових дисциплін інтегративних методик; внесення у діяльнісний компонент фахової підготовки ситуацій, що моделюють педагогічну діяльність.

Дослідником М. Стась [5] теоретично обґрунтовано особливості впливу образотворчого мистецтва на становлення і самореалізацію особистості, а саме на розвиток таких особистісних якостей як-от: творчий склад мислення та оригінальність, сміливість уяви і фантазії, емпатії та інтуїції тощо. Нам імпонує думка автора про те, що образотворче мистецтво позитивно впливає на мотивацію студентів виявляти прагнення й бажання творчого самовираження й самоствердження в навчально-професійній діяльності. Це доводить можливості творчої самореалізації вчителів засобами образотворчого мистецтва.

Як стверджує С. Коновець, «аспекти професійно-художньої та педагогічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва, що стосуються їхнього особистісно-творчого розвитку, творчої самореалізації, практично-методичного вдосконалення та набуття педагогічної майстерності, дотепер залишаються швидше винятком, ніж правилом» [2, с. 38]. Не дивлячись на терміни дослідження, ця проблема залишається й донині не повністю розв'язаною. Цілком погоджуємося з думкою автора про те, що навчальні дисципліни педагогічно-творчого спрямування й змісту допомагають змістити у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва з того, що він знає і вміє робити як митець, на те, як він зможе передати набутий досвід і прагнення творчого самовираження й самоствердження сучасним школярам. Очевидно, що навчально-професійна діяльність художньо-педагогічного напрямку має бути спрямованою на творчу самореалізацію студентів, сприяти розкриттю їхнього потенціалу.

У межах дослідження доцільною є наступна інформація. У науковій праці Лю Цяньцян [3] було встановлено відмінності між навчальними планами та сформованістю елементарної художньої компетентності студентів в університетах Китаю (університети Ань Янь, Шан дон) та України (педагогічні університети Одеси, Києва, Луганська, Мелітополя). Порівняння навчальних планів показало більш широкий спектр хореографічних дисциплін у підготовці студентів-музикантів та музичних дисциплін в підготовці студентів-хореографів в університетах Китаю. Однак, у студентів з Китаю був зафіксований стан довузівської художньої грамотності набагато гірший, ніж у студентів з України.

У дослідженні ми приділяємо увагу олійному живопису, який, на нашу думку, сприяє творчій самореалізації художньо-педагогічних працівників. Техніка виконання олійного живопису розвиває творче мислення, активізує процеси самоаналізу і самооцінки. У художніх творах майстер виражає власні думки, погляди, естетичний смак. По суті таким чином з'являються інновації в творчій діяльності митців. Учені вважають, що інновації у створенні олійного живопису є

предметними, побудованими на оригінальній формі виконання і підібраній техніці. У них прослідковується оригінальний замисел художників.

Таки чином, готовність вчителів образотворчого мистецтва до творчої самореалізації є особистісно-професійним новоутворенням, котре забезпечує продуктивність художньо-педагогічної діяльності. Формування такої готовності відбувається завдяки ефективному засвоєнню здобувачами вищої освіти специфіки художньо-педагогічних спеціальностей.

#### **Список використаних джерел:**

1. Каленюк О. М. Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Луцьк, 2005. 20 с.
2. Коновець С. Особливості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. Вип. 22. С. 36-47.
3. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 25 с.
4. Пан Вэй, Ли Синьхан. Конструкция творческого мышления. *Художественное образование*. 2019. С. 117 – 118.
5. Стась М. І. Формування естетичних творчих якостей та умінь майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання образотворчому мистецтву». Київ, 2001. 21 с.

### **РОЗВИТОК ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНІ В ХІХ СТ.**

**Лупаренко С. Є.**

доктор педагогічних наук, професор

професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

*У роботі розкриваються особливості розвитку дитячої літератури в Україні протягом ХІХ ст., а саме: підвищення інтересу громадськості до дитячих книг і журналів; урахування особливостей дитячого розвитку при написанні книг для дітей; поява автобіографічних творів, що описували дитинство; складання покажчиків дитячої літератури; усвідомлення громадськістю важливості дитячого читання для формування особистості.*

**Ключові слова:** дитяча література, автобіографічні твори, покажчики, розвиток, читання.

*The article author has reveals the peculiarities of development of children's literature in Ukraine in the 19<sup>th</sup> century. They were the increased public interest in*

*children's books and magazines, taking into account the specific features of child's development when writing books for children, the appearance of autobiographical works where childhood was described, compilation of Children's Literature Indexes, public awareness of importance of children's reading for formation of personality.*

**Key words:** *children's literature, autobiographical works, indexes, development, reading.*

Дитяча література є важливим засобом розвитку особистості дитини, її пізнання світу і розширення кругозору. Від того, які книги дитина читала в дитинстві, залежить її світосприйняття, рівень культурного розвитку, сформованість моральних якостей та духовність. Утім, у певні історичні періоди були різні особливості розвитку дитячої літератури.

Так, протягом XIX ст. спостерігався значний розвиток дитячої літератури: у першій половині XIX ст. дитячі книги й журнали мали переважно релігійно-моральний напрям; більш стійкий інтерес до існування дитячої книги виник у 1840-х рр. у зв'язку з виданням цікавих творів В. Одоевського, випуском нового за змістом дитячого журналу «Новая библиотека для воспитания» (1847–1849); у другій половині XIX ст. під впливом революційно-демократичного руху з'явилися прогресивні дитячі та юнацькі журнали, як-то: «Подснежник» (1858–1862), «Рассвет» (1859–1862) тощо; почали з'являтися казки й оповідання, написані саме для дітей та українські абетки. У цей час виходили казки і твори, які спрямовувалися на розвиток дитячої уяви і, разом з тим, підносили дитину над життєвою рутинною, уносили її у піднесено-ідеальний світ, а також книги, які в доступній знайомили дітей з реальними явищами природи і життя [6]. Окрім того, випускалися підписні книги та періодичні видання для дітей з акцентом на вікові психологічні особливості дітей, їхні характер, інтереси, потреби, захоплення (наприклад, «Книжечка для неграмотних дітей», «Дитячі книги з картинками», «Читання дітей дошкільного віку», «Казки як матеріал для читання», «Кращі книги для дітей середнього віку», «Про самостійне читання в дитячому та юнацькому віці» та інші) [3, С. 14]. Дитячі книги та журнали містили фольклорно-етнографічний матеріал, науково-популярні нариси, твори історичної тематики й орієнтувалися на розвиток мислення, естетичних смаків дітей, формування їхньої національної свідомості.

Щодо мотиву дитинства в літературі, то в XIX ст. згадки про дитинство успішно затвердили себе як самостійний, усвідомлений літературний жанр. Описи періоду дитинства в літературі того часу стали досить великими, акцент поступово перемістився з описання об'єктивних умов, у яких зростав автор, на спогади про суб'єктивне сприйняття дитиною тих чи інших подій, її ставлення до явищ навколишнього світу. Це були історії людей про самих себе, свої думки, і вони були свідченням культурних зразків певного часу.

Загалом автобіографічні оповідання про ранні роки людського життя мали декілька напрямів. Перший напрям – оповідання про дитинство, написані не стільки заради пізнання дитячої душі, скільки заради роздумів про вітчизну, її історію, де повернення до початку життя було викликано не прагненням до саморозкриття, а пошуками свого місця в історії («Минуле і думи» (1852-1868)



О. Герцена). Другий напрям – автобіографічні твори, які розповідали про дитинство і були призначені саме для дітей («Дитинство» и «Отроцтво» (1852-1854) Л. Толстого, «Дитячі роки Багрова-онука» (1858) С. Аксакова, «Дитинство Тьоми» (1892) М. Гаріна-Михайловського). У цих творах була створена концепція дитинства, яку протягом багатьох років продовжували розвивати дитячі письменники, котрі намагалися не лише «побачити людину в дитині» (С. Аксаков), але й уявити собі її в майбутньому.

Важливо відзначити, що українська література в XIX ст. мала значну кількість творів для дитячого читання. Образ дитини був одним із центральних у творчості М. Вовчок («Дев'ять братів і десята сестриця Галя», «Кармелюк», «Ведмідь», «Невільничка»), М. Коцюбинського («Харитя», «Ялинка», «Маленький грішник»), Б. Пруса («Сирітська доля», «Гріхи дитинства»), О. Пчілки («Півтора оселедця», «Золота писанка»). Видатний письменник і поет І. Франко також збагатив українську дитячу літературу численними дитячими книгами («Лис Микита», «Пригоди Дон Кіхота», «Коваль Бассім», «Абу-Касимові тапці», «Коли ще звірі говорили»), завдяки чому його визнано «батьком української дитячої літератури» [4, С. 19]. У творах видатних письменників розкривався внутрішній світ дитини, її психологія, думки переживання в різних життєвих ситуаціях, а дитинство поставало як «виокремлений етап екзистенції» [5, С. 216], що має свої особливості, труднощі, радості і втіхи.

Багатомірність і різноманіття дитячих образів у літературі не лише відображали прогрес художнього пізнання й відмінності індивідуальностей авторів, але й зміни в реальному змісті дитинства та його символізації в культурі. Так, багатьма видатними педагогами й літераторами (Х. Алчевська, В. Белінський, Б. Грінченко, М. Добролюбов, О. Духнович, М. Коцюбинський, С. Русова, К. Ушинський, І. Феокистов, І. Франко) визнавалося, що формування мовленнєвих здібностей особистості починається в дитинстві, і тому будь-яка художня розповідь для дітей має бути викладена рідною мовою, тобто образною, простою, виразною, дохідливою, яскравою мовою, що сприятиме формуванню національної свідомості дитини. Цими науковцями були визначені специфіка, роль і функції дитячої літератури (адже протягом XIX ст. розгорнулася широка й гостра дискусія щодо доцільності існування самостійної дитячої літератури), виокремлені вимоги до її змісту й художнього оформлення, мови й композиції, розкриття характерів у площині її впливу на духовність дитини, а також започатковано розкриття в дорослій літературі ідеї цінності дитинства та особливостей дитячого розвитку.

Зокрема, В. Белінський [2; 6] радив дитячим письменникам досліджувати специфіку формування дитини задля того, щоб книги були зрозумілими і цікавими. На його думку, метою дитячих книжок має бути не стільки заняття дітей якоюсь справою й оберігання їх від шкідливих звичок і поганого впливу, скільки розвиток закладених у них від природи «елементів людського духу – розвиток почуття любові й почуття безкінечного» [2].

Цікавою з цієї точки зору є книга І. Феокистова «До питання про дитяче читання» (1891) [6], у якій він наголошував на необхідності дослідження дитини, зазначаючи, що вчитель і будь-яка людина, яка працює з дітьми, повинна

займатися «довготривалим вивченням дитячої натури в найрізноманітніших її виявах» [6, С. 3]. Натомість дорослі та школа, на думку автора, подекуди відігравали гальмуючу роль. Цікавим є той факт, що І. Феоктистов чи не вперше для тогочасного суспільства поставив питання талановитої дитини та її виховання: автор, наводячи детальні описи народження й дитинства відомих людей (С. Аксакова, В. Белінського, Ш. Бронте, О. Герцена, Е. Гофмана, Й. Гете, Г. Державіна, Ч. Діккенса, М. Добролюбова, М. Лермонтова, І. Ньютона, Ж.-Ж. Руссо), підкреслював, що характерними особливостями таких дітей є хворобливість, фізична слабкість і нервовість, раннє пробудження самоусвідомлення, потяг до самотності, глибоких міркувань, зажуреність у власні думки, захоплення читанням тощо.

У свою чергу, розкриття науковою спільнотою ролі дитячого читання для формування особистості зумовило необхідність складання спеціальних покажчиків якісних і цікавих книг для дітей (Х. Алчевська, І. Феоктистов та інші) [1; 6]. Так, українською просвітителькою Х. Алчевською разом з групою вчителів був розроблений покажчик книг для дорослого й дитячого читання «Що читати народу?» (1884) [1]. Книги обиралися вчительками, потім читалися учнями, «підмічалася якість і кількість уражень, які виражалися у грі обличчя, у вигукуваннях, у плачі, у сміху, нарешті у викладі прочитаного як усно, так і письмово, і на підставі цього розв'язувалося питання: бажана або ні та чи інша книга для читання народу – дорослому або дітям» [6, С. 47].

Отже, протягом ХІХ ст. спостерігалось підвищення інтересу громадськості до дитячих книг і журналів та усвідомлення важливості дитячого читання у формуванні особистості; урахування особливостей дитячого розвитку при написанні книг для дітей; поява автобіографічних творів та складання покажчиків дитячих книг. Усе це свідчить про розуміння українцями винятковості періоду дитинства і його впливу на подальше життя особистості.

#### Список використаних джерел:

1. Алчевская Х., Гордеева Е. Что читать народу?: крит. указ. книг для народа и детского чтения. Санкт-Петербург, 1884. 725 с.
2. Белинский В. Сочинения: в 12 ч. / [сост. и ред. Н. Кетчер.]. Москва, 1862. Ч. III. С. 513-547.
3. Вавілова І. Дитяча література як засіб формування особистості дитини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 24 с.
4. Дорошенко В. Іван Франко. Львів : Громада, 1924. 32 с.
5. Ковальська І. Образ дитини в малій прозі Б. Пруса та М. Коцюбинського. *Волинь філологічна: текст і контекст. Польська, українська, білоруська та російська літератури в європейському контексті* : зб. наук. праць. Луцьк, 2008. Вип. 6. Ч. II. С. 214-222.
6. Феоктистов И. К вопросу о детском чтении. Санкт-Петербург, 1891. 271 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД

**Матвійчук Ю.Ю.**

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах проаналізовано деякі факти впровадження інтегрованих курсів в освітній процес закладів загальної середньої освіти в ХХ столітті. Розкрито мету здійснення інтеграції в освіті, позитивні результати та причини виникнення негативних наслідків спроб організації навчання учнів за певними інтегрованими курсами.*

**Ключові слова:** інтеграція, інтегрований курс, заклад загальної середньої освіти, історичний досвід, ХХ століття.

*The facts of implementation of integrated courses into the educational process of general secondary educational institutions in the 20th century have been analyzed in the article. The author has revealed the purpose of integration in education, the positive results and causes of the negative consequences of the attempts to organize students' training using certain integrated courses.*

**Keywords:** integration, integrated course, general secondary educational institution, historical experience, the 20th century.

Зростання інтересу вітчизняних педагогів до питань використання інтегрованих курсів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти зумовлено необхідністю подолання суперечностей між потребою постійного включення в зміст освіти нової інформації, що обумовлена стрімким розвитком інформаційного середовища, збільшенням обсягу наукових знань, та наявною інформаційною перевантаженістю програм навчальних предметів; суспільним запитом на формування в учнів цілісної системи знань та повільним впровадженням інтегративного підходу в практику організації їхнього навчання.

Визначенню сутності, об'єктів, механізму, закономірностей, принципів, типів, видів, форм та наслідків інтеграції в освіті присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців Н. Алієвої, М. Арцишевської, Г. Батуріна, В. Безрукової, А. Беляєвої, Т. Гордієць, І. Даниленко, В. Ільченко, Л. Каніщенко, І. Козловської, О. Кузнецової, Т. Мухлаєвої, М. Пак, П. Самойленко, А. Сергєєва, С. Сергієнок, Я. Собко, Ю. Хотунцева, В. Швидун та ін. Проблема розробки та впровадження інтегрованих курсів досліджується К. Гуз, Л. Лук'яною, В. Сидоренко, Я. Собко, Н. Талалуєвою.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення понять «інтеграція» та «інтегрований курс». У нашому дослідженні за основу приймемо такі визначення: інтеграція – «взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, внаслідок якого виникає не додавання, не поліпшення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями» (І. Козловська) [1, с. 52]; інтегрований курс – «навчальний курс, що вивчається

для поглиблення і розширення міжпредметних (інтегративних) знань, формування міжпредметних (продуктивних) умінь, побудований на основі різних типів, форм, способів, об'єктів міжнаукової інтеграції» (І. Носач) [4, с. 17].

У ході дослідження встановлено, що у вітчизняній педагогіці ХХ століття накопичений певний досвід використання інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти, вивчення та переосмислення якого сприятиме глибокому усвідомленню сучасного стану та перспектив розвитку інтеграції в освіті.

Зазначимо, що спроби впровадження інтегрованих курсів в освітній процес закладів загальної середньої освіти відбувалися й до досліджуваного періоду. Зокрема, у другій половині ХІХ століття прикладом інтеграції письма і читання був створений К. Ушинським підручник «Рідне слово», до складу якого входила «Азбука» – підручник з навчання грамоті. Пізніше до «Рідного слова» було написано методичний посібник «Практичне керівництво до викладання за «Рідним словом», який користувався популярністю серед учителів. За підручником К. Ушинського вивчення учнями рідної мови починали з аналізу живого мовлення, з поділу на склади і звуки близьких для розуміння дітьми слів. Потім школярів ознайомлювали з рукописними літерами, організовували написання і читання з ними слів та лише після 10-15 уроків їм показували друковані літери й вимагали читання вже знайомих для них слів [3, с. 38-39].

У ХХ столітті за часів перших років існування радянської держави спроби впровадження у навчальний процес закладів загальної середньої освіти інтегрованих курсів були пов'язані з намірами органів державного управління освітою модернізувати навчальні плани і програми, що мали низку недоліків, а саме: багатопредметність, відсутність органічного зв'язку між окремими предметами, перевантаженість навчальних програм другорядними відомостями, відірваність запропонованої для вивчення інформації від практики тощо. Таке удосконалення намагалися здійснити на основі популярного тоді комплексного підходу до навчання, позитивними моментами реалізації якого було приділення педагогами основної уваги найціннішому для вироблення єдності світобачення та найнеобхіднішому для орієнтування в практичній діяльності, розуміння ними синтезу знань не як штучного, сконцентрованого на дрібницях, механічного, прямолінійного процесу.

Згідно досліджень Я. Собко, однією з перших спроб втілення у навчальний процес вітчизняних закладів середньої освіти інтегрованих курсів є організація навчання учнів у 20-ті роки ХХ століття за програмами Державної вченої ради (ДВР) [5, с. 7-8]. В основу побудови програм був покладений дещо перекошований американський метод проєктів, згідно з яким вивчення навчальних предметів замінювалося роботою учнів над комплексними темами. Оскільки послідовне вивчення основ наук підмінялося опрацюванням штучно прив'язаного до виділених комплексів матеріалу, використання програм ДВР призвело до необґрунтованого порушення системи предметних знань.

Іншою спробою відійти від суто предметного підходу в одержанні освіти за рахунок інтегрованої комплексної системи навчання є застосування бригадно-лабораторної форми його організації, яка як універсальна наполегливо



впроваджувалася органами державного управління в тому числі в закладах загальної середньої освіти. Передбачалося, будуючи навчання на колективістських засадах, розвиваючи колективну пізнавальну діяльність, колективістські якості, у такий спосіб модернізувати Дальтон-план американської вчительки Еллен Паркхерст. Однак, ця спроба теж потерпіла поразку, оскільки організація навчання в бригадно-лабораторній формі викликала знеособлення внеску кожного члена бригади у виконання загального завдання [2].

Зауважимо, що допущені помилки, які можна пояснити відсутністю на той час теоретичної розробки проблеми інтеграції в освіті, вульгаризацією самої ідеї комплексності, призвели до розгляду довгі роки поспіль комплексної системи навчання тільки з негативного боку.

Наступний крок у створенні інтегрованих курсів було зроблено на початку 60-х років XX століття. Саме тоді, по-перше, з навчального плану закладів загальної середньої освіти виключили курс тригонометрії, який додали до складу курсу алгебри; по-друге, зробили спробу інтегрувати курси фізики та астрономії. Така інтеграція виявилася вдалою, оскільки завдяки її здійсненню в багатьох випадках відпала необхідність у реалізації вчителями на уроках міжпредметних зв'язків та виникла можливість перетворення їх на внутрішньо предметні, які значно простіше відтворити практично. Вчителі не мали докладати зусилля для синхронізації навчального матеріалу, підвищився темп його вивчення учнями, покращилися результати контролю їхніх знань. До цього досвіду на новому рівні повторно звернулися в Україні на початку 90-х років XX століття. Успішною була й спроба створення та застосування інтегрованих курсів «Трудове навчання», «Креслення», а також «Суспільнознавство» [5, с. 9].

Позитивні наслідки запровадження курсу «Суспільнознавство» спричинено урахуванням вимог того часу щодо посилення суспільствознавчої освіти в різних країнах світу. Проте ці наслідки значно знецінювалися заполітизованістю, задогматизованістю його змісту, що було характерно для радянської епохи. Згодом, у зв'язку з необхідністю реорганізації суспільствознавчої освіти вже на початку демократичних перетворень у радянському суспільстві, даний курс був інтегрований з курсами «Основи радянської держави і права» та «Етика і психологія сімейного життя», на базі яких створено новий курс «Людина і суспільство». З поданих на конкурс варіантів його програм, найкращим за оцінкою радянських учителів виявився український [5, с. 10].

Отже, спроби впровадження певних інтегрованих курсів в освітній процес вітчизняних закладів загальної середньої освіти у XX столітті мали як позитивні, так і негативні наслідки. Отриманий досвід сприяв розумінню освітянами необхідності базування практичного втілення інтеграції в освіті для реалізації мети надання учням цілісної системи знань на ґрунтовних загальнонаукових та загальнопедагогічних засадах, визначення рівнів інтеграції, чітких критеріїв підбору навчального матеріалу для її здійснення тощо.

#### **Список використаних джерел:**

1. Козловська І.М., Собко Я.М. Історико-методологічні та загальнопедагогічні аспекти дидактичної інтеграції у професійній школі: ст.-



брош. Львів, 1995. 28 с.

2. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: монографія / за ред. С.У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.

3. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ. / за ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД. 2011. 364 с.

4. Носач І.В. Формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін: автореф. ...канд. пед. наук. Київ, 2008. 22 с.

5. Собко Я. М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті: монографія / за ред. С.У. Гончаренка. Львів: Сполом, 2007. 332 с.

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД

**Пісоцька М. Е.**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
Харків, Україна

*У тезах надано авторське визначення поняття «індивідуалізація навчання», систематизовано способи її здійснення на лекційних та семінарських заняттях з педагогічних дисциплін, що використовувалися викладачами в другій половині ХХ століття. Зроблено висновок щодо важливості творчого застосування зазначеного історичного досвіду в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** індивідуалізація навчання, друга половина ХХ століття, педагогічні дисципліни, аудиторні заняття.

*The author's definition of the concept of individualization of teaching has been presented in this article. The ways of implementation of individualization at lectures and seminars in pedagogical disciplines in the second half of the 20th century have been systematized. Besides, the author has made a conclusion about the importance of creative application of this historical experience in modern conditions.*

**Key words:** individualization of teaching, the second half of the 20th century, pedagogical disciplines, face-to-face classes.

Необхідність здійснення індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої педагогічної освіти підтверджена основними положеннями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції реформування середньої освіти «Нова українська школа», Концепції розвитку педагогічної освіти, у яких визначено стратегію удосконалення системи вищої освіти України з орієнтацією на кращі європейські й світові традиції та її

гуманізацію, висунуто вимогу щодо підготовки педагогічних працівників нової генерації.

Реалізації індивідуалізації навчання студентів у сучасних умовах сприяє вивчення, переосмислення й творче використання унікального досвіду її здійснення кращими представниками професорсько-викладацького складу в другій половині ХХ століття, зокрема на заняттях з педагогічних дисциплін.

У контексті нашого дослідження поняття «індивідуалізація навчання» визначаємо як процес, спрямований на розвиток індивідуальності, формування індивідуальної стратегії професійної самореалізації, що передбачає найповніше урахування індивідуальних особливостей кожного його учасника, реалізацію системи індивідуалізованих способів і прийомів, взаємозумовлених дій викладача та студентів на всіх етапах навчальної діяльності.

Ми підтримуємо думку В. Володько, В. Косаріної, Г. Левченко, Н. Лобко-Лобановської, М. Солдатенко, В. Шепелевої, Н. Цюсь та інших науковців, які метою індивідуалізації навчання вважають збереження й подальший розвиток індивідуальності, своєрідності, неповторності особистості, формування її здатності до саморозвитку і самореалізації.

Проведене дослідження свідчить про застосування викладачами у другій половині ХХ століття на лекціях з педагогічних дисциплін таких способів індивідуалізації навчання студентів:

- надання студентам, що погано складають плани, завдання скласти складний план проведеної викладачем лекції з організацією обговорення результатів його виконання (у цьому випадку план лекції викладачем не оголошувався) (у 60-ті роки в Кам'янець-Подільському педінституті [8, с. 85]);

- виявлення на початку лекції та в процесі її читання за допомогою запитань до аудиторії, що передбачали знаходження правильної відповіді з кількох запропонованих, рівня розуміння студентами попередньої інформації та урахування отриманих результатів при наступному викладі матеріалу (у 70-ті роки в Київському педінституті [1, с. 22]);

- використання питань для стимулювання уваги, розвитку логічного мислення певних студентів, наприклад, «Який можна зробити висновок?», «Як би Ви продовжили цю думку?»;

- роз'яснення в контексті лекції питань, що виявлялися важкими або незрозумілими студентами під час перевірки виконання ними завдань для самостійної роботи (у Сумському педінституті імені А.С. Макаренка [4, с. 140].

Цікавими з точки зору творчого використання в сучасних умовах є реалізовані в 70-ті роки в Запорізькому педінституті різні типи семінарів з педагогіки, що впроваджувалися поступово в залежності від характеру матеріалу, ступеня розвитку продуктивного мислення студентів:

- пізнавально-пошуковий семінар, який передбачав виконання студентами логічного завдання у процесі прослуховування повідомлень репродуктивного характеру [9, с. 69]. Завдання для студентів ускладнювалися від вимоги оцінити повноту, правильність, змістовність, структуру повідомлення до вимоги виділити головне, порівняти, довести, зробити висновок тощо. Наприклад, після прослуховування рефератів на тему «Трудове виховання» надавалося завдання

відповісти на запитання: «Чим характеризується трудове виховання учнів різного віку?» або «В чому моральна сила праці?» [Там само, с. 70];

– семінар-«колективне дослідження», у процесі проведення якого викладач пропонував студентам для вивчення цікаві статті, окремі розділи з книг та записував на дошці вузлові питання теми у формі логічних завдань. Кожен студент вивчав саме йому наданий матеріал, після чого проводився жвавий обмін думками. Наприклад, до теми «Організація і виховання учнівського колективу» пропонувалися завдання: Чим відрізняються методи формування колективу на різних етапах його розвитку? У чому полягає сутність проблеми «Колектив та індивідуальність»? Ізольовані діти, звідки вони? Як їх виховувати? [Там само, с. 71];

– пізнавально-практичний семінар, на якому пізнавальний пошук носив практичний характер та використовувалися різні педагогічні задачі за складністю потрібних для їхнього розв'язування розумових операцій (спочатку задачі, що потребували оцінки, потім – доказів або спростувань, порівняння, узагальнення тощо) [Там само, с. 72];

– дослідницький семінар, основні питання якого розробляли самі студенти на основі самостійних досліджень, проведених з урахуванням власних інтересів за темою, що пропонував викладач [Там само, с. 73].

Заслужовують на увагу реалізовані викладачами в ХХ столітті наступні способи індивідуалізації навчання студентів на семінарських заняттях:

– обговорення рефератів, що були підготовлені студентами в межах розгляду однієї спільної проблеми відповідно до їхніх нахилів, інтересів на основі матеріалів, зібраних під час проходження педагогічної практики (у 60-ті роки в Миколаївському педінституті [2, с. 95]);

– проведення бесід, де кожний із студентів мав право висловити своє розуміння обговорюваного питання і навести власні приклади творчого втілення [7, с. 62];

– звернення уваги студентів у процесі надання домашнього завдання для попередження неуспішності у навчанні на можливі труднощі в ході самостійної роботи та шляхи їхнього подолання (у 70-ті роки в Ніжинському педінституті [Там само, с. 61];

– використання пізнавальних завдань різних типів, що передбачали відтворюючу діяльність студентів (містили у своєму змісті принцип, спосіб розв'язання, передбачали максимальну допомогу викладача), перетворювально-відтворюючу діяльність студентів (вимагали від студентів сприймання і осмислення завдання, виконання практичних дій, порівняння, узагальнення, формулювання висновку, аналіз одержаного результату, потребували допомоги викладача в якості роз'яснення студентам напряду їхньої розумової діяльності), пошукову діяльність студентів (містили проблемне питання, сприяли творчому використанню знань, оволодінню методами наукового пошуку) [3, с. 80-81];

– застосування для проведення рольових ігор, комунікативних тренінгів в залежності від рівня готовності студентів до педагогічної діяльності різних завдань-ситуацій (ситуацій-ілюстрацій, що демонстрували найбільш імовірний

спосіб розв'язання запропонованих проблем із педагогічної практики, були засобом набуття знань з реального навчально-виховного процесу; ситуацій-вправ, які сприяли оволодінню методами розв'язання професійних задач і знаходженню способу виходу із запропонованих ситуацій; ситуацій-оцінок, що вимагали оцінку вже прийнятого рішення або вибір одного із можливих варіантів з мотивованим висновком про доцільність вибору; ситуацій-проблем, які передбачали аналіз стану справ у запропонованій ситуації і самостійний вибір оптимальних шляхів та способів розв'язання проблеми) (у 80-ті роки у Криворізькому педінституті [6, с. 79]);

– стимулювання самовизначення, самовираження, самореалізації студентів за допомогою певного розподілу між ними ролей при підготовці та проведенні ділової гри «Педрада» з урахуванням наявності лідерських якостей, їхніх особистісних побажань стосовно отримання конкретної ролі (у Харківському університеті [10, с. 91]);

– організація виступів обдарованих студентів за результатами виконання індивідуальних завдань, що мали конкретно практичне або пошукове спрямування (у 90-ті роки в Київському педінституті іноземних мов [5, с. 89]).

Отже, у другій половині ХХ ст. накопичений унікальний досвід здійснення викладачами індивідуалізації навчання студентів на заняттях з педагогічних дисциплін, який заслуговує на творче використання в сучасних умовах.

### **Список використаних джерел:**

1. Бурлака Я. І. Деякі шляхи підвищення пізнавальної активності студентів при вивченні курсу педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта* : республік. наук.-метод. зб. Київ : Вища шк., 1974. Вип. 7. С. 20–27.
2. Бурлака Я. І., Соколовський С. М. Семінар з педагогіки. *Радянська школа*. 1969. № 9. С. 94–96.
3. Забокрицька О. І. Лабораторно-практичні заняття з педагогічних дисциплін. *Радянська школа*. 1986. № 4. С. 80–82.
4. Ключнікова П. О. Способи активізації самостійної роботи студентів І курсу при вивченні «вступу до педагогіки». *Вища і середня педагогічна освіта* : республік. наук.-метод. зб. Київ : Вища шк., 1971. Вип. 5. С. 137–144.
5. Кондратюк О. П. Розвиток творчої активності студентів. *Радянська школа*. 1990. № 5. С. 88–90.
6. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму. *Радянська школа*. 1989. № 5. С. 77–80.
7. Лескевич М. А. Організація самостійної роботи студентів і керівництво нею в процесі вивчення педагогічних предметів. *Вища і середня педагогічна освіта* : республік. наук.-метод. зб. Київ : Вища шк., 1973. Вип. 6. С. 59–66.
8. Оплаканський Г. І. Теорія і практика на лекціях з педагогіки. *Радянська школа*. 1965. № 3. С. 83–86.
9. Паламарчук В. Ф. Типологія семінарів і практичних занять з педагогіки. *Вища і середня педагогічна освіта* : республік. наук.-метод. зб. Київ : Вища шк., 1971. Вип. 5. С. 69–73.

10. Нечепоренко Л.С. Ділові педагогічні ігри для студентів. *Радянська школа*. 1988. № 4. С. 90–92.

## ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ОСВІТІ

**Попова О. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Кабанська Г. А.**

завідувач відділом практики  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Остапенко Л. П.**

методист вищої категорії відділу практики  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Автором запропоновано алгоритм прогностного обґрунтування розвитку інноваційного процесу в освіті; розглянуто блоки прогностичних операцій, які дозволяють передбачити результати і наслідки освітніх інновацій; розкрито фактори, які впливають на розвиток інноваційних процесів на трьох рівнях (макрорівні, метарівні, мікрорівні).*

**Ключові слова:** *інноваційний процес, освіта, розвиток, педагогічне прогнозування.*

*The author has suggested an algorithm of predictive substantiation of development of an innovation process in education. The prognostic operations that enable to predict results and consequences of educational innovations have been studied. The factors that influence the development of innovation processes at three levels (macrolevels, metalevels, microlevels) have been revealed.*

**Key words:** *innovation process, education, development, pedagogical prognostication.*

Особливе значення для сутнісного підвищення загального методологічного, теоретичного і практичного рівня розвитку інноваційних процесів у освіті має розробка проблеми педагогічного прогнозування, оскільки дає можливість передбачити ті конкретні зміни в соціально-економічній, науково-технічній та освітньо-культурній сферах суспільства, які мають бути своєчасно, з необхідним



випередженням ураховані при розробці та впровадженні педагогічних нововведень.

З урахуванням результатів наукових досліджень [1; 2 та ін.] нами розроблено алгоритм прогностного обґрунтування *розвитку інноваційного процесу в освіті*, який складається з семи процедур:

1. *Передпрогнозна орієнтація*. Операції цієї процедури дають можливість сформулювати програму дослідження, чітко орієнтувати її на обґрунтування будь-якого нововведення в соціальній сфері.

2. *Створення вихідної моделі*. Дії даної процедури дозволяють уточнити параметри «інноваційного поля», сформулювати альтернативні варіанти.

3. *Побудова моделі прогностного фону*. Така процедура дозволяє досліднику «охопити» зовнішні фактори, які впливають на долю нововведення.

4. *Пошукова розробка параметрів вихідної моделі*. Сенс такої процедури полягає у варіативному безпосередньому «виваженню» наслідків нововведення з визначенням проблем, які неминуче виникають при будь-якій інновації.

5. *Нормативна розробка параметрів вихідної моделі*. У межах цієї процедури визначаються можливі шляхи розв'язання проблем, визначених прогностичним пошуком ідеального (з абстрагуванням від обмежень прогностичного фону) і оптимального (з урахування такого роду обмежень) станів системи, в яку вводиться інновація.

6. *Верифікація отриманих даних*. Ця процедура забезпечує вірогідність розробленої моделі шляхом зіставлення її з іншими (ідеальними й реальними).

7. *Вироблення рекомендацій по уточненню запропонованого нововведення на основі прогностичних даних*.

Виходячи зі спільності структури інноваційних процесів у різних сферах людської самодіяльності, можна говорити про певну спорідненість їх «алгоритмів», що дає можливість екстраполювати досягнення освітньої інноватики в соціальній, управлінській та інших сферах на освітню галузь. Виходячи з цього положення та враховуючи дані нашого дослідження, ми виділили три блоки прогностичних операцій, які дозволяють передбачити результати і наслідки освітньої інновації:

- перший блок – діагностичний;
- другий блок – моделювальний;
- третій блок – верифікаційний.

Діагностичний блок дозволяє педагогу вирішити питання щодо структури й організації наукового дослідження, спрямованого на визначення ефективності та перспективності нововведення. Зазначений блок містить такі операції:

Операція 1. Аналіз понятійного апарату з педагогічної прогностики: від уявлення і розуміння термінів, які використовуються в процесі педагогічного прогнозування, залежить вірогідність прогнозу.

Операція 2. Визначення об'єкту прогнозування: необхідно з'ясувати, на що слід спрямувати прогностичну діяльність і чи підлягає обраний об'єкт науково-педагогічному обґрунтуванню.

Операція 3. Визначення мети і завдань прогнозування: дозволяє правильно намітити шляхи і методи отримання необхідної для прогнозування інформації.

Операція 4. Діагностика вхідного стану об'єкту прогнозування та з'ясування причин такого становища: ці дії дозволяють сформулювати робочі гіпотези відносно майбутніх результатів прогнозування, визначити фактори прогнозного фону.

Операція 5. Обробка отриманої інформації про об'єкт прогнозування, її аналіз, систематизація і класифікація: це дозволяє оцінити вірогідність прогностичних даних.

Моделювальний блок передбачає вироблення прогнозу шляхом синтезу отриманих даних за допомогою таких операцій:

Операція 6. Моделювання з метою отримання інформації про можливі стани об'єкта в майбутньому (пошуковий прогноз).

Операція 7. Моделювання з метою отримання інформації про можливі шляхи і терміни здійснення спрогнозованого об'єкта (нормативний прогноз).

Верифікаційний блок відповідає за уточнення отриманого прогнозу і містить в собі дві операції:

Операція 8. Перевірка вірогідності отриманого прогнозу шляхом зіставлення ідеального і реального.

Операція 9. Розробка конкретних практичних рекомендацій з уточнення формування і реалізації інноваційного процесу на основі прогнозних даних.

Можна стверджувати, що оволодіння педагогом технологією педагогічного прогнозування підвищує результативність створення і використання інновацій у освітній сфері. Означені операційні блоки утворюють певний цикл. Якщо мета не досягнута, то педагог повинен повернутися до першого блоку і повторити всі вище зазначені операції.

Уважаємо, що прогнозування освітніх інноваційних процесів слід розглядати на трьох рівнях: на рівні загальних тенденцій глобальних інновацій (*макрорівень*); на регіональному рівні (*метарівень*); на рівні окремого закладу освіти (*мікрорівень*).

У процесі дослідження дійшли висновку, що для отримання вірогідних результатів прогнозування інноваційних процесів *на макрорівні* необхідно враховувати: історико-педагогічний інноваційний досвід; залежність інноваційних процесів від соціально-економічних, політичних, культурологічних та інших факторів; концептуальні засади державної інноваційної політики; прогнози різних галузей науки (філософії, соціології, економіки, психології та ін.).

Аналіз розвитку сучасних інноваційних процесів з урахуванням зазначених параметрів дозволяє припустити, що в освітньому просторі України у найближче десятиліття будуть поглиблюватися, зокрема, такі тенденції:

- глобалізація освіти, яка відбиває цілісність, організованість освітньої системи;
- подальше входження в європейський освітній простір;
- гуманізація й демократизація освітнього простору;
- фундаменталізація освіти та її інформатизація, що обумовлюється парадигмальними змінами науки у XXI столітті, її спрямованістю на перехід у міждисциплінарну стадію;
- розширенням інформаційного поля та комп'ютеризацією освіти,

педагогічного моніторингу;

- диверсифікація освітньої системи на всіх рівнях і в усіх ланках, що є підставою для вияву різного роду інновацій;
- інтеграція на всіх рівнях і в усіх компонентах педагогічних систем;
- комерціалізація освіти, перетворення її на сферу реалізації освітніх послуг у відповідності з освітніми потребами населення.

Прогнозування інноваційних процесів *на метарівні* потребує, крім урахування загальної стратегії розвитку системи освіти в загальнодержавному масштабі, вивчення особливостей регіону (області, міста, району, мікрорайону). Визначаючи конкретні орієнтири інноваційної діяльності в регіоні, слід визначитися з пріоритетами вибору можливих варіантів загальної стратегії перетворення освітнього простору. Такими пріоритетами можуть виступити:

- соціальна спрямованість: пріоритет надається соціальним вимогам до людини як громадянину, працівнику, члену соціальних об'єднань і спільнот;
- змістовно орієнтована спрямованість: акцент робиться на змістовому компоненті освіти;
- процесуально орієнтована спрямованість: перевага в становленні особистості надається безпосередньо процесу сумісної діяльності в навчанні та вихованні вчителя (вихователя) і учнів (вихованців);
- особистісно орієнтована спрямованість: визнається безумовний пріоритет інтересів і запитів особистості з урахуванням її самотності та можливостей, зі створенням умов для її максимальної реалізації й самореалізації.

Прогнозування перебігу інноваційних процесів *на локальному рівні* дозволяє керівникові закладу освіти, педагогам не тільки побудувати науково обґрунтовану модель запровадження інноваційних процесів у конкретному закладі освіти, але й з'ясувати доцільність того чи іншого нововведення, запобігти ситуації «інновація заради інновації».

#### **Список використаних джерел**

1. Бестужев-Лада Й. В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. М., 1993. 240 с.
2. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике. Киев, 1974. 208 с.
3. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті : монографія. Харків, 2001. 256 с.

### **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

**Рогова Т. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С Сковороди  
м. Харків, Україна

**Рогова О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

викладач математики

Харківський університетський ліцей

м. Харків, Україна

*Схарактеризовано складові сучасної моделі освіти: образ людини, образ культури, принципи організації освіти. З'ясовано, що нова модель освіти орієнтується на становлення і розвиток сутнісних сил людини, поєднання її особистісних потреб і соціальних запитів, трансляцію історичного і формування нового соціально значущого досвіду, забезпечення культурного і економічного розвитку держави, її конкурентоспроможності.*

**Ключові слова:** *освіта, людина, культура, система освіти.*

*The article author has characterized the components of the modern model of education, namely: image of a person, image of culture and principles of organization of education. It has been found that the new model of education focuses on formation and development of essential human forces, combination of personal needs and social demands, sharing historical experience and formation of new socially significant experience, ensuring cultural and economic development of the state and its competitiveness.*

**Key words:** *education, person, culture, system of education.*

Поняття «освіта» належить до числа найбільш розповсюджених і, тим не менше, таких, що не мають загальноприйнятого визначення. Це пояснюється складністю, багатогранністю, поліфункціональністю явища, яке воно визначає, різноманітням зв'язків освіти з розвитком людини, культури, суспільства, процесами навчання, виховання тощо. Визначення сутності цього поняття досить умовне, історично мінливе, як мінливі уявлення в суспільстві про цінності, цілі, норми освіти.

Перші спроби визначити сутність освіти як самостійного соціального і педагогічного явища було здійснено у XVII-XVIII століттях ( Г. Гегель, Я. Коменський, І. Песталоцці та інші). Саме в цей період формувалася модель освіти, в основу якої було покладено образ людини «по-справжньому освіченої» («яка осягнула справи Божі», «абсолютно моральна і істинно благородна», яка володіє «скарбницею знань і умінь», підготовлена до життя), образ культури (відносно єдиної для цілих держав, норми і цінності якої зазвичай визначалися ідеологією пануючої релігії), принципи організації освіти (створення системи шкіл «під наглядом церкви і влади», регламентація змісту освіти, встановлена дисципліна).

Реалізація моделі освіти на практиці передбачає формування спеціальної системи освіти, функціонування і розвиток якої забезпечуються сукупністю правових норм, умовами підготовки педагогічних кадрів, діяльністю органів управління освітою тощо.

У сучасному світі значущість освіти як провідного чинника соціально-культурного відтворення значно зростає і зумовлює необхідність глобальних

реформ у цій сфері життя суспільства. До нових освітніх систем висуваються вимоги орієнтування на людину, її неповторну індивідуальність і базові потреби; широкого демократизму; пропонування різних освітніх послуг; інтеграції формальних і неформальних видів освіти; широкого використання нових технологій; випереджувального реагування на виклики часу і т. д.

Сьогодні потрібні нові ідеї і, передусім, ідея нового образу людини вихованої, розвинутої, яка своєю життєдіяльністю сприяє збереженню і зміцненню культури, чий ідеали не суперечать загальнолюдським цінностям. Сучасна освічена людина підготовлена своїми знаннями, уміннями, здатністю творчо опановувати світ не тільки до стабільного способу життя, а й до змін, перетворень. Концепція «Нова українська школа» висуває до системи середньої освіти вимоги забезпечувати формування цілісної всебічно розвинутої особистості випускника; патріота з активною позицією; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, критично мислити; навчатися впродовж життя [3]. В. Кремень наголошує: «Людина розумна у ХХІ столітті – це людина, яка постійно навчається. Людина, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя» [1, с.16].

Сучасному суспільству потрібна людина, яка здатна замислюватися над сенсом власного життя, свідомо його вибудовувати, змінювати. У часи соціальних потрясінь людина повинна не лише усвідомлювати свою відповідальність за власну життєдіяльність, знайти і мобілізувати внутрішні сили аби подолати життєву кризу, а й бути готовою взяти на себе відповідальність за інших, за спільну справу.

Новий образ людини передбачає формування особистості з інноваційним типом мислення, готової до інноваційного типу діяльності, здатної до творення змін і сприйняття змінності, тобто формування «інноваційної особистості», яка здатна конкурувати на ринку праці, діє згідно з морально-етичними принципами, поважає гідність і права інших.

Кардинально змінюється в наш час і образ культури. Вона стає все більше багатополусною, складається з окремих субкультур, доповнюється новими видами комунікацій, таких, як діалог культур, аксіологічна рефлексія, яка спрямована на виявлення фундаментальних цінностей і настанов кожної культури; новими формами взаємодії тощо. Сучасна людина розглядається як суб'єкт культури.

Освіта є одним з найефективніших шляхів входження людини у світ культури. В контексті культури освіта розглядається як: феномен культури; цінність з точки зору суб'єктів культури (особистості, суспільства, держави); культурні компоненти (духовний, соціальний, технологічний); культурні сенси (когнітивний, ціннісний, регулятивний); культурні засоби (підтримка, мотивація, діалог, співпраця, рефлексія); культурні основи (прояви) особистості (суб'єктність-свобода, індивідуальність, творчість); культурні особистісні процеси (саморозвиток, самовизначення, самоактуалізація, сенсопошук, сенсоосвіта) [цит.2, с.104-105].



У сучасній системі освіти велика увага приділяється процесу передавання і засвоєння загальної культури, яка характеризується відкритістю, широтою й інтегрує гуманістичну, наукову і технологічну складову [5, с. 23].

Сучасна наука розглядає культуру в якості соціально-антропологічного явища, як процес і результат перетворювальної діяльності, сукупність матеріальних і духовних цінностей, що є підґрунтям, метою, змістом виховання й освіти молодого покоління, розвитку сутнісних сил людини [2, с. 94].

Суттєві зміни відбуваються в організації освіти. Україна перебуває на новому етапі розвитку, який характеризується високим динамізмом змін, непередбачуваністю майбутнього, розбудовою інформаційного суспільства, зростанням високотехнологічних виробництв і комунікацій тощо. У такій ситуації предметом обговорення в науці і практиці постала проблема визначення подальшого шляху розвитку системи освіти, яка, віддзеркалюючи соціально-економічні запити, стає вагомим ресурсом розвитку інноваційного поступу суспільства. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється постійним внесенням коректив у державну освітню політику, спричинене суперечливим розвитком українського суспільства.

До основних вимог забезпечення якісної освіти, здатної адекватно відповісти на сучасні виклики, теоретики і практики [1, 3, 4] відносять: посилення орієнтації системи освіти на особистість людини як суб'єкта і об'єкта діяльності, набуття освітою виразнішого людиноцентрованого спрямування; реалізацію принципу дитиноцентризму; запровадження принципу партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; безперервність освіти, здатної забезпечувати різноманітні освітні потреби людини впродовж життя, що передбачає системний розвиток формальної, неформальної та інформальної освіти для реалізації в ній індивідуальних освітніх траєкторій; результативність й співставляюваність освіти, мірою чого виступають її загальна організація, зміст навчання, сформований на підставі компетентнісного і кредитного підходів, опановані освітні рівні, ступені та кваліфікації; чутливість освіти до особливих потреб як обдарованої молоді, так і осіб з вадами фізичного й психічного розвитку, організація інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатомірності людини; ефективне управлінське і ресурсне забезпечення освіти, реальне запровадження державно-громадського управління, розвиток автономії й академічних свобод закладів освіти з усебічним моніторингом якості та доступності освіти та ін.

Ключовою функцією освітнього процесу є навчання людини використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побуті тощо. У цьому разі навчальна діяльність перетворюється в органічне засвоєння знань як методології, бази, основи діяльності людини в різних сферах життя, а знання – в органічну сутнісну складову особистості, що визначає її поведінку і характер дій [1, с. 17].

У теперішній час педагогічна наука відходить від попереднього уявлення про освіту лише як про процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, яке здійснюється в системі різних закладів освіти. Сучасна

педагогіка розглядає освіту значно ширше – як категорію, що визначає цінності, сенс, цілі розвитку людини, як процес прилучення особистості до культури, як форму становлення і розвитку сутнісних сил людини. Освіта є універсальним засобом трансляції історичного і формування нового соціально значущого досвіду, який забезпечує закріплення в свідомості молодого покоління орієнтирів розвитку суспільства.

Отже, нова модель освіти покликана поєднати соціальні запити і особистісні потреби людини, орієнтуватися на забезпечення соціальної рівності, культурного й економічного розвитку суспільства, сприяти конкурентоспроможності держави.

#### **Список використаних джерел:**

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2010. 342 с.
2. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / Ю. Д. Бойчук та ін.; за заг. ред. В. І. Лозової. Харків, 2012. 348 с.
3. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://goo.gl/74ByYv>.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VII. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Рогова Т. В. Наукові підходи до удосконалення й модернізації вищої освіти. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 20-27.

### **СУСПІЛЬНО-КОРИСНА ПРАЦЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 20-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ВОЛОНТЕРСТВА В УКРАЇНІ**

**Свічкарь В. Р.**

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*На основі вивченого широкого кола джерел у статті висвітлюється досвід суспільно-корисної праці студентської молоді України у 20-х роках XX століття. Відображено зміст та суть організації суспільно-корисної праці студентської молоді, її роль у культурно-національному будівництві 20-х років XX століття.*

**Ключові слова:** волонтерство, гурток, студентський клуб, діяльність, суспільно-корисна праця.

*Based on the study of a wide range of sources, the article author has revealed the experience of socially useful work of student youth in Ukraine in the 1920s. The content and essence of organization of socially useful work of student youth, the role of it in cultural and national construction in the 1920s have been outlined.*

**Keywords:** volunteerism, club, student club, activity, socially useful work.

Студентство є досить специфічною ініціативною соціальною верствою населення, яке завзято впроваджує нові ідеї та займає активну громадську позицію. Особливу роль у формуванні життєвих пріоритетів молоді відіграє її спосіб життя, функціонування соціальних інститутів, навколишнє середовище, що сприяють соціалізації особистості, розвитку її потенціалу. Соціальне самопочуття молоді є одним із головних показників розвитку суспільства.

З огляду на досвід минулих років, заслуговує на увагу період 20-х рр. ХХ ст., який характеризувався бурхливими політичними і соціальними змінами, інтенсивними культурно-національними процесами, підвищенням пріоритетів громадянської особистісної відповідальності, самостійності й ініціативи. Студентська молодь, яка завжди виступала в авангарді соціально значущих подій і процесів, виконувала особливу роль у розбудові країни і соціальному перетворенні суспільства.

Зазначену проблему розглядало багато вчених у різних аспектах (О. Лаврут, О. Кін, І. Білодід, А. Галаган, В. Прилуцький, І. Щупак, А. Денисенко та ін.). Автори звертали увагу на процеси культурно-освітнього розвитку молоді 20-х років ХХ ст., на формування ідеологічних позицій через участь студентів у громадській діяльності, на участь студентів в управлінні вищими навчальними закладами України зазначеного періоду. Проте досвід суспільно-корисної праці студентської молоді 20-х років ХХ ст. як передумова розвитку волонтерського руху в Україні спеціально не досліджувався.

Аналіз історико-педагогічної літератури [2, 4, 9] дає підстави свідчити, що характерною особливістю діяльності студентської молоді України 20-х років ХХ століття були розвиток відповідальної, добровільної суспільно-корисної праці. Особливої уваги стали набувати ідеї щодо самоорганізації, розвитку активної позиції молоді, її ініціативи й самостійності.

Необхідно зазначити, що студентська молодь 20-х років ХХ ст. не обмежувала діапазон своєї активності виключно академічним навантаженням, вона також брала активну участь у розбудові вищої школи, у культурно освітній роботі вишів, підтримувала зв'язки з виробництвом, вела широку просвітницьку роботу з населенням. Суспільно корисна праця студентів базувалась на принципах самоорганізації, рівноправ'я, самоврядування та добровільності.

Важливу роль в організації суспільно-корисної діяльності студентів стали відігравати студентські об'єднання й організації (гуртки, студентські клуби, товариства, спілки). У нормативно-правових актах («Кодекс законів про освіту УССР» 1922 р., «Положення про єдину трудову школу УРСР» 1919 р., «Временное положение о ВУЗ УССР» 1922 р. та ін.), які регламентували роботу клубів, підкреслювалося, що участь у різноманітних клубних заходах є суто добровільною, ініціювалась самими студентами [9, с. 48].

Найвища функція у виконанні політико-освітніх завдань відводилась профспілкам та студентським організаціям. Резолюції ЦК ВКП(б) «Про громадсько-політичне виховання студентства» від 12 липня 1928 р. та «Стан вузів України» від 30 серпня 1928 р. наголошували на залученні молоді до роботи поза вищими навчальними закладами, на споріднених за фахом підприємствах та

установах, участі у виробничих процесах, нарадах які водночас не повинні перешкоджати навчанню, особливо студентам старших курсів [4, с. 411].

Особливу роль в організації суспільно-корисної праці студентів, мотивування до неї відігравали друковані засоби масової інформації. Так у 20-ті рр. XX ст. серед українського студентства популярним був журнал «Студент революції», на сторінках якого самими студентами порушувалися актуальні для них питання. Проблема організації суспільно-корисної праці висвітлювалася у цьому виданні досить детально і змістовно: розглядалися основні напрями та форми суспільно-корисної праці студентів, висвітлювався досвід такої роботи.

Аналіз історико-педагогічної літератури [2, 4, 9], досліджуваного періоду дозволив виділити основні напрями суспільно-корисної праці студентської молоді України 20-х років XX ст.:

- боротьба з неписьменністю – студентська молодь брала активну участь у ліквідації не писемності дорослого населення, перед ними постало завдання організації та участі у товариствах «Геть неписьменності», що визначено у постанові ВУЦВК «Про ліквідацію неписьменності» від 4 листопада 1923 р. [7, с. 108-110]. Молодь вирушала у так звані «культосвітні походи», студенти читали лекції для селян у сільських будинках та хатах-читальнях, допомагали у складанні планів різних господарських кампаній [5, с.33-34];

- профорієнтаційна робота – студенти на підприємстві виступали з науковими доповідями, теми та зміст яких були пов'язані з майбутнім фахом. Із метою інформування про наявність вакантних місць на окремих підприємствах студенти організовували спеціальні виробничі виставки, організовували діяльність гуртків із наукової праці, вивчення виробництва та екскурсії промислового та загальноосвітнього характеру [8, с. 100-102];

- культурно-просвітницька діяльність – студенти виступали з просвітницькими заходами перед селянами, червоноармійцями, робітниками, дітьми притулків та садків. Однією з найбільш поширених форм масової культроботи були студентські вечірки (святкування Нового року), концерти, колективне відвідування театрів, участь в організації масових свят, екскурсії, організація кіно-вечорів [3, с.221-229];

- боротьба з безпритульністю – студенти опікувалися дитячими будинками, працювали у бібліотечних гуртках, піонервожатими в дитячих будинках [7, с. 108-110];

- благодійна діяльність – студенти допомагали підшефному населенню матеріально, надсилаючи йому кошти від різних заходів, виготовленні на заняттях речі, посібники, одяг, предмети гігієни, тощо [6, с. 23-26];

- шефська діяльність – брали участь переважно студенти педагогічних, сільськогосподарських, соціально-економічних та медичних навчальних закладів. Наприклад, студенти медінституту охопили санітарним шевством майже всі міста, створювали санітарні кутки на підприємствах, займалися поширення санітарно-профілактичних знань серед населення, у дитячих ізоляторах створювали осередки «Друзі дітей» [1, с. 43-46].

Можна з впевненістю стверджувати, що суспільно-корисна праця студентської молоді 20-х років XX ст. виступала передумовою волонтерського руху. Волонтерство розглядаємо як добровільну, активну, спільну чи особисту участь громадянина в житті людських співтовариств заради покращення якості життя, економічного та соціального розвитку. Таке визначення волонтерства було сформульоване в 1990 р. у Парижі Міжнародною асоціацією добровільних зусиль на Всесвітній конференції волонтерів [2, с. 67-80], що цілком відповідає змісту та характеру суспільно-корисної праці студентської молоді 20-х років XX ст.

У надзвичайно складний період саме суспільно-корисна праця об'єднала суспільство. Було створено дієву структуру громадських організацій, об'єднань готових взяти на себе вирішення найбільш нагальних і болючих проблем країни.

### **Список використаних джерел:**

1. Арнольди. Наше шевство. Студент революции. Харьков. 1924. № 8-9. С.43–46.
2. Загальна декларація волонтерів, прийнята на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів: Права людини:навчальний посібник. К. : Просвіта, 2002. 80 с.
3. Кін О. Організація громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України у 20-ті рр. XX століття. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5 (Ч. 2). С. 221-229.
4. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливі рішення Комуністичної партії і Радянського уряду. 1917-1959 рр.: Збірник документів: У 2-х т. Держполітвидав, К., 1960. Т.1. 567 с.
5. Ладур О. Уникнути помилок минулого року. *Студент революції*. 1930. № 7. С. 33–34.
6. Олесь. Харківське студентство в поході на неписьменність. *Студент революції*. 1930. № 6. С. 23–26
7. Работа Донецкого ИНО. *Просвещение Донбасса*. 1924, №1-2. С.108–110.
8. Резолюція I Всеукраїнської наради пролетарського студентства. *Студент революції*. 1924. № 7. С. 100–102.
9. Ряппо Я. П. Радянське студентство (характеристика вузів України). Державне видавництво України, 1928. 52 с.

## **ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ПРИВАТ- ДОЦЕНТУРІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)**

**Таможська І. В.**

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри мовної підготовки

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна



*Проаналізовано розвиток теорії й практичні здобутки щодо вирішення проблеми формування науково-педагогічних кадрів у приват-доцентурі в історії вітчизняної педагогіки в другій половині XIX – початку XX ст. Визначено передумови впровадження та розвитку приват-доцентури в університетах України.*

**Ключові слова:** науково-педагогічні кадри, приват-доцентура, університет

*The development of the theory and practical achievements in solving the problem of formation of scientific and pedagogical staff in the privat assistant professorship in the history of foreign and national pedagogy of the second half of the 19<sup>th</sup> century – the beginning of the 20<sup>th</sup> century have been analyzed. The preconditions for the establishment and development of privat assistant professorship in the universities of Ukraine have been determined.*

**Keywords:** scientific and pedagogical staff, privat assistant professorship, university.

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір питання підготовки та перепідготовки науково-педагогічних кадрів набуває актуальності. Розширюється сфера вищої освіти, яка має дати адекватну відповідь на модернізаційні виклики і водночас зберегти класичні зразки академічної практики. Для класичних університетів, що мають надалі залишатися центрами науково-методичної роботи, новаторських розробок, рівень компетентності, інформативності, комунікативності, практичної спрямованості роботи викладачів особливо важливий.

Розв'язання актуальних проблем і кризових явищ у системі вищої освіти, її модернізація вимагає врахування історичного досвіду щодо впровадження інституту приват-доцентури в другій половині XX – на початку XX ст. У цей період система приват-доцентури перетворилася на один із фундаментальних чинників університетської освіти, без якої було неможливо вирішувати кадрові, організаційні та науково-педагогічні питання.

Грунтовного вивчення проблема становлення й розвитку системи приват-доцентури набула в працях науковців кінця XX – початку XXI ст. Досліджено динаміку появи в університетах Наддніпрянської України посади приват-доцента, починаючи з Дерптського університету, де вона фігурувала під назвою «доцент» (О. Жарова) [3]; охарактеризовано особливості процесу запровадження системи приват-доцентури в університетах, різницю в правовому становищі доцентів і приват-доцентів (І. Даценко) [2]; здійснено аналіз даних щодо кількості приват-доцентів порівняно з екстраординарними й ординарними професорами Харківського університету; зроблено висновок про те, що у справі надання приват-доцентам штатних посад адміністрація університету мало зважала на позицію Міністерства народної освіти (С. Куліш, Г. Шарібжанова) [10].

У дослідженнях, присвячених означеній проблеми, висвітлено науково-педагогічні біографії професорів-математиків Харківського (В. Рижий) [7] та викладачів Новоросійського університетів (Г. Хаусман) [9], які були приват-доцентами; акцентовано увагу на становищі тих приват-доцентів, пробні лекції яких схвалювалися факультетами (Т. Сідорякіна) [8]; наголошено на залежності

приват-доцентів від професорів: перші рідко відкривали паралельні з професорами курси, проводили практичні заняття, враховуючи позицію завідувачів навчально-допоміжних установ щодо користування устаткуванням (С. Кессоу) [4]; відзначено полегшення процедури зайняття цієї посади завдяки відміні розмірковування *pro venia legendi* (Т. Попова) [6].

Вивчення й аналіз історико-педагогічних джерел дали можливість виділити основні підходи до розробки досліджуваної проблеми в контексті соціальних, національних, професійних, особистісних вимог до науково-педагогічних кадрів, що визначають продуктивність їхньої науково-дослідницької та педагогічної діяльності у вітчизняних університетах у досліджуваний період.

На підставі вивчення наукових джерел та архівних матеріалів дійшли висновку, що до соціально-економічних і наукових передумов запровадження та розвитку приват-доцентури в університетах України досліджуваного періоду (згідно зі Статутами 1863 та 1884 р.) належать: нестача педагогічних кадрів із вищими науковими ступенями; збільшення кількості вакантних кафедр у зв'язку з диференціацією наук (педагогіки, археології, народознавства, германської та романської філології, сходознавства, метеорології, історії західноєвропейського права) та інтеграцією педагогічних знань; відхід від емпіричного рівня викладання; уведення в навчальний процес нових дисциплін; збільшення чисельності студентів.

Інститут приват-доцентури в другій половині XIX ст. було створено для подолання негативних явищ у вищій школі, перманентного оновлення викладацького складу, створення змагального клімату, ліквідації надмірної замкненості університетських корпорацій і інститут приват-доцентури. Приват-доцентури мала стати ефективним і надійним джерелом формування професури. Із часом більшість приват-доцентів продемонструвала досить високу продуктивність, науковий хист, педагогічну майстерність. Ці особистісно-професійні якості дали змогу значній кількості приват-доцентів оновити технологію та зміст навчання, а їхній молодий вік із притаманною йому емоційно-почуттєвою компонентою сприяв установленню більш довірливого освітнього середовища, ніж це простежувалося в практиці професорів.

Багато всесвітньо відомих учених починали свій науково-педагогічний шлях саме з посади приват-доцента, зокрема: В. Вернадський, В. Докучаєв, І. Кант, В. Ключевський, М. Кульчицький, І. Мечников, М. Туган-Барановський, В. Філатов.

Серед приват-доцентів було немало тих особистостей, які дотримувалися незалежної наукової думки, над якими не тяжіли авторитети. Про їхню здатність до продуманої критичності свідчать пробні лекції, розміркування *pro venia legendi*, а також глибокий аналіз наукового доробку попередників. Приват-доценти, які працювали в університетах на теренах України, дали суттєвий інформаційно-пошуковий імпульс науково-педагогічному процесові, чим сприяли унеможливленню поширення застійних значною мірою консервативному професорському середовищі. Саме ці «молодші викладачі» забезпечили «свіжий струмінь» у вітчизняній університетській атмосфері, бо привнесли більш високі

закордонні стандарти щодо методів викладання й наукових досліджень, які спостерігали під час стажування в європейських університетах.

Для приват-доцентів стала можливою, хоча й не завжди, певна академічна свобода: могли оголошувати лекційні курси на різних кафедрах, їхні навчальні програми не підлягали обов'язковому розгляду на факультетах, що захищало їх від чиновницького формалізму. Приват-доценти намагалися реалізувати основну місію університетів – забезпечувати всебічний розвиток наукових обдарувань, зокрема наукового мислення, що передбачає оригінальні методи розв'язання тих чи інших проблем, академічну доброчесність.

У процесі дослідження з'ясовано, що науковці другої половини XIX – початку XX ст. робили певні висновки щодо змісту тих положень університетських Статутів 1863 р. та 1884 р., що стосувалися приват-доцентів, а саме: акцентували увагу на необхідності необмеженої кількості приват-доцентів в університетах, адже в умовах Російської імперії спостерігалось ігнорування колегіального підходу до педагогічної науки, допускалося «грубе» адміністрування, особливо в кадровій політиці, тому інакше забезпечити поступ цього інституту було неможливо; пояснювали увагу влади до запровадження приват-доцентури впливом німецького досвіду; пов'язували незначну чисельність приват-доцентів в університетах Російської імперії протягом 1863 – 1880 рр. із відсутністю академічної свободи й неприйнятністю системи гонорару (М. Любимов) [5]; указували на необхідність надання приват-доцентам аналогічних із професорами прав на аудиторні заняття, що позитивно могло вплинути на розвиток науки в російських університетах на рівні Західної Європи (М. Гіляров-Платонов) [1].

Отже, дослідження в галузі історії розвитку вітчизняної освіти, вивчення досвіду підготовки науково-педагогічних кадрів засобами приват-доцентури слугують підґрунтям, на якому водночас зросла сучасна когорта викладачів як наступниця традицій, і котре донині містить ще не вичерпний потенціал ідей про освіту, її організацію, методичне забезпечення для вибору найбільш ефективних засобів під час комплектування викладацьких колективів університетів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гіляров-Платонов Н. П. Университетский вопрос («Современные известия» 1868 – 1884 гг.). Санкт-Петербург : Типография А. С. Суворина, 1903. 290 с.
2. Даценко І. С. Інститут приват-доцентів у російських університетах XIX – початок XX століття. *Одіссос : актуальні проблеми історії, археології та етнології* : матеріали I міжнар. наук. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених «Одеські читання : актуальні проблеми історії, археології та етнології». Одеса, 2009. С. 347–350.
3. Жарова Е. Ю. Путь к классическому университету в Российской империи (с точки зрения развития естественнонаучного образования). *Классический университет : история и современность* : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвященной 85-летию Удмуртского

государственного университета. Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. С. 47–55.

4. Kassow S. D. Students, Professors, and the State in Tsarist Russia. Berkeley etc.: University of California Press, 1989. XII. 438 p.

5. Любимов Н. А. (1881). Мой вклад. Статьи, записки, чтения, заметки. Университетский вопрос. Москва: В университетской типографии М. Каткова. Т. 1. 663 с.

6. Попова Т. Н. Историография в лицах, проблемах, дисциплинах. Из истории Новороссийского университета. К 75-летию исторического факультета. Одесса : «Астропринт», 2007. 536 с.

7. Рыжий В. С. Из истории механико-математического факультета Харьковского университета (до 2011 года). Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. 356 с

8. Сидорякина Т. А. Процесс «вхождения в науку» молодого ученого: ритуал перехода в рамках «профессорской культуры». *Вестник Омского университета*. 2009. № 3. С. 88–94.

9. Hausman G. Universität und städtische Gesellschaft in Odessa, 1865–1917. Quellen und Studien zur Geschichte des östlichen Europa. Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 1998. 699 s.

10. Шарібжанова Г. О. Куліш С. М. (). Професорсько-викладацький корпус Харківського університету наприкінці XIX – на початку XX ст. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки*. 2008. № 835, Вип. 11. С. 28–38.

## **ПРОБЛЕМА УДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Троцько А. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
член-кореспондент НАПН України  
м. Харків, Україна

**Друганова О. М.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті проаналізовано проблему пошуків шляхів удосконалення лекційних занять в університетах України у творчій спадщині видатних вітчизняних просвітників середини XIX ст. Акцентовано увагу на значущості майстерності володіння живим словом й педагогічною технікою, особистісної взаємодії зі студентами, справжнього захоплення професорсько-викладацького складу своїм науковим предметом тощо.*

**Ключові слова:** лекція, університет, вітчизняна педагогічна думка, професор.

*The article deals with the problem of finding ways to improve lectures at universities in Ukraine in the creative heritage of outstanding Ukrainian educators of the middle of the 19th century. The authors have focused on the significance of mastery of a living word and pedagogical technique, personal interaction with students, teaching staff's real enthusiasm for their scientific subject etc.*

**Key words:** lecture, university, national pedagogical thought, professor.

Нові вимоги до підготовки сучасного фахівця – компетентного, готового до постійних змін, професійного саморозвитку й самовдосконалення упродовж усього життя, актуалізують пошук дієвих механізмів модернізації не лише структури й змісту вищої освіти, а й її організаційних форм. Важливе місце в цьому процесі посідає необхідність удосконалення лекційних занять – як однієї з важливих методологічних й організаційних основ організації навчальної діяльності студентів, основного ланцюга дидактичного циклу навчання, що виконує наукові, світоглядні, виховні функції, вводить майбутнього фахівця у творчу лабораторію науки й майбутньої професії.

У площині наукового вирішення поставленої проблеми стануть у пригоді творчі знахідки знаних вітчизняних учених, професорів університетів України у різні часи їх розбудови, зокрема у період середини XIX ст. – часу активного їх реформування, пошуків шляхів удосконалення на рівні Міністерства освіти, рад університетів, широкої прогресивної громадськості тощо. У ці часи предметом активного обговорення стали проекти й статті М. Костомарова, М. Пирогова, Л. Толстого та інших. Вагоме місце у дописах науковців посіло питання доцільності лекційних курсів, якості їх підготовки й проведення в студентській аудиторії. Зазначимо, що думки просвітників із цих та інших питань організації освітнього процесу розійшлися: частина з них виступала на захист лекційної системи викладання, інші – за суттєве скорочення й навіть повну ліквідацію лекційних занять. Так, М. Пирогов, Л. Толстой та ін., піддавали критиці лекційні заняття, що панували у ті часи, засуджували «головне зло лекційного методу», яке, на їхню думку, полягало в тому, що з одного боку, маємо «авторитарність, зарозумілість і гордовитість» професорів, з іншого – пасивність студентів, які були зобов'язані протягом усієї лекції «мовчати, хоча б вони в душі не погоджувалися з ними або знаходили їхні лекції явно поганими» [7, с. 117–118]. При існуючій практиці проведення лекцій, як зазначав М. Пирогов, студентів, як правило, «приходиться лише напружувати власну увагу і боротися з власними думками», втрачаючи при цьому «... розуміння змісту у викладенні предмету». Такі сумніви, як зауважував учений, залишаються нерозв'язаними; студент виносить з лекції «багато неясного і нерозгаданого» [6, с. 43]. Дописувачі вимагали активної участі студентської молоді у наукових заняттях, що збуджувало б їхню розумову діяльність, надавало можливість отримати вчасно відповіді на усі питання, сумніви і заперечення, що виникають у процесі слухання лекції; наголошували на необхідності щоб «розум слухачів на лекціях був у



постійній роботі», «щоби той, хто навчається в університеті, засвоїв собі науку освітньою силою думки і слова» [6, с. 43].

У переліку тих, хто виступив на захист лекційної системи слід назвати П. Карасевича, В. Сергеевича та інших. Усі вони, передусім, акцентували увагу на особистісному впливі професорів на студентську аудиторію, наголошували, що викладання належить до розряду діяльностей, «силу яких відчують тільки ті, на якого звернені вони, хто безпосередньо відчуває на собі їх дію; сторонньому важко розтлумачити і дати відчути враження від ...лекції професора» [1]. Так, П. Карасевич прямо вказував: «Живе слово», сказане професором, «глибоко западає в душу слухача, хвилює її, наштовхує на нові думки, змушує думати, спонукає шукати роз'яснення важливих для нього питань, або заспокоює його, даючи йому перевірене, обдумане, ґрунтовне рішення подібних питань; ... розвиває ... сприйнятливість, встановлює духовне спілкування...» [4]. Академічна майстерність викладача вищої школи, на переконання дописувача, полягає в умінні сконцентрувати в лекції «все краще з наукової і навчальної літератури, усе, що має наукове значення, відкидаючи всю маячню і весь непотріб»; за допомогою живого слова «звернути особливу увагу слухача на ті чи інші положення, які при читанні книги могли б залишитися непоміченими, наголосом голосу надати значення тим чи іншим словам, що виражають рельєфно цю ідею, ... оживити свій виклад багатьма прикладами з практичного життя»; викласти «всі нові результати науки, все здобуте власним мисленням, ... власними дослідженнями і відкриттями» [4].

Проблема пошуків шляхів удосконалення лекційних занять знайшла віддзеркалення не тільки на сторінках публіцистичних видань, а й у безпосередній педагогічній діяльності професорів університетів України. У переліку просвітників, чия науково-викладацька діяльність стала взірцем педагогічної техніки, майстерності володіння академічним словом та увагою студентської аудиторії, слід назвати учених Харківського та Київського університетів. Так, М. Максимович, за даними відомого історика В. Шульгіна, був наділений живим одухотвореним мовленням, що приваблювало університетську молодь [9, с. 121–122]. Слухачі університетських курсів надовго запам'ятовували його лекції, на яких, завдяки своїм особливим творчим підходам до викладання, професор умів передати студентам любов до прекрасного, діяти на їхній естетичний розвиток тощо. У цьому, на думку дослідника, і полягає велика заслуга Максимовича для молодого університету, набагато більш плідна і в той час необхідна, ніж величезна, але суха ерудиція [9, с. 122–123].

Повагою користувався й один «із кращих викладачів загальної історії в Росії», професор всесвітньої історії Київського університету В. Цих. Характерними рисами академічного красномовства вченого було: «жваве володіння мовою», «плавне натхнення мовлення», «вченість і величезність викладання, яка приголомшувала слухачів» [9, с. 127–128]. Зазначимо, що професор приділяв суттєву увагу якості спілкування між викладачами та студентською молоддю; добре розумів усю важливість співчутливого настрою між ними (професором і його слухачами – О.Д., А.Т.), що, на його слушну думку,

є «...однією з надійних запорук дидактичної діяльності першого і успіхів останніх» [9, с. 127–128].

Рідкісним даром майстерного викладу матеріалу володів й професор О. Новицький. Відомі історики, колишні студенти Київського університету В. Шульгін, М. Костомаров та ін. пам'ятали «ту дивовижну простоту, ясність і послідовність», з якими О. Новицький передавав найбільш абстрактні за своєю суттю вчення. [9, с. 115]. Лекції професора справляли враження не стільки глибиною змісту, скільки мистецтвом викладу. Науковець, за спогадами сучасників, володів з цього погляду рідкісним даром: усі наукові положення він розкладав на складові частини, пояснював і доводив найскрупульознішим чином кожную частину, після чого давав ясне і чітке поняття про ціле. За зізнаннями багатьох студентів з лекцій О. Новицького вони виносили «стрункість і виразність в мисленні і викладі думок» [9, с. 115].

Заслугує на увагу й академічне красномовство професора всесвітньої історії Харківського університету, «лектора з глибокою і всебічною ерудицією» М. Луніна, який був для університету тим, «чим для Московського були Грановський і Кудрявцев» [2, с. 260]. Професор, «висотою своїх моральних достоїнств», повною відданістю науці, справляв сильне враження на студентів і й був для них неперевершеним авторитетом, нагадував їм про «високе й величне у людській природі» [2, с. 260], впливав на формування інтересу й любові до вивчення історії, культури, мови рідного народу.

З перших же років своєї викладацької діяльності в Харківському університеті слави «зірки першої величини» зажив й Д. Каченовський, який за спогадами М. Де-Пуле «успадкував від своїх кращих попередників ...глибину знання, ідеалізм, чесність і непохитність переконань і висоту помислів» [3, с. 568]. Лекції Д. Каченовського привертали увагу студентської молоді детальністю та ґрунтовністю курсів, їхню насиченість новітніми науковими досягненнями, передовими думками, що збуджували, ставали поштовхом для жвавих бесід; справжнім захопленням своїм предметом, манерою викладу, «...якій не були притаманні химерність та глибокі ефекти» [8, с. 10]. Усе це сприяло не тільки професійному, а духовному та моральному зростанню студентства, збуджувало їхню жагу до діяльності, формувало пошану до наукових досліджень й досягнень. Наголосимо, що у викладацькій діяльності в цілому й лекційної зокрема Д. Каченовського знайшли віддзеркалення широке коло його творчих інтересів: обізнаність з творами вітчизняної та зарубіжної нової художньої літератури, захопленість музикою, вивчення іноземних, зокрема іспанської, мов тощо [5, с. 950].

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки: проблема удосконалення лекційних занять була й залишається предметом гострої дискусії педагогічної громадськості, яка не байдужа до якості університетської освіти; накопичена вітчизняна педагогічна думка презентує широке поле наукових досліджень, на сторінках яких широко обговорювалися значущість й якість лекційних занять, техніка їх організації, суб'єктність позиції студентської аудиторії тощо; академічна майстерність кращих вітчизняних учених довела значущість для професорсько-викладацьких кадрів майстерності володіння живим

словом й особистісної взаємодії зі студентами, педагогічною технікою, справжнього захоплення своїм науковим предметом тощо.

### Список використаних джерел:

1. Адамов Е. А. Мысли об ораторском искусстве. М.: Знание, 1966. С. 33
2. Бузескул В. П. Профессор М. М. Лунин. «Харьковский Грановский» (К столетию Харьковского университета) *Журнал Министерства народного просвещения*. 1905. Ч. 357, № 2. Отд. 2. С. 321–374.
3. Де-Пуле М. Харьковский университет и Д. И. Каченовский *Вестник Европы* 1874. № 1. С. 75–115; № 2. С. 565–588.
4. Карасевич П. Л. О форме университетского преподавания науки права. *Юрид. Вестник*. 1876. Кн. VIII, стр. 81–91.
5. Некролог. Дмитрий Иванович Каченовский // *Вестник Европы*. 1873. № 2, т. 1. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1873, с. 948–952.
6. Пирогов Н. И. Чего мы желаем? (Отрывок из статьи: Школа и жизнь) // *Собрание лит.-пед. статей Н.И. Пирогова*. Киев, 1861. С. 1–50.
7. Толстой Л. Н. Воспитание и образование (1862 г.) / Педагогические сочинения. С вступительной статьей проф. С. А. Венгерова и очерком педагогической деятельности Толстого и библиогр. Указаниями А. Г. Фомина. СПб.: Тип. «Слово», 1912. С. 104–134.
8. Харківський університет XIX – початку XX ст. у спогадах його професорів та вихованців: у 2 т. Т.2 / наук. ред. С. І. Посохов. Харків: САГА, 2008. 550 с.
9. Шульгин В. Я. История университета Святого Владимира. СПб.: Типография Рюмина и Комп., 1860. 240 с. Репринтное издание, СПб.: Альфарет, 2015.

## ДЕЯКІ ПИТАННЯ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ НАПРИКІНЦІ XIX ст.

**Ялліна В. Л.**

кандидат педагогічних наук, доцент

викладач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Розглянуто деякі питання підготовки педагогічних кадрів та їх добору для народної школи Харківської губернії наприкінці XIX ст. Аналіз документів дозволяє зробити висновок, що в другій половині XIX ст. досить гостро стояла проблема наявності вчителів у навчальних закладах. Охарактеризовано діяльність органів місцевого самоврядування щодо поліпшення умов праці учителів земської школи.*

**Ключові слова:** вчительські кадри, земства, педагогічні курси, народні школи

*Some questions of the teachers' preparation and their selection for people school of the Kharkiv gubernia at the end of the 19th century have been revealed in this article. The analysis of the documents has led to the conclusion that in the second half of the 19<sup>th</sup> century the problem of availability of teachers in educational institutions was quite acute. The local self-government activities in the field of improvement of the conditions of Zemstvo school teachers' work have been characterized.*

**Keywords:** *teaching staff, zemstvo, teacher training, pedagogical courses, people school.*

На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні з метою інтеграції у світовий і європейський науково-освітній простір, забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів виникає необхідність не тільки у використанні нових концепцій та інноваційних технологій, але й аналізу історичних тенденцій та особливостей історико-педагогічного надбання минулих років.

Питання професійно-педагогічної підготовки вчителя в Україні наприкінці ХІХ ст. досліджувалася у роботах Л. Вовк, М. Грищенко, Н. Дем'яненко, І. Кравченко, О. Лавріненко, М. Левківського, В. Майбороди, С. Сірополка, О. Сухомлинської, Т. Усатенко, М. Ярмаченко та ін.

Як визначено в дослідженні, бурхливий соціально-економічний розвиток країни внаслідок Великих реформ другої половини ХІХ ст. обумовлював необхідність підготовки освічених людей та розбудови мережі навчальних закладів. У цей час у Харківській губернії кадри на вчительську посаду набиралися зі студентів та випускників Харківського університету, випускників чоловічих і жіночих гімназій і прогімназій, педагогів із середньою освітою, а також з осіб, що закінчили трьох- і чотирьохкласні гімназії, які тільки пройшли іспит на звання вчителя.

Органи місцевого самоврядування відповідно до «Положення про губернські і повітові земські установи» (1864 р.) піклувалися про народну освіту, розширення мережі земських початкових училищ, призначення та звільнення учителів. Так, у доповіді Охтирської земської управи від 28 лютого 1884 р. зазначено, що на 1877 р. початкові школи знаходяться в жалюгідному стані, утримуються за рахунок місцевих селянських товариств, педагогічний персонал складався переважно з нижчих представників селянських клірів, які не мали, за рідким виключенням, жодного уявлення про педагогію, навчали дітей «від чистого розуму» за часословом і псалтирем. На земських зборах у 1877 р. були вироблені правила про умови субсидіювання народних шкіл, оплати земствами половини витрат на платню деяких учителів [6, с.141, 250, 253].

У доповіді Зміївських надзвичайних земських зборів від 21 січня 1881 р. зазначалося, що на 25 волостей діє лише 42 школи, з яких Сівашська у Ніколаєвській волості утримується на приватні кошти землевласниці К. Ф. Катеринич, усі інші – на кошти сільських товариств. У 4 волостях зовсім не має шкіл.

Слід відзначити, що суспільство не жаліло коштів, коли бачило успішні плоди шкільних занять. Так, Лиманське товариство намагалось збільшити жалування вчительці М. В. Р., коли вона перейшла до Зміївської прогімназії.

Земські збори прийняли рішення: 1. Усі сільські товариства вносили асигнування в повітове казначейство за рахунок повітових земств; 2. Призначення жалування вчителів і засоби його видачі мають залежати від повітової училищної ради [7, с. 66-75].

Аналіз циркулярів, розпоряджень Міністерства народної освіти показав, що урядова освітня політика посилювала нагляд за навчально-виховним процесом. Відповідно проекту нових штатів для Управління навчальних округів від 27 січня 1881 р. підтверджувалося положення попечителів як самостійних начальників навчально-окружних центрів і керівників, що підконтрольні центральній владі [9, с. 2047-2123; 4, с. 9-10]. До повноважень попечителів наприкінці XIX ст. у навчальних закладах входив нагляд за сумлінним виконанням обов'язків учителів і вчительок, а також можливість запрошувати учителів для викладання у ввірених їм училищах.

Підвищення професійної освіченості педагогічних кадрів Харківської губернії здійснювалося на педагогічних курсах. Так, про проведення педагогічних курсів у Зміївському повіті писав відомий письменник, громадський діяч Б. Грінченко в статті «Зміївські педагогічні курси». Він констатував низький рівень педагогічних знань учительок-жінок зі спеціальною освітою і висловив занепокоєння, що серед чоловіків-учителів практично не було осіб з вищою педагогічною освітою. Крім того, він високо оцінив проведені показові уроки у школі, які проводили курсисти [5, с. 481–483].

Вивчення статистичних звітів земських зібрань Харківської губернії щодо освітнього рівня педагогічних кадрів засвідчує, що відповідно звіту за 1883 р. інспектора Білокопитова на 23 школи Охтирського повіту, які отримують субсидію від земств, приходиться 49 вчителів. Із цих учителів закінчили курс навчання в духовних семінаріях – 21 (виключно законовчителі-священники), учительських семінаріях – 3, єпархіальних жіночих училищах – 4, жіночих прогімназіях – 10, в інших навчальних закладах (повітові училища, чоловічі прогімназії і приватні пансіонати), а також тих, хто отримав свідоцтво на звання вчителів та учительок – 11. Крім того, зазначено, що освітній рівень педагогів не особливо високий, труд тяжкий та невдячний [6, с. 141, 250, 253]

Вирішення проблеми забезпечення вчительськими кадрами здійснювалося шляхом реорганізації пансіонів для дівчат у вчительські семінарії. Так, у Сумах при притулку, який був заснований зусиллям Івана Герасимовича й Наталії Максимівни Харитоненків у 1888 р., працювало училище, яке називали «пансіоном благородних дівиць». Згодом воно було перетворене на п'ятирічну жіночу вчительську семінарію [12 с. 108].

Слід зазначити, що у 1896 р. діяло 523 земські школи із 591 загальних світських. Проте охоплено школою було лише 29,8 % дітей шкільного віку [10, с. 86–103.].

Відзначимо активну участь у педагогічній підготовці вчителів Харківського товариства взаємодопомоги вчительок і виховательок (1890 р.). При ньому з дозволу попечителя Харківського навчального округу були організовані вечірні курси французької мови, бухгалтерії та креслення [2, с. 6].



За участю професорів Харківського університету в межах співпраці з Харківським товариством взаємодопомоги вчительок і виховательок були влаштовані публічні жіночі курси. З 1893 р. відбувалися публічні читання та бесіди з наукових предметів (з різних навчальних дисциплін) [1, с. 15].

Діяльність товариства включала також і розробку плану організації постійно діючих педагогічних курсів для підготовки вчителів початкових училищ. Крім того, товариство займалося підбором гувернанток і вчительок за зверненням батьків. Попитом користувалися спеціалісти зі знанням іноземної мови та музики [3, с. 8].

Починаючи з 1897 року, у Харкові регулярно проводились літні курси для вчителів парафіяльних шкіл. Так, при харківській духовній семінарії з 28 червня 1897 р. на педагогічних курсах учителі слухали лекції, проводили заняття з ручної праці й екскурсії. У наступному році на курси при духовному училищі прибуло 90 учителів церковно-приходських шкіл і шкіл грамоти з Харківської єпархії, а на курси при духовних семінаріях – 93 учителі та 32 вчительок з декількох єпархій. У 1899 р. педагогічні курси для вчителів та вчительок церковно-приходських шкіл приїхало 80 учителів із Харківської єпархії та 20 – із Тавричної.

На 22 січня 1899 р. діяли вже три роки педагогічні курси при Харківському землеробському училищі. Після прослуховування лекцій курсисти давали пробні уроки для учнів Дергачівської школи садівництва та огородництва.

На шпальтах газети «Южный край» зазначалося, що в 1899 р. загальна кількість тих, хто навчає в усіх початкових народних школах Харківської губернії, становила: 264 учителя, 389 вчительок, у церковно-приходських школах: 527 учителів, 86 вчительок [11, с. 206].

У 1902-1903 рр. товариством домашніх учителів і вихователів було організовано наукові курси [8].

Таким чином, проблема кількісної та якісної підготовки педагогічних кадрів Харківської губернії була надзвичайно актуальною в кінці XIX ст. Огляд повітових земських зібрань, постанов по МНО дає змогу говорити про підхід до вирішення проблеми нестачі вчителів через внесення сільськими товариствами асигнувань, призначення жалувальних учителям, субсидіювання шкіл, залучення приватних осіб. Більша частина вчительського персоналу в цей час рекрутувалася з числа випускників єпархіальних училищ, гімназій, інших середніх навчальних закладів. Важливу роль відігравали громадські та благодійні організації, земські установи.

### **Список використаних джерел:**

1. V Годовой отчет Харьковского общества взаимного вспоможения учительниц и воспитательниц за 1895 год. Х., 1896. 38 с.
2. IX Годовой отчет Харьковского общества взаимного вспоможения учительниц и воспитательниц за 1899 год. Х., 1900. 30 с.
3. X Годовой отчет Харьковского общества взаимного вспоможения учительниц и воспитательниц за 1900 год. Х., 1901. 30 с.
4. Выписка из циркулярного предложения министерства народного просвещения попечителям учебных округов от 20-го ноября 1882 года за №14147.

Журнал Министерства народного просвещения. Т. ССХХVIII. 1881. СПб., 1883. С. 9–10.

5. Гринченко Б. Д. Змиевские педагогические курсы. Зібрання творів. Педагогічна спадщина. Кн. 1. К., 2013. С. 481–483.

6. Журналы XIX-го Ахтырского очередного уездного земского собрания. 1884.

7. Илляшевич Л. В. Змиевской уезд (беглый очерк). Харьков, 1887. 123 с.

8. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования. 1805–1905 / Под. ред. М. Халанского и Д. Багалея. Х., 2007

9. По проекту новых штатов для Управлений учебных округов. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. М., 1878. Т. 7.

10. Положение народного образования в Харьковской губернии (Записка гласного Н. Н. Ковалевского, прочитанная в губернском земском собрании 8 декабря). *Журналы очередного Харьковского губернского земского собрания с 3 по 17 декабря 1897 г. включительно, с приложениями к ним и экстренного 15 июня 1897 г.* Харьков, 1898. Приложение 1-е, к журналу 8-го декабря 1897 г., ст. 3-я. С. 86–103

11. Харьков и губерния на страницах газеты «Южный край» (1880-1918). Ч. 5: (1897-1918) : библиографическое пособие / Т. В. Гологорская ; Сост.: Н. И. Полянская, Н. Л. Манова. Харків, 2010. 207 с.

12. Шудрик І. О., Даниленко Л. А. Династія Харитоненків. Суми, 2003. 192 с.

## СЕКЦІЯ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

### ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД РОЗРОБКИ КУРСУ

**Безвесільна Н.Т.**

старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу Харківський  
національний університет імені В.Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

**Дудка Л.А.**

старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу Харківський  
національний університет імені В.Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

*У тезах розглядається питання запровадження у вищій школі інноваційних технологій навчання в цілому та дистанційної освіти зокрема, йдеться також про дистанційну освіту у ХНУ імені В.Н. Каразіна, навчання і підготовку викладачів до розробки дистанційних курсів і керування ними. Автори діляться досвідом розробки курсу з французької мови як другої іноземної для студентів факультету міжнародних відносин.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології навчання, дистанційна освіта, дистанційний курс, друга іноземна мова, факультет міжнародних відносин.*

*The article deals with the problem of implementation of innovative teaching technologies, distant learning in particular, in higher educational institutions. The authors focuses on the distant education in V. N. Karazin Kharkiv National University, including the process of training teachers to develop online courses. The authors have shared the experience in creating online French language course for students of the School of International Economic Relations and Travel Business who study French as the second foreign language.*

**Key words:** *innovative teaching technologies, distant education, online course, second foreign language, School of International Economic Relations and Travel Business.*

Національна доктрина розвитку освіти передбачає впровадження інформаційних технологій, створення індустрії навчальних засобів і інтеграції української освіти в європейський і світовий освітній простір [1].

Інноваційні технології стрімко проникають практично в усі сфери людської діяльності, не є винятком і освіта. У наш час уявити освітній процес без використання комп'ютерної техніки просто неможливо. Вивчення тих чи тих навчальних дисциплін передбачає використання традиційних джерел, таких як підручники, словники, різноманітні довідники й інше, вимагає найсвіжішої інформації, яку легко можна знайти у мережі Інтернет.

Доступність комп'ютерних технологій оптимізує навчальний процес,

допомагає викладачеві знайти нестандартні рішення для організації процесу цікавого та результативного навчання, а студентів – набутти нових знань, не витрачаючи багато часу на пошук необхідної інформації. З-поміж сучасних освітніх технологій, на наш погляд, на особливу увагу заслуговують E-learning, навчання off – line, навчання on – line, змішане навчання (blended learning), веб-квест, Case Study, мобільне навчання (Bring your own devices), дистанційна освіта [3].

Величезна кількість онлайн-платформ, таких як Khan Academy, Udacity, edX, iTunes U, Udemy, Prometheus, пропонують широкий вибір різноманітних і якісних навчальних курсів як платних, так і безкоштовних. Для користування деякими з них навіть необов'язково мати комп'ютер або ноутбук, адже той, у кого є Apple-пристрій або просто мобільний телефон, легко може навчатися в зручний для себе час. Часто такі платформи безкоштовно розміщують на своїх курсах провідні університети. Після перегляду відеолекцій, читання рекомендованої літератури та виконання різноманітних завдань, зокрема інтерактивних, на підтвердження знань можна отримати електронний сертифікат.

Завдяки комп'ютеризації освітнього процесу в останні десятиліття інноваційні технології в навчанні іноземних мов набули широкого застосування. Якщо раніше в арсеналі викладача, крім підручника та словника, були аудіо- та відеоматеріали, то зараз, окрім цього, студенти та їхні наставники вільно користуються різноманітними програмами та платформами для вивчення іноземних мов.

Спостерігається бурхливий розвиток «освіти на відстані». Під дистанційною освітою розуміють «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних й інформаційно-комунікативних технологій» [1]

Дистанційна освіта в Україні набуває широкої популярності, через що виникає потреба у відповідній підготовці педагогічних кадрів, мобільних і гнучких, спроможних до вирішення проблем, спричинених великим попитом та розвитком сучасних технологій.

У Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна в Інституті післядипломної і заочної (дистанційної) освіти функціонує Центр електронного навчання, де розроблено спеціальний курс ТДО для викладачів. Під час навчання слухачі знайомляться з основними засадами дистанційної освіти, розглядають законодавчі аспекти, набувають теоретичних знань і практичних навичок для самостійного створення дистанційних курсів, викладання цих курсів у системі дистанційного навчання та використання дистанційної технології в навчальному процесі.

Співробітниками центру розроблено дистанційний курс з навчальної дисципліни «Друга іноземна мова (французька)» для здобувачів другого рівня вищої освіти (магістерського) на факультеті міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу. Курс створено згідно з навчальною програмою. Дистанційний курс має свою структуру, складається з визначених ресурсів

(сторінка, книга, пояснення, файл, папка, гіперпосилання) та елементів (завдання, тест, глосарій, ВІКІ, лекція, семінар, зовнішній інструмент, SCORM).

Для навчання студент має зареєструватися в системі Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) й отримати доступ до дистанційного курсу, ознайомитися з його структурою, вивчити інформаційно-інструктивну частину (титульна сторінка, анотація, мета та завдання, робоча програма, сценарій курсу, критерії оцінювання, список рекомендованої літератури (основної та додаткової), список електронних ресурсів, глосарій, форум, чат), змістову частину (тексти за темами, граматичні правила, тренувальні вправи та вправи для самоконтролю, аудіоматеріали, завдання для поточного контролю, приклад підсумкового контролю). Передбачено період, протягом якого студент має оволодіти тою чи тою темою та виконати обов'язкові завдання; студент має уважно ознайомитися з календарем подій. Велике значення має наявність зворотнього зв'язку, адже студент може поставити запитання викладачеві й отримати детальну відповідь, аналіз помилок або звернутися у чаті до інших студентів, що є дуже корисним.

За програмою з французької мови студенти вивчають теми: «La ville», «Les études universitaires», «La vie en famille». Кожна тема включає в себе основний текст відповідного рівня складності. До тексту запропоновано різноманітні вправи, виконання яких потребує розуміння змісту та знання вивчених раніше лексико-семантичних одиниць і граматичних конструкцій. Матеріали для курсу дібрано з різноманітних джерел, таких як *Panorama de la langue française*, *Vocabulaire progressif*, *Compréhension orale*, *Grammaire progressive du français avec 500 exercices*. Важливим видається залучення студентів до читання текстів іноземною мовою, які запозичено з аутентичних підручників французької мови як іноземної (FLE) видавництва Clé international.

У дистанційному курсі з французької мови як другої іноземної, крім текстів і лексичних вправ до них, студентам запропоновано низку граматичних правил і тренувальні вправи на закріплення. Для полегшення пошуку додаткової інформації подано активні гіперпосилання. Найскладнішими завданнями, крім граматичних, як виявилось, для студентів були аудіювання та есе, де треба застосовувати активну лексику і граматику, вивчені в поточному і попередніх семестрах. Дехто із здобувачів вищої освіти скористався електронним перекладачем, що було очевидним для викладача.

Інноваційні методи навчання, безумовно, з одного боку, ефективно допомагають швидше засвоїти матеріал, а з іншого – через те, що студенти читають мало художньої літератури, навіть їхня рідна мова стає біднішою. У наш техногенний час молодь усе рідше послуговується художніми засобами. Це проблема не тільки української молоді: Естель Салерон, викладач одного з приватних закладів освіти в Парижі, зазначила, що студенти зараз дуже мало читають.

Дистанційний курс, на нашу думку, вдало поєднує в собі три з чотирьох основних аспектів навчання іноземної мови: читання, письмо, аудіювання. На цей момент здається технічно складним забезпечити набуття студентами навичок усного мовлення. Часто буває, що здобувач освіти багато працює, використовує



всі можливі засоби, проте не авансує; вивчає іноземну мову, але соромиться чи не може говорити. Тому нам здається слушною порада викладача французької мови як іноземної П'єра Вавона: «Faire du théâtre, faire la vidéo» – записувати монологи, наприклад, на телефон, а потім прослуховувати їх, виправляти помилки, позбавляючись у такий спосіб страху говоріння [4]. Технічний аспект вирішення цієї проблеми в рамках системи Moodle нам здається цікавим і дуже перспективним.

#### **Список використаних джерел:**

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року . №466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z007700313>.
2. Наказ ректора Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна в 2019/2020 навчальному році», 12 липня 2019 р. № 0202-1/403 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.univer.kharkov.ua/docs/nakaz-pro-org-osv-proc-2019-2020.pdf>
3. Сучасні освітні технології : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.slideshare.net/ssuser9f4ac1/ss-73299821>
4. Français avec Pierre : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.francaisavec pierre.com. Comment éviter de stresser quand vous parlez en public?>

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Мандрікова М. О.**

учитель інформатики

Комунальний заклад «Харківська гімназія № 6 “Маріїнська гімназія” Харківської  
міської ради Харківської області»

м. Харків, Україна

**Твердохліб Т.С.**

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

*У тезах розкрито потенціал дистанційного навчання в умовах тимчасового припинення навчального процесу у закладах загальної середньої освіти, впровадження інклюзивної освіти, орієнтації на індивідуалізацію шкільного навчання. Визначено засоби і методи дистанційної освіти, які доцільно застосовувати для організації навчання школярів.*

***Ключові слова:** дистанційне навчання, заклад загальної середньої освіти, індивідуальна освітня траєкторія, інклюзивна освіта, учень.*

*The authors have revealed the potential of distance learning in the context of temporary suspension of educational process in general secondary education institutions, the introduction of inclusive education and orientation to individualization of school education. The distance education means and methods that are appropriate for organization of schoolchildren's education have been identified.*

**Keywords:** *distance learning, general secondary education institution, individual educational trajectory, inclusive education, schoolchild.*

В умовах розвитку інформаційного суспільства в сучасній Україні важливим є впровадження і поширення дистанційного навчання в закладах освіти. Необхідність розвитку такої форми навчання визначено на державному рівні, що підтверджується низкою нормативних актів, зокрема законом України «Про загальну середню освіту» (1999), Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Законом України «Про освіту» (2017) та ін.

Розвиток дистанційної освіти в Україні пов'язаний з іменами таких відомих науковців, як В. Биков, М. Жалдак, В. Кухаренко, І. Манако, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, А. Хуторської, О. Тихомирова та ін. Проблеми впровадження дистанційного навчання досліджено в працях закордонних учених, серед яких Р. Бергер, Х. Беккер, Б. Бленк, Д. Бріттел, Р. Деллінг, Г. Рамбле, Д. Каган, М. Сімонсон, М. Мур, А. Кларк, М. Томпсон, Дж. Хассон та ін. Проте вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що питання застосування дистанційного навчання школярів в сучасних закладах загальної середньої освіти є недостатньо дослідженим.

Згідно із Наказом МОН № 466 від 25.04.13 року (зі змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015) під дистанційним навчанням розуміємо індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [6].

Дистанційне навчання має значний потенціал для вирішення проблем сучасних закладів загальної середньої освіти, пов'язаних із тимчасовим припиненням навчання школярів у зв'язку з карантинами та складними погодними умовами. Справа в тому, що за умов зростання захворюваності на грип, гострі респіраторні інфекції (або за негоди) місцеві органи управління освітою відповідно до чинного законодавства можуть призупинити навчальний процес в закладах освіти.

За даними Управління охорони здоров'я в Україні у 2017 році на кір захворіла 2381 людина [4]. Здебільшого хворіли діти, тому доцільно було впроваджувати вимушені канікули. Переривання спілкування учнів у школах знизило рівень захворюваності у 2–2,5 рази та призвело до скорочення епідемічного періоду. Але школярі зі стану «психологічної розслабленості» одразу опиняються у стані підвищеної напруги, психологічного перевантаження, що може проявлятися в тривожності, невпевненості, шкільних неврозах.

Зменшується здатність дитини запам'ятовувати і відтворювати інформацію, з'являється байдужість до навчання. Практично наздогнати пропущений навчальний матеріал реально, але фізично це дуже важко [5]. У такій ситуації дистанційне навчання дає можливість своєчасно виконувати навчальну програму і сприяє збереженню психічного здоров'я учнів. Значною мірою ефективність дистанційного навчання забезпечується його екстериторіальністю, можливістю взаємодії учасників навчального процесу в синхронному і асинхронному режимах.

Найчастіше дистанційне навчання під час карантину здійснюється завдяки тому, що вчитель веде облік успішності й публікує в Інтернеті журнал оцінок; пересилає електронною поштою навчальні матеріали, заготовки для практичних робіт; проводить дистанційне тестування; отримує учнівські роботи в середовищі обміну файлами (по електронній пошті). Водночас учень переглядає оцінки, розклад вивчених розділів програми і параграфів з теми, навчальні матеріали; здає виконані домашні завдання, практичні роботи й тести через електронну пошту; бере участь у навчальних форумах [2, с.73].

Дистанційне навчання є актуальним і в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні. Щоправда в даному аспекті може йти мова лише про застосування його елементів. Сьогодні в нашій державі намагаються створити рівні умови доступу до освіти різних категорій учнівського контингенту. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, інших обставин та ознак. У школі доцільно створювати інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [3].

Використання елементів дистанційного навчання може стати суттєвим чинником позитивних змін, адже з'являються широкі можливості для покращення якості освіти, її доступності для дітей з особливими потребами, сприяючи створенню відповідних педагогічних умов. Нові технології привнесли різноманіття педагогічних стратегій для навчання дітей з особливими потребами, ставши реальним інструментом упровадження інклюзивної освіти. Поєднання відвідування таким учнем закладу загальної середньої освіти з індивідуальними онлайн-консультаціями; відеоуроки, які проводяться синхронно, коли всі учасники мають одночасний доступ до уроку; дистанційні лекції, конференції, семінари, інші форми навчальних занять, що проводяться за допомогою різних сервісів Інтернету повинні бути спрямовані на задоволення потреб, розкриття здібностей кожного учня, його повноцінну інклюзію, включення в освітнє і суспільне середовище.

Застосування елементів дистанційного навчання є необхідним також і в умовах поширення тенденції до індивідуалізації шкільної освіти. Сьогодні заклад загальної середньої освіти має забезпечити на рівні профільної школи можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів,

форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [3].

Окрім введення вільного вибору старшокласниками профільних предметів, курсів за вибором, об'єднання учнів у динамічні групи для вивчення дисциплін за вибором [7, с. 48-49], значна увага має приділятися індивідуальній роботі вчителя-предметника зі школярем, зокрема, і з допомогою Інтернет-технологій. Для успішного здійснення процесу дистанційного навчання педагог має володіти технологічними аспектами організації освітньої діяльності школярів, які містять у собі різні прийоми роботи в форумі, чаті, теле- і відеоконференціях, а також з електронною поштою та іншими комунікаційними засобами.

Завдяки застосуванню елементів дистанційного навчання учні, які навчаються за індивідуальною освітньою траєкторією не мають жорсткого графіка для виконання робіт (свобода в часі), їхнє місцезнаходження не залежить від географічного розташування навчального закладу (свобода у просторі). Найголовніше, що ці старшокласники мають змогу працювати самостійно, індивідуально або у співробітництві, спілкуватися за будь-яких потреб і мати постійну підтримку та оцінку своєї діяльності з боку досвідченого вчителя [1, с.208].

Отже, реалії освітньої практики сучасного закладу загальної середньої освіти (введення карантинів у зв'язку зі складною епідеміологічною ситуацією (розповсюдження захворюваності на кір, гепатит тощо), розвиток інклюзивної освіти, спрямованість на індивідуалізацію навчання), зумовлюють застосування дистанційної освіти. Введення карантину передбачає тимчасове застосування дистанційного навчання, а інклюзивна освіта і навчання учнів за власною освітньою траєкторією – елементів дистанційного навчання. Таке навчання покликане допомогти в глобальному освітньому просторі, воно виступає як ефективне доповнення традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення її нагальних проблем. Упровадження елементів дистанційної форми навчання в сучасній школі є необхідною умовою для досягнення високого рівня якості освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Воронкін О. С. Персональні навчальні мережі в системі дистанційної освіти. *New information technologies in education for all: learning environment* : матер VI Міжнар. Конф. (ІТЕА–2011). Київ, 2011. С. 202–208.
2. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія* : матеріали міжвузівського вебінару (31 березня 2017 р., м. Вінниця). Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Кір атакує Україну. Інтерактивна мапа поширення захворювання URL: <https://tsn.ua/ukrayina/kir-atakuye-ukrayinu-interaktivna-mapa-zahvoryuvan-1083725.html>

5. Наслідки карантину: підвищена напруга та психологічне перевантаження. URL: <https://osvita.ua/school/method/5952/>
6. Положення про дистанційне навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0703-13>
7. Тарасенкова Н. А., Лов'янова І. В., Желєзняк Н. П., Окунєв Б. Й. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів в освітньому середовищі багатопрофільної школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V. 54, P. 47-52.

## ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

**Штефан Л. А.**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Схарактеризовано дистанційну освіту як форму організації навчання, проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення суті дистанційного навчання, його особливостей, переваг. З'ясовано, що поняття «дистанційне навчання» сприяло включенню до курсу педагогіки та дидактики таких понять, як «дистанційна освіта», «Інтернет освіта», «віртуальне навчання».*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, дистанційне навчання, суть, підходи, Інтернет освіта.

*Distant education as a form of organization of training has been characterized in the article. Ukrainian and foreign scientists' approaches to definition of the essence of distance learning, its features and advantages have been analyzed. It has been found that the concept of "distance learning" facilitated the inclusion of such concepts as "distance education", "online education" and "virtual learning" in the course of Pedagogy and Didactics.*

**Keywords:** distance education, distance learning, essence, approaches, online education.

Дистанційна освіта є формою навчання, яка реалізується переважно за технологіями дистанційного навчання. При цьому термін («дистанційне навчання») іноді використовується для позначення форм навчання, які існували задовго до появи комп'ютерів. Наприклад, кореспондентське, заочне, домашнє навчання, екстернат як види навчання претендують на назву «дистанційне», оскільки передбачають навчання на відстані, дистанції [4].

Українські фахівці при створенні Українського центру дистанційної освіти домовилися, що під дистанційною формою освіти вони будуть розуміти таку форму, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації типу Інтернет і



базується на індивідуальній роботі студентів із добре структурованим навчальним матеріалом та на активному спілкуванні з викладачами й іншими студентами [2].

Російські дослідники вважають дистанційне навчання (ДН) новою педагогічною технологією, що відрізняється від традиційної, очної технології відсутністю безпосереднього контакту викладача й студента [1]. Вони ж слушно говорять про те, що не слід ставити знак рівності між ДН і заочним навчанням, оскільки ДН передбачає не тільки розширення спектру носіїв інформації й засобів доступу до них, але й наявність постійного спілкування між викладачем і студентом за допомогою телекомунікаційних каналів. Тому ДН науковці розглядають як включення в навчальний процес інформаційно-освітньої системи віддаленого доступу, заснованої на сучасних інформаційних технологіях.

Фахівці американської асоціації дистанційного навчання (The United States Distance Learning Association – USDLA) під ДН розуміють процес навчання, в якому викладач і студент або студенти географічно віддалені один від одного й тому для організації навчального процесу спираються на електронні засоби та друковані посібники [3]. Згідно з цим визначенням розвиток ДН починається зі створення курсів кореспондентського навчання, проте з появою Інтернету роль його різко змінилася, а саме ДН почало ототожнюватися лише з новими комп'ютерними технологіями.

Взагалі дистанційне навчання включає дистанційне викладання та дистанційне учіння (пізнавальна діяльність учнів). До основних чинників, що визначають дистанційну форму навчання, фахівці відносять: відокремленість викладача та студента відстанню впродовж більшої частини навчального процесу; використання навчальних засобів, здатних об'єднати зусилля викладача та студента й забезпечити засвоєння змісту навчального курсу; забезпечення інтерактивності між викладачем, студентами й адміністрацією навчального курсу; переважання з боку вчителя самоконтролю над контролем.

Таким чином, аналіз різних поглядів на розуміння суті дистанційного навчання дає можливість визначити два основні підходи.

ДН – це технологія, за якою в освітньому процесі застосовуються традиційні й інноваційні засоби навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях, це навчальні програми для тих студентів, які можуть не відвідувати традиційні лекції, семінари, а також для студентів, які зацікавлені в можливості здобути освіту без відриву від роботи.

ДН – це окрема форма навчання, що забезпечується комплексом технологій. Головними складовими, що визначають ДН і відрізняють його від інших форм навчання, є незалежність суб'єктів і об'єктів навчання від відстані, часу й конкретної освітньої установи, збалансоване використання традиційних технологій і ІКТ. Можна стверджувати, що ДН є сучасною формою освіти, яке відповідає вимогам суспільства.

Поряд із цими визначеннями багато авторів схиляються до того, що ДН – це юридично дозволена, науково-пізнавальна діяльність, яка забезпечує інтелектуальну взаємодію студента та викладача на відстані, при цьому студенти здійснюють між собою своєрідну викладацьку діяльність через використання сучасних телекомунікаційних засобів.

Такими дослідниками, як Є. Полат, Є. Смірнова-Трибульська та ін., ДН розглядається як педагогічна технологія або форма навчання. Загалом науковці, які займаються вивченням цієї проблеми, вважають, що поняття «освіта на відстані» на сьогодні ще не отримало однозначного тлумачення, а тому його наукове обґрунтування потребує подальших розробок.

Як справедливо наголошує Є. Полат, важливим є розмежування понять «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання», які є спорідненими, але не тотожними [3]. На думку автора, освіта стоїть на фундаменті навчання, яке відбувається в процесі соціалізації. Її відмінність від процесів навчання полягає в цілеспрямованому та прискореному розвитку тих чи інших здібностей людини завдяки педагогічно організованій передачі накопиченої людством культури, тобто правил поведінки, мислення, знань і технологій (способів і знарядь діяльності), від покоління до покоління. Освіта служить інтересам особистості та суспільства, одночасно зберігаючи культуру й розвиваючи здібності нових поколінь до її вдосконалення. Під навчанням же розуміють спільну діяльність викладача й учнів, під час якої здійснюється розвиток особистості, її освіта та виховання [3]. Таким чином, ДН визначається як таке навчання, при організації якого всі навчальні процедури або більша їх частина здійснюється з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій в умовах територіального розмежування викладача та студентів. При цьому дистанційна освіта визначається як така освіта, що забезпечується засобами ДН [3].

За визначенням Є. Полат, ДН слід відрізнити від заочної форми навчання за таким критерієм, як інтерактивність, яка є ключовим поняттям ДН і передбачає систематичну взаємодію викладача та студентів у навчальному процесі, а також студентів між собою. При організації заочного навчання інтерактивність має епізодичний характер. При дистанційній формі навчання інтерактивність реалізується на двох рівнях: на рівні взаємодії викладача та студента й студентів між собою та на рівні взаємодії студентів із засобами навчання (в основному електронними засобами), що використовуються.

Друга форма взаємодії можлива в будь-якій формі навчання; засоби реалізації навчання, які у випадку дистанційного навчання здійснюють специфічний вплив на кожен із компонентів систем навчання, зумовлюючи їх відбір, структурування й організацію. Курс заочного навчання і курс ДН принципово відрізняються один від одного. До таких відмінностей належать: організація навчального матеріалу, його структура, способи взаємодії викладача й студентів, організація інформаційно-освітнього середовища навчального процесу. Методи й форми навчання також принципово відрізняються завдяки впливу Інтернет-технологій, що використовуються, котрі «вбудовані» в навчальний процес і становлять його невід'ємну складову. Система управління пізнавальною діяльністю студентів також зумовлена специфікою послуг Інтернету, що застосовуються в навчальному процесі [3].

Поняття «дистанційне навчання» сприяло включенню до курсу педагогіки та дидактики таких понять, як «дистанційне освіта», «Інтернет освіта», «віртуальне навчання». Зміна традиційної моделі взаємодії «учитель – учень»

привела до того, що з'явилися очні та дистанційні суб'єкти навчального процесу з новими функціями, яким потрібні відповідні умови реалізації – «дистанційний учитель», «дистанційний учень», «локальний координатор», «модератор» та ін. З'явилася необхідність уведення особливого типу дидактики – дистанційної, зі специфічним поняттєвим апаратом [4].

Необхідно також наголосити на тому, що наприкінці XX століття розуміння дистанційної освіти вже включає в себе уявлення про навчання на відстані з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, які стали інтенсивно розвиватися. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив появу нової термінології, що характеризувала освіту без відриву від основного виду діяльності й особливості навчання, зокрема: «home-learning» – 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. [5].

Отже, дистанційна освіта сьогодні виступає провідною формою навчання, яка реалізується переважно за технологіями дистанційного навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Демкин В. П. Дистанционное обучение и мультимедиа. *Высшее образование в России*. 1998. № 4. С. 23-27.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. К., 2000. 12 с.
3. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: [Учебное пособие для вузов. М., 2004. 412 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб., 2001. 536 с.
5. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 2. С. 34-42.

### СЕКЦІЯ III ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

#### РОЗВИТОК ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

**Гончарова Н. В.**

учитель англійської мови,  
Балаклійська ЗОШ I-III ступенів № 2,  
м. Балаклія, Харківська область, Україна

*У публікації розкривається сутність поняття «життєва компетентність», описано засоби, а саме дидактичні ігри, що зумовлюють розвиток життєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-освітнього середовища. Викладені матеріали стануть у нагоді науковцям, вчителям, батькам, асистентам вчителя, логопедом, дефектологам, студентам та однодумцям.*

**Ключові слова:** життєва компетентність, дидактична гра, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивно-освітнє середовище.

*The essence of the concept of “life competence” has been revealed in the work. The author has proved the efficiency of use of didactic games as means of development of life competence of children with special educational needs in the inclusive educational environment. The author has emphasized that a didactic game both develops life competence and activates the thinking process, forms sensual sphere, trains child’s volitional qualities etc.*

**Keywords:** life competence, didactic games, children with special educational needs, inclusive educational environment.

В умовах активної інтеграції України в європейську спільноту гостро постають питання забезпечення соціального захисту та права на освіту громадян країни і особливо тих, хто потребує її найбільше – це діти з особливими освітніми потребами.

У зв’язку з цим великого значення набуває створення умов для реалізації інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти з урахуванням особливостей змісту навчальних дисциплін. Зокрема, сьогодні вже накопичено певний позитивний досвід упровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти.

Так, у 2016-2017 навчальному році на базі Балаклійської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 було створено інклюзивний клас, в якому розпочала навчання дитина з особливими освітніми потребами (вона має вади зору).

Сьогодні вказаний заклад освіти, згідно з медичними вимогами, вже четвертий рік поспіль оновлює матеріально-технічне оснащення для створення безбар’єрного навчання цієї дитини. Для успішної адаптації в просторі та комфортного перебування в школі учениці надається відповідна допомога.

Наприклад, на початку навчального року дитина була ознайомлена з приміщенням школи для того, щоб вона запам'ятала місцезнаходження кабінетів і приміщень, якими користуватиметься (роздягальня, їдальня, медіатека, ресурсна кімната тощо). Для створення доступного й комфортного середовища в класі для неї було обладнано індивідуальне учнівське місце: прилад для письма по Брайлю, рельєфні малюнки, підручники та книги, надруковані шрифтом Брайля. Робоче місце дитини добре освітлено. Написане на дошці завжди озвучується вчителем для того, щоб учениця могла отримати повну інформацію.

Невід'ємною частиною організації освітнього процесу є відповідне методичне забезпечення вчителів. Зокрема, учителями-предметниками для викладання в інклюзивному класі було адаптовано та скориговано освітні програми для початкової школи, складено індивідуальні програми розвитку. Поурочні плани складаються відповідно до вимог інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

На початок 2019-2020 навчального року в указаній школі налічується вже три інклюзивних класи та один спеціальний клас (7 дітей із затримкою психічного розвитку). При роботі з такими дітьми застосовується командний підхід, що передбачає узгоджену роботу різних фахівців: логопеда, психолога, вчителів та батьків, бо запорукою успішної роботи в такому класі є ефективна співпраця відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими. Робота шкільної команди спрямована на розвиток сильних якостей дитини з особливими освітніми потребами на основі врахування її індивідуальних особливостей.

Слід зауважити, що сьогодні світові тенденції розвитку середньої загальної освіти характеризуються переходом від традиційної репродуктивної моделі школи до розвиваючої конструктивної моделі, орієнтованої на результат. Обновилися функції школи, що має забезпечити не тільки навчання й виховання, але і соціалізацію школяра, формування в нього життєвої компетентності, розвиток соціально значимих якостей особистості. У світлі цього відзначимо, що Л. Сохань розглядає життєву компетентність як систему, що включає п'ять компонентів: знання, уміння, навички, здібності та досягнення [2, с. 169]. Школа дає знання, розвиває уміння і навички, спираючись при цьому на здібності, сильні якості особливої дитини, як наслідок – отримуємо результат, що втілюється в її індивідуальних досягненнях.

Відзначимо, що школа – це не єдиний чинник формування життєвої компетентності учнів. Відомо, що важливу роль у процесі соціалізації особистості відіграє сім'я. Лише в тому випадку, коли дитина швидко адаптується до нових умов в школі, йде мова про позитивний мікроклімат у родині та дружні стосунки з батьками.

Завдання школи спільно з батьками полягає у створенні таких умов, щоб діти з особливими освітніми потребами отримали можливість для нормальної соціалізації, розвитку своїх сильних сторін і талантів та подальшої інтеграції в суспільство, вступу до закладів професійної та вищої освіти. Адже саме в школі в людині формуються соціальні компетентності, необхідні для налагодження



дружніх стосунків з ровесниками в закладі освіти та поза його її межами; моделюються належні способи взаємодії з колективом.

У даний час інклюзивна освіта охоплює тільки початкову ланку нашої школи, але з кожним роком це питання стає більш актуальним і вагомим. Варто зазначити, що в сучасній педагогіці поряд з поняттям «інклюзивна освіта» часто використовується поняття «життєва компетентність». Адже ця компетентність дитини формується в школі і це не тільки знання, уміння і навички, а ще й здатність дитини спілкуватися, висловлювати власні думки, проявляти характер та творчість.

Спостерігаючи за дітьми на уроках та в позаурочний час, стало зрозумілим, що успішний розвиток життєвої компетентності відбувається під час гри. Особливо вагомими є дидактичні ігри. У цьому контексті наведемо визначення відомого педагога В. Беспалька про те, що «дидактична гра – це змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу» [1, с. 14].

Закономірно буде звернути увагу на поширену в педагогіці класифікацію дидактичних ігор за характером матеріалу, згідно з якою виокремлюють ігри з предметами або іграшками, настільні та словесні ігри.

Гра є важливою діяльністю для дітей молодшого шкільного віку. Тому необхідно знайти дидактичні ігри, які розвивають таку необхідну для особливих дітей життєву компетентність. Це дидактичні ігри на формування просторових уявлень, ігри на розвиток тактильного сприйняття, уяви, логічного мислення, пам'яті, уваги та соціальних навичок.

Як відомо, для дітей з особливими освітніми потребами характерні недоліки розвитку рухової сфери і знижена рухова активність. У свою чергу, це викликає труднощі просторового уявлення, а недоліки її розвитку обмежують надалі самостійність і активність дітей у всіх сферах діяльності. Тому дуже важливо навчати дітей даної категорії орієнтуватися в малому і великому просторі, допомогти їм подолати страх перед величезним і незнайомим простором, навчити прийомам захисту в процесі пересування та пошуку предметів, навчити обстежувати приміщення [3 с. 27]. У світлі цього доречно використовувати в освітньому процесі словесні ігри «Розкажи про шкільне подвір'я» та «Розкажи про свій клас».

Як вважає А. Колупаєва, головним у навчанні школярів з обмеженими можливостями є формування в них соціально-побутових компетентностей, тобто знань про навколишній світ, про себе, про правила взаємодії з цим світом. Увага має бути акцентована не лише на формуванні вмінь читати та писати, а й на тому, чи знає школяр про призначення тих чи інших предметів, чи вміє ними користуватися, чи вміє або намагається обслуговувати себе [4, с. 55]. Тому перед учителем поставало завдання знайти такі ігри, які сприяли б пізнанню нового, викликали позитивні емоції в дитини. Це ігри «Доповни речення» «Знайди зайве слово» та «Запам'ятай 10 слів» (за методикою О. Лурія).

Щоб установити контакт з особливою дитиною, в інклюзивному класі потрібно звертати увагу на її сильні якості й таланти, а не на її проблеми. Досліджуючи дітей з особливими освітніми потребами, ми зацікавились, як впливають ігри з предметами та настільні ігри на розвиток життєвої

компетентності. Особлива дитина вирішує життєві проблеми, спираючись при цьому на збережені сенсорні аналізатори: слух, нюх, дотик. Наприклад, у цьому плані в нагоді стали настільні ігри «Доторкнись та скажи» та «Пара – до пари»

Отже, ігри необхідно використовувати на уроках та в позаурочний час: на святах, виховних годинах, у вікторинах, конкурсах, змаганнях та квестах. Особливо важливі дидактичні ігри для дітей з особливими освітніми потребами, бо вони активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, комунікативні навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра активізує процес мислення, формує почуттєву сферу, розвиває життєву компетентність, тренує вольові якості дитини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 191 с.
2. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. К., 2003. 520 с.
3. Кондратенко С. В. Формування навичок просторового орієнтування у незрячих дітей дошкільного віку. К., 2014. 61 с.
4. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. [А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.] ; за ред. А. А. Колупаєвої. К., 2012. 308 с.

### **ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

**Єльчанінова Т. М.**

кандидат психологічних наук, доцент  
доцент кафедри практичної психології  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Сушко В. В.**

практичний психолог-методист  
Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №140  
м. Харків, Україна

*У тезах розкриваються основні положення корекційної роботи психолога в ході супроводу дітей з особливими освітніми потребами; описані основні напрями й принципи роботи, вимоги до створення корекційних програм. Також представлені деякі вправи для розвитку моторики в молодших школярів.*

**Ключові слова:** інклюзія, учень з особливими освітніми потребами, розвиток, корекція, супровід.

*The article authors have revealed the main foundations of the psychological*

*correction work in the support of children with special educational needs. The main directions and principles of work and the requirements for creation of correction programs have been described. Some exercises for the development of juniour schoolchildren's motor skills have also been presented.*

**Key words:** *inclusion, student with special educational needs, development, correction, support.*

Сутність інклюзивного навчання розуміється як «процес звернення й відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» (за визначенням ЮНЕСКО). До категорії таких осіб можуть відноситися не тільки учні з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, учні з особливими мовними освітніми потребами тощо.

Корекційна робота з дитиною з особливими освітніми потребами обов'язково повинна ґрунтуватися на результатах діагностики та ознайомленні з історією дитини, виявленні проблем у розвитку пізнавальної діяльності, особистості дитини та її спілкуванні. Така робота передбачає розвиток і корекцію пізнавальних процесів, формування їх довільності; корекцію самооцінки як важливої рушійної сили формування особистості; корекцію емоційних порушень і розвиток емоційної лабільності та патологічних рис характеру; профілактику шкільної дезадаптації; корекцію міжособистісних взаємин у дитячому колективі; корекцію взаємин «учитель – учень»; розвиток комунікативних якостей, позитивної соціальної комунікації; стимуляцію особистісного зростання.

При розробці корекційних заходів необхідно враховувати принципи, які визначають цілі, завдання корекції, методи й засоби психологічного впливу. Серед зазначимо такі:

- принцип системності корекційних, профілактичних та розвивальних завдань;
- принцип єдності корекції та діагностики;
- діяльнісний принцип корекції;
- принцип дотримання вікових, психологічних, особистісних особливостей дитини;
- принцип комплексного підходу (комплексності методів психологічного впливу);
- принцип опори на різні рівні організації психічних процесів;
- принцип повільності ускладнення матеріалу;
- принцип урахування емоційної складності матеріалу.

На сьогодні корекційні програми складає практичний психолог, який працює з дитиною. Йому необхідно чітко розуміти та враховувати такі основні вимоги щодо складання психокорекційних програм: чітке формулювання цілей корекції; визначення кола питань, які конкретизують цілі корекційної програми; визначення стратегії й тактики щодо проведення корекційної роботи; підбір

конкретних методик і технік для роботи; підготовка необхідних матеріалів й обладнання; чітке визначення форми корекційної роботи (групова, індивідуальна або змішана); визначення загального часу для здійснення всієї корекційної програми; визначення періодичності необхідних зустрічей та їх тривалість; розробка конкретної корекційної програми в цілому та визначення змісту кожного корекційного заняття; планування форм участі інших осіб (педагогів, медиків, соціальних педагогів тощо); визначення форм контролю динаміки проходження корекційної роботи хоча б один раз на півроку); реалізація корекційної програми та внесення доповнень і змін до програми в ході роботи; оцінка ефективності реалізованої програми.

Корекційно-розвивальні програми складаються практичним психологом за певною *схемою*: титульна сторінка; пояснювальна записка; тематичний план; розписані заняття; список використаної літератури.

Тривалість групового корекційно-розвивального заняття становить 35-40 хв., індивідуального – 20-25 хв. Групи наповнюваністю два – шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень і рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації. Корекційно-розвивальні заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами.

В індивідуальній програмі розвитку такої дитини зазначається кількість годин і напрями проведення корекційно-розвивальних занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

три – п'ять годин – для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;

п'ять – вісім годин – для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектру аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо).

Години, визначені для проведення корекційно-розвивальних занять, *не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами*. Корекційно-розвивальні заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.

Чим раніше дитина буде включена в корекційну роботу, тим кращим і глибшим буде результат. Ми пропонуємо розпочинати роботу з опрацювання вправ на розвиток дрібної моторики. До таких вправ можна включити такі:

1. Вправа «Пальчикова гімнастика «Окуляри»». Метою цієї вправи є розвиток дрібної моторики пальців рук, координації рухів і зміцнення м'язів, розвиток уваги й пам'яті, стимулюція мозкової активності. За інструкцією вчитель просить дітей приготувати свої руки, дивитися уважно та повторювати за ним (*Утворити кільце першим і другим пальцями обох рук, потім першим і третім і т.д., підносити «кільця» до очей, ніби окуляри*):

Окуляри для бабусі швидко я дістала,  
Щоби бачила бабуса, книжечки читала.

2. Вправа «Пальчикова гімнастика «Ягідки»». Мета цієї вправи повторюється з метою попередньої вправи. За інструкцією вчитель також просить дітей приготувати свої руки, дивитися уважно та повторювати за ним: *трьома пальцями правої руки охопіть палець лівої, наче стягуєте ягідки з кожного пальця лівої руки. Потім так само з пальчиків лівої руки правою рукою:*

Ягідки червоні, просяться в долоні.

Кожну ягідку зніму і в тарілку покладу.

Отже, до основних положень корекційної роботи психолога в ході супроводу дітей з особливими освітніми потребами належить обов'язкова діагностика й ознайомлення з історією дитини, виявлення проблем у розвитку її пізнавальної діяльності, особистості дитини та її спілкуванні. При розробці корекційних заходів необхідно враховувати принципи, які визначають цілі, завдання корекції, методи й засоби психологічного впливу.

### Список використаних джерел:

1. Долгополова Е.В. Дети с особыми потребностями. URL: <http://www.pca.kh.ua/2010-01-23-19-51-51/56-2010-04-23-20-03-57> (дата звернення: 21.11.2019).
2. Ельчанинова Т. Н., Сушко В. В. Аттенционные способности шестилеток в период адаптации к школе. *Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 жовтня 2012 р., м. Харків)*. Харків: ХНПУ, 2012. С. 90-91.
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : Наук. світ, 2010. 196 с.
4. Лист МОН молодьспорт № 1/9-529 від 26.07.12 року «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0529736-12> (дата звернення: 21.11.2019).
5. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiororganizatsiya-navchannyaoop.pdf> (дата звернення: 21.11.2019).
6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2014. № 4. С. 18-23.
8. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.
9. Шищенко В. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 59. С. 244–252.



10. Школьник С.Я., Агєєнко Т.А, Веселі пальчики, для занять з дітьми 4-6 років. Харків: ВД «Торнадо», 2005. 16 с.

## РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Камишева О.В.**

учитель початкових класів  
ХПНВК «Гімназія ОЧАГ»  
м. Харків, Україна

*Розглянуто проблему підготовки дітей з особливими освітніми потребами початкової ланки закладів загальної середньої освіти. Констатовано, що ефективність підготовки таких школярів залежить від якісної налагодженої організації навчальної, виховної та позакласної роботи, а також освітнього простору та налагодженої роботи з батьками.*

**Ключові слова:** особливі освітні проблеми, заклад освіти, інклюзія, освіта.

*The problem of training children with special educational needs at the elementary level of general secondary education has been revealed. It has been stated that the efficiency of training these children depends on the quality of organized training, educational and extracurricular activities, educational space and cooperation with parents.*

**Key words:** special educational problems, educational institution, inclusion, education.

Протягом останніх років усе більше приділяється уваги проблемам соціальної адаптації та інтеграції дітей із особливими освітніми потребами. В Україні впровадження інклюзивного навчання визнано пріоритетним напрямком розвитку освіти, що враховано Концепцією нової української школи з огляду на Закон України «Про освіту» [3, с. 4]

До вивчення різних аспектів освіти дітей-інвалідів, а пізніше й інклюзивної освіти звертались зарубіжні вчені У. Бронфенбреннер, Дж. Мерсер, М. Рейнольдс, І. Дено, М. Уїлл, Д. Ліпські, А. Гартнер, Г. Піннел, С. Гелловей, А. Дайсон та ін. В Україні проблеми інтеграції людей з особливими потребами до всіх галузей життя суспільства досліджували С. Болтинець, Б. Гершунський, О. Дікова-Фаворська, В. Журавський, І. Зязюн та ін. Особливостям організації навчання дітей і молоді з особливими потребами та концептуальним засадам упровадження інклюзивної освіти присвячено роботи С. Андрійчук, О. Василенко, С. Іноземцевої, Є. Ісаєвої, А. Колупаєвої, І. Макаренко, К. Ощепкової, В. Скрипник, М. Чайковського, Д. Шевченко та ін. [6, с. 79]

Інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання і виховання дітей з особливими потребами у звичайному закладі освіти, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу. Інклюзія – це процес активного включення в суспільні стосунки всіх

громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей. Насамперед, це перший крок до того, щоб дитина з особливими освітніми потребами (ООП) могла стати частиною соціуму [2, с. 10]

Сутність інклюзії в ЗЗСО та здобуття якісної освіти кожною дитиною є визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством належних для цього умов; забезпечення права дітей розвиватися в родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади; залучення батьків до освітнього процесу дітей як рівноправних партнерів і перших учителів своїх дітей; навчальні програми, в основі яких лежить особистісно орієнтований підхід й які сприяють розвиткові навичок навчатися упродовж усього життя та повноцінній участі у житті громади, суспільства; визнання факту, що інклюзивна освіта потребує додаткових ресурсів, необхідних для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень і практики під час реалізації інклюзивної моделі освіти; командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків і спеціалістів [1, с.14]

Освіта дітей з особливими освітніми потребами здійснюється в процесі навчальної, виховної та позакласної роботи. Уключення дитини з особливими освітніми потребами в навчальну діяльність здійснюється класним керівником разом з педагогами-спеціалістами та батьками. Навчання в класах таких дітей здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН України для закладів загальної середньої освіти, у тому числі спеціальними підручниками. Освітній процес здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів ЗЗСО, затверджених Міністерством освіти і науки України, та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

На основі зазначеного робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин [1, с. 67]

Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість. Для проведення корекційно-розвивальних занять в індивідуальному навчальному плані передбачається від трьох до восьми годин на тиждень. Такі години враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 67-68]

Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою. Державна підсумкова атестація дітей з особливими

освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію [1, с. 69]

Учитель повинен планувати організацію освітнього середовища в початкових класах, беручи до уваги особливості розвитку дитини. Освітнє середовище у початкових класах, де відбувається основна навчальна діяльність молодших школярів, має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними. Крім цього, воно має відображати філософію концепції Нової української школи та освітню програму [4, с. 51]

Простір у класі формує вчитель, щоб викладати навчальну програму з урахуванням інтересів, потреб й особливостей дітей. Тільки педагог контролює, де і якими матеріалами користуватимуться учні, перетворює клас на місце для творчості, досліджень, розвитку позитивної самооцінки дітей, спрямовує учнів на взаємодію, а саме спілкування, ігри, допомогу в навчанні [2, с. 44]

Невід'ємним складником освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є виховний. Особливості організації та управління класом відповідають розвивальним потребам дитини в соціокультурному контексті, а саме розвитку таких якостей, як працьовитість, ініціативність, автономність, довіра, вміння вчитися, участь у виробленні спільних правил, розвиток і підтримка дружніх стосунків, співпраця, повага до однолітків і вчителів, відповідальність та успішність [4, с. 51]

Завдяки організації в процесі виховання цілеспрямованого спілкування з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей. У них є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками й участі у громадському житті.

У процесі навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами важливу роль відіграє робота з батьками. Батьки отримують інформацію про типовий і атиповий розвиток дітей, беруть активну участь у визначенні освітніх цілей і завдань для дітей, стають частиною шкільної спільноти. Родини одержують підтримку з боку інших батьків [1, с. 16]

Батьки дитини з особливими освітніми потребами можуть суттєво допомогти вчителю, надаючи інформацію щодо прогресу у навчанні та розвитку своєї дитини, яку вони знають найкраще, оскільки щодня взаємодіють із нею в різних ситуаціях. Від батьків учителі можуть дізнатися про темперамент дитини, її особливі потреби, події, які відбулися в сім'ї і можуть мати певний вплив на емоційний стан дитини [4, с. 160]

Серед правил родинного виховання особливої дитини батькам рекомендується: уникати змагань та будь-яких типів робіт, що вимагають швидкості; не порівнювати дитину з оточуючими; частіше використовувати тілесний контакт, вправи на м'язову релаксацію; підвищувати самооцінку дитини; хвалити дитину так, щоб вона знала за що, навіть за незначні досягнення; звертатися до дитини по імені; бути впевненими в собі [3, с. 41]

Успіхові розвитку дітей з особливими освітніми потребами сприяє позакласна робота. Це додаткові індивідуальні заняття з предметів, які необхідні дитині для успішного засвоєння навчальної програми, відвідування гуртків, спортивних секцій тощо.

Отже, освіта дітей з особливими освітніми потребами здійснюється в процесі навчальної, виховної та позакласної роботи. Її ефективність забезпечується якісною організацією освітнього процесу педагогами та налагодженням співробітництва з батьківством.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лавріненко Л. І. Школа для кожного. (Окремі аспекти інклюзивної освіти). Чернігів, 2017. С. 192.
2. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. С. 300.
3. Сидоренко Н. А. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи. Київ, 2015. С. 66.
4. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Пристінська М. С., Большакова І. О. Порадник для вчителя. Нова українська школа. Київ. 2017. С. 207.
5. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Пристінська М. С., Большакова І. О. Нова українська школа: порадник для вчителя : Навчально-методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2018. С. 160.
6. Тамм А. Є., Стецюра Т. П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень у сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. № 1 (41). С. 484.

### **ПОГЛЯДИ ВЧЕНИХ США НА ПОВЕДІНКОВО-ОСВІТНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДОМ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

**Пісоцька М.Е.**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**Псарьова М. Д.**

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті схарактеризовано погляди вчених США другої половини ХХ століття на сутність поведінково-освітніх методів роботи з дітьми з розладом спектру аутизму, таких як прикладний аналіз поведінки (АВА), метод Міллера (ММ), терапія та навчання дітей з аутизмом та пов'язаними комунікативними порушеннями (TEACHN), DIR/Floortime та DLT.*

**Ключові слова:** *розлад спектру аутизму, поведінково-освітні методи, друга половина ХХ століття, США.*

*The article author has characterized the views of the USA researchers of the 20th century concerning the essence of the behavioral-educational methods of working with*

*children with autism spectrum disorder. These methods are Applied Behavior Analysis (ABA), The Miller Method, Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACHH), DIR/Floortime and Daily Life Therapy (DLT).*

**Key words:** *autism spectrum disorder, educational-behavioral methods, the second half of the 20th century, the USA.*

У наслідок ратифікації Україною Загальної декларації прав людини (1973 р.), Конвенції ООН про права дитини (1989 р.), Конвенції про права осіб з інвалідністю (2009 р.) тощо на законодавчому рівні зафіксовано право дітей з особливими потребами на якісну освіту, отримання якої уможливить їхнє включення у суспільне життя, подальше успішне працевлаштування та функціонування в суспільстві.

До категорій дітей чий освітні потреби виходять за межі певних стандартів відносяться діти з розладом спектру аутизму. Забезпечення якісної освіти таких категорій дітей потребує додаткових ресурсів. Вищезазначене актуалізує проблему переосмислення відомих та розробки нових методів роботи з дітьми з розладом спектру аутизму, вирішенню якої сприяє вивчення напрацювань з окресленого кола питань учених різних країн. Оскільки значний внесок у розробку методів роботи з дітьми з розладом спектру аутизму був зроблений у другій половині XX століття вченими США, у статті проаналізуємо їхні погляди на сутність поведінково-освітніх методів.

Зауважимо, що перші відомості про успішне навчання дітей з розладом спектру аутизму відносяться до початку 60-х років XX століття. Саме у цей час І. Ловаасом (I. Lovaas) розробляється корекційна програма із застосуванням нового поведінково-освітнього методу – прикладного аналізу поведінки (*Applied Behavior Analysis, ABA*). Ефективність його реалізації у роботі з дітьми з аутизмом підтверджена у дослідженнях М.Вольф (M. Wolf) 1964; І. Ловаас, (I. Lovaas) 1973, 1987; Г. Миис (H. Mees), 1964; Т. Різлі (T. Risley), 1964; Ч. Фестер (C. Fester) 1961 та інших. Теоретичним підґрунтям методу АВА була обрана теорія оперантного обумовлення Б. Скіннера, що обґрунтовує доцільність використання у процесі навчання певних наслідків (англ. consequences): підкріплення або покарання (reinforcement/punishment). Утім засновники АВА особливу увагу при застосуванні методу радили приділяти саме підкріпленню. Тому необхідним при організації навчання вважали виявлення того, які предмети, дії або діяльність є підкріпленням поведінки для конкретної дитини. Згідно проведених ними досліджень частота поведінки зростає, якщо ця поведінка відразу супроводжується підкріплюючим стимулом (SR) [2].

Серед основних прийомів АВА науковці Дж. Гарровер (J. Harrower), К. Картер (C. Carter), Л. Когел (L. Koegel), Р. Когел (R. Koegel), І. Ловаас (I. Lovaas) виділяли навчання окремими спробами (Discrete Trial Teaching, DTT) та тренування ключової відповіді (Pivotal Response Treatment, PRT). Під навчанням окремими спробами (DTT) І. Ловаас розумів поділення процесу досягнення цілі (формування навички) на окремі кроки, правильне виконання яких дитиною відразу підкріплюється тим, хто навчає. За його думкою,



застосування такого прийому дає змогу дитині скоріше оволодіти необхідною навичкою, а також відчувати свою значущість та успішність [4]. Реалізація прийому «тренування ключової відповіді» передбачає проведення навчання дитини у природному середовищі, тобто там, де вона буде використовувати цю навичку. У результаті його використання повинно відбуватися покращення у п'яти «ключових галузях» (pivotal areas): мотивація, відповіді на різні сигнали, самоорганізація, ініціативність та емпатія. Зокрема Л. Когел наголошував, що зміни у цих п'яти галузях неминуче призведуть до позитивних зрушень в інших сферах розвитку дитини [1].

Ще один поведінково-освітній метод роботи дітьми з розладом спектру аутизму був розроблений у середині 60-х років А. Міллером (A. Miller) у Центрі мовного та когнітивного розвитку штату Массачусетс. Згодом метод отримав назву за ім'ям свого автору - Метод Міллера (The Miller Method, MM). Теоретичною основою цього методу була обрана когнітивно-розвивальна теорія Ж. Піаже, а також учіння про вищі психічні функції Л. Виготського та О. Лурії. З урахуванням факту здійснення дитиною процесу пізнання через дію й фізичний контакт зі світом людей та речей для задіяння усього тіла дитини в процесі виконання нею на заняттях певних вправ А. Міллер (A. Miller) та Е. Еллер-Міллер (E. Eller-Miller) була розроблена конструкція квадратної форми, яка підіймала дитину на висоту приблизно 75 см від підлоги (англ. elevated square, у пер. - квадрат, який підняли). Виконання дитиною вправ на висоті сприяло підвищенню розуміння нею схеми тіла, зменшенню стереотипій, покращенню рівня уваги, розумінню мови та комунікації зі спеціалістом.

Серед важливих прийомів MM А. Міллер та Е. Еллер-Міллер виділяли розповідь, під якою дослідники розуміли називання тим, хто навчає кожної дії дитини з метою допомогти їй краще усвідомити себе та пов'язати свої дії з конкретними словами, а також встановлення системи ритуалів. При застосуванні останнього прийому автори радили, з одного боку, постійно збільшувати кількість ритуалів, з іншого, - час від часу переривати їх використання для того, щоб викликати спонтанні дії дитини. Метою встановлення системи ритуалів вважали допомогу дитині самостійно впоратися зі змінами у навколишньому середовищі та зменшення рівня її стресу при будь-яких змінах [5].

На початку 70-тих років в університеті Північної Кароліни був апробований метод, який отримав назву *TEACHH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)*. У перекладі його назва означає терапія та навчання дітей з аутизмом й пов'язаними комунікативними порушеннями. Метод розроблений Е. Шоплером (E. Schopler) та його колегами як протиставлення психоаналітичному підходу до розуміння проблем аутизму. У той час коли психоаналітики виключали батьків з освітнього процесу, Е. Шоплер вважав включення батьків у корекційну роботу не просто бажаним, але й необхідним. Особливістю даного методу, за думкою С. Шор (S. Shore), є те, що автором при його створенні були зібрані воєдино найбільш успішні прийоми інших методів, наприклад АВА та дитиноцентрованого методу DIR [7]. Е. Шоплер (E. Schopler), Г. Месібов (G. Mesibov), В. Шеа (V. Shea) радили використовувати ті чи інші прийоми в залежності від індивідуальних

особливостей дитини: рівня функціонування, рис характеру та темпераменту. Іншою особливістю ТЕАСНН, як підкреслює Дж. Десінгер (J. Deisinger) є ретельно організована, візуально структурована діяльність та середовище, де дитина почувається спокійно через можливість передбачити завдання та події [6].

У 80-ті роки американським дитячим психіатром С. Грінспен (S. Greenspan) був розроблений метод роботи з дітьми з аутизмом за назвою *Developmental Individual Difference Relation-Based Intervention* або *DIR*. Нерідко у літературі він називається *Floortime* ( час на підлозі) за назвою одного з його прийомів. Основним призначенням методу автор вважав допомогу дитині у побудові та підтримці емоційних взаємовідносин з батьками, спеціалістами та людьми, що оточують. Особливу увагу приділяв індивідуально розробленій грі, застосування якої спрямовано на покращення комунікативних навичок та зменшення аутистичної поведінки дитини.

За роки роботи С. Грінспен була розроблена періодизація раннього дитячого віку, у якій виділено шість важливих етапів: цікавість до світу (до 3-х міс.), прихильність (до 5-ти міс.), двостороння комунікація (до 9 міс.); усвідомлення себе (1 рік та 6 міс.); емоційні ідеї (до 2 років та 6 міс.) та емоційне мислення (до 4-х років). Оскільки психічний вік дитини з аутизмом відрізняється від біологічного (паспортного), С. Грінспен обґрунтована необхідність виявлення етапу, на якому знаходиться дитина на даний момент, та розробки індивідуальної програми її переходу на наступні рівні розвитку [3; 7].

Ще один з методів роботи з дітьми з розладом спектру аутизму, що з кінця 80-х років отримав застосування у Бостоні, штат Массачусетс (Boston Higashi School), був розроблений у 60-ті роки в Японії К. Кітахара (K. Kitahara) під назвою *Daily Life Therapy* або *DLT*. Оскільки автор методу вважав, що особлива дитина краще вчиться при взаємодії з іншими дітьми, метод DLT, на відміну від інших, орієнтований на навчання у групі. Згідно думок К. Кітахара, освіта за DLT повинна базуватися на трьох пов'язаних між собою принципах: активні фізичні вправи, емоційна стабільність та інтелектуальна стимуляція. День особливої дитини за цими принципами доцільно наповнювати заняттями з музики, спорту, художньої майстерності, професійної підготовки з використанням різних форм групової діяльності [7].

Отже, вченими США у другій половині XX століття розроблені різні поведінково-освітні методи роботи з дітьми з розладом спектру аутизму, серед яких прикладний аналіз поведінки (ABA), метод Міллера (ММ), терапія та навчання дітей з аутизмом та пов'язаними комунікативними порушеннями (ТЕАСНН), DIR/Floortime та DLT. Досліджень, які б дозволили порівняти ефективність вищезазначених методів на даний момент недостатньо, але сьогодні вчителі США та інших країн мають змогу використовувати різні методи у своїй роботі та обирати той, що найбільш підходить до індивідуальних особливостей певної дитини з аутизмом.

#### Список використаних джерел:

1. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с

РАС. Москва: Оперант, 2015. 176 с.

2. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. Harlow, 2014. 759 с.

3. Davis A. Isaacson L. Harwell M. Floortime Strategies to Promote Development in Children and Teens. Baltimore Brookes Publishing 2014. 224с.

4. Lovaas I.O. Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book, 1981, URL: [https://archive.org/stream/LovaasMeBook/Lovaas%20-Me%20Book\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/LovaasMeBook/Lovaas%20-Me%20Book_djvu.txt) (дата звернення: 28.11.2019)

5. Miller A., Chre'tien K. The Miller Method: Developing the Capacities of Children on the Autism Spectrum. London, Jessica Kingsley Publishers, 2007.

6. Roratory A.F. Obiakor F.E. Bakken J.P. History of Special Education. Bingley: Emerald, 2011. 378 с.

7. Shore S. Rastelli L. Understanding Autism for Dummies. Indiana: Wiley Publishing, 2006. 365 с.

8. Universal Declaration of Human Rights: the General Assembly of the United Nations, Лист від 10.12.1948 № 217 А (III), URL: <https://www.jus.uio.no/lm/un.universal.declaration.of.human.rights.1948/26.html> (дата звернення: 28.11.2019)

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Собченко Т. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто та схарактеризовано шляхи формування готовності майбутніх вчителів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. Розкрито зміст завдань, які реалізуються під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка». Запропоновано перспективи розвитку проблеми формування готовності здобувачів вищої освіти до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, освітній процес, формування, готовність.

*In article author has revealed and characterized the ways of formation of future teachers' readiness for organization of educational process in the conditions of inclusive education. The content of the tasks, implemented when learning Pedagogy, has been revealed. The author has suggested the prospects for development of the problem of formation of higher education applicants' readiness for organization of educational process in the conditions of inclusive education in general secondary education institutions.*

**Keyword:** inclusive education, educational process, formation, readiness.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти є забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей на основі врахування їхніх освітніх потреб. Тому інклюзивна освіта Україні має утверджуватися як сфера відповідальності держави та громадянського суспільства.

У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і, насамперед, майбутніх педагогічних працівників.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що одним із перспективних завдань реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти є забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти та в контексті цього вдосконалення системи підготовки педагогів у закладах вищої освіти [3].

Реалії сучасної системи освіти вимагають наповнення навчальних програм інноваційним змістом, що буде сприяти не тільки теоретико-практичній підготовці педагога, а й його психологічній готовності працювати з особливими дітьми, взаємодіяти з їхніми батьками та командою супроводу дитини [1, с. 65].

Питання підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами наразі актуальна, окремі її аспекти є колом наукових досліджень та розвідок вчених І. Демченко, М. Пічкур, В. Сулим. Сучасні автори Т. Гурова, Д. Ільясов, І. Колеснікова, О. Лопанова, С. Наход, Т. Робочих, М. Солодкова та ін. пропонують традиційні способи, методи, технології організації професійної підготовки педагогів до здійснення освітньої інклюзії. Також нетрадиційні технології, методи, форми, що дозволяють активізувати діяльнісну складову підготовки майбутніх педагогів, рекомендують Н. Абрамова, А. Гамаюнова, О. Кутєпова, І. Федотенко, С. Черкасова, І. Яковлева та ін.

Отже, актуальність проблеми є очевидною, майбутні педагоги обов'язково повинні оволодівати знаннями про концептуальні засади інклюзивної освіти, особливості психофізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, вміти застосувати основні принципи й технології організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти.

На рівні закладів вищої педагогічної освіти до розв'язання цієї проблеми повинні долучитися всі кафедри. Кафедра загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди має певні доробки та напрацювання в цьому напрямі, а саме реалізовує наступні завдання, що можливо в рамках вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка»:

- засвоєння студентами змісту основних принципів і цінностей інклюзивної освіти (підкреслення актуальності, важливості та необхідності оволодіння компетентностями організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти);

- оволодіння майбутніми учителями знаннями щодо міжнародного та національного законодавства у сфері інклюзивної освіти (ознайомлення з основними положеннями міжнародних документів, та законодавчих актів України, що регламентують право на інклюзивну освіту);

- опанування студентами основних принципів та технологій організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти (розгляд та аналіз окремих проблемних питань та вибір широкого спектру тематики доповідей, наприклад: «Методи, прийоми організації навчання дітей з освітніми потребами», «Технології навчання в інклюзивному освітньому середовищі»);

- оволодіння майбутніми педагогами знаннями зарубіжного досвіду у сфері інклюзивної освіти (наприклад: проведення круглого столу на тему «Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи» з залученням аспірантів з доповідями у порівняльному контенті).

Слід зазначити, що проблема інклюзивного навчання не лише педагогічна, але й психологічна. З огляду на це, під час семінарських занять проводяться диспути на тему: «Інклюзивне навчання: за і проти», які дають змогу з'ясувати думки майбутніх вчителів щодо позитивних та негативних сторін навчання в умовах інклюзії.

Кафедра загальної педагогіки і педагогіки вищої школи організовує щорічно підготовку здобувачів вищої освіти до проходження практики в літніх оздоровчих таборах. У світлі цього в програму цієї підготовки сумісно з кафедрою філософсько-психологічної антропології включено лекцію «Психологічні основи роботи вожатого з різними категоріями дітей».

Під час опрацювання модулю «Основи педагогічної майстерності», а саме теми «Форми і методи роботи з батьками», студентам пропонуються рольові ігри та виступи з фрагментами лекцій з проблеми «Робота з батьками учнів класу щодо їх включення до створення сприятливого освітнього середовища та мікроклімату колективу».

Звичайно охопити всі аспекти проблеми інклюзивного навчання в рамках аудиторної роботи неможливо, тому на самостійне вивчення та опрацювання студентами винесені питання:

- характеристика категорій дітей з особливими освітніми потребами за різними класифікаційними ознаками;
- команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами;
- оформлення освітнього середовища для дітей з особливими освітніми проблемами тощо.

Кафедра загальної педагогіки і педагогіки вищої школи тісно співпрацює з Харківськими загальноосвітніми школами № 38, № 138, № 124, де впроваджено інклюзивне навчання. Майбутні вчителі неодноразово мали змогу ознайомитися з досвідом роботи цих закладів загальної середньої освіти.

Звичайно у цьому напрямі є певні напрацювання, але це ознайомлювальна робота, тому що в рамках невеликої кількості годин курсу «Педагогіка» неможливо сформувати готовність майбутніх вчителів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. Тому, узагальнюючи вище сказане, ми дійшли висновку, що це наразі актуальна проблема, яка вимагає удосконалення роботи щодо розв'язання.



Перспективою розвитку проблеми формування готовності майбутніх педагогів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти у закладах середньої освіти, на нашу думку, є:

- оновлення та вдосконалення освітніх програм і змісту навчальних дисциплін;
- забезпечення оволодіння майбутніми учителями фаховими знаннями, основами знань спеціальної педагогіки та знаннями сучасних ефективних методик інклюзивного навчання (мається на увазі включення до навчального плану обов'язкової навчальної дисципліни для усіх факультетів, що сприятиме більш поглибленому оволодінню майбутніми вчителями компетентностями щодо здійснення інклюзивної освіти);
- формування у студентів педагогічних спеціальностей психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими потребами ;
- широке використання традиційних та нетрадиційних способів, технологій організації професійної підготовки майбутніх педагогів до здійснення освітньої інклюзії (розробка та проведення курсів, тренінгів, майстер-класів, педагогічних майстерень, воркшопів тощо).

#### **Список використаних джерел:**

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монограф. Х., 2015. 140 с.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 09.09.2019).
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/> (дата звернення 06.09.2019).
4. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. Київ, 2012. 50 с.

## **COOPERATIVE LEARNING AS A STRATEGY OF INCLUSIVE EDUCATION**

**Чемоданова М.Ф.**

кандидат філологічних наук  
доцент кафедри теорії та практики перекладу  
Харківський гуманітарний університет НУА

*Кооперативне навчання - важлива освітня стратегія, в якій малі неоднорідні групи учнів набувають та покращують соціальні зв'язки. Кожен член групи несе відповідальність не лише за те, що вивчати, але і за допомогу товаришам у навчанні, створюючи атмосферу особистої реалізації та включення. Сьогодні в українській школі такий підхід може стати важливою дидактичною методологією, здатною надати значення різноманітності та заохотити інклюзивність.*

**Ключові слова:** кооперативне навчання, інклюзивна дидактика, особливі освітні потреби.

*Co-operative learning is an important educational strategy in which small heterogeneous groups of students acquire and improve social relations. Each member of a group is not only responsible for what he learns, but he also helps his group mates to learn, creating an atmosphere of personal achievement and inclusion in this way. Nowadays, in Ukrainian school, this approach can become an essential didactic methodology capable of valuing diversity and increasingly encouraging the inclusive process.*

**Key words:** cooperative learning, inclusive teaching,; special educational needs.

Inclusive education according to the anthropological vision. A good inclusive education seeks to achieve learning and full participation for all students taking into account three main elements: different human functioning, fairness, technical effectiveness and full social participation. Therefore, a didactic becomes more and more inclusive in proportion to how much the school will be able to recognize and understand the ways in which the individual and particular through a biopsychosocial inclusive anthropology. If it values the differences and effectively meets the particularities of the functioning of the individual students, through training offers that are really able to develop the maximum of their own learning potential, but implemented in the natural contexts of good social participation and a full belonging to collective situations[2,p.19].

An inclusive didactic is therefore a didactic that recognizes and values the differences of all, is effective, efficient and above all fair in reading needs. In addition, the vision of educational needs special in the biopsychosocial perspective, can undoubtedly contribute to the development of a didactic and therefore mainly inclusive.

A crucial point that is worth emphasizing is the explicit involvement of all stakeholders in the process or teachers, no one excluded, in designing and implementing a didactic generally more inclusive and forms explicit customization plans (Personalized Didactic Plans).[2, p.23]

The ministerial provisions speak of inclusive teaching for the whole class, an inclusive teaching for the whole class that it is structurally inclusive, i.e. that it is not reduced to a simple assembly for the purposes of the pupil with disabilities, perhaps delegated to the teacher's support, without the basic methodology with which we make school for all being somehow modified in some way in inclusive sense, i.e. through the internal structuring of adaptation and differentiation strategies suitable to include various individualization and customisations.[3,p.23] In fact, the range of students who have the right to some form of customization, including also certified or diagnosed situations, therefore, less clinically oriented, but more equitable, bringing about the educational institution to legitimize inclusive programs, beyond the different etiologies.

This logic, which goes beyond the traditional one of disability, could bring arguments in favour of an evolution of Law 104/92. The latter, which speaks of disability as the only condition of the problems faced by the school with additional resources are now outdated; after that, we have to face up to them important steps forward, such as the UN Declaration of the Rights of Persons with Disabilities, have been taken in 2006 and the worldwide introduction of the ICF system [4,p.75]. So a new

vision the concept of human health, functioning and disability, which also calls for changes at the level of Framework Law .[3, p.22]

A more structurally inclusive teaching method can be designed by all teachers through the choice and use of teaching materials, books, software that allow you to choose graduated levels of difficulties and through new ways of learning, using different languages, codes, roles, styles of thought and different modes of expression.

All these resources, however, must be well organized in a dynamic support network and must be able to be truly effective also in relation to the operational disciplinary moments that the learners live in class every day. That's why it might be useful to use within the context of inclusive learning.

The aim is to develop class strategies that are functional to the development of relationships and learning. The working mode that better than any other, activates the resource-others is in fact, just that based on cooperative learning which offers the great advantage of functioning well both for special activities, centred above all on relations between students, both for disciplinary ones, linked to the various subjects of study, for which the aid and collaboration between comrades are decisive for build meaningful learning and, at the same time, to strengthen the social skills of the students [5,p.300].

Cooperative learning is a method of learning teaching in which the significant variable is cooperation between students [1 p.28]. It therefore represents an educational strategy that uses small groups, mostly through which social relations can be acquired and improved. The basic idea is, in fact, that the group is a collection of resources, seen both as knowledge and as skills, and the students are not considered as containers to be filled with knowledge or skills, but as resources to be used by activate. The cooperative learning seems to come from the studies of the Johnson brothers around the sixties in the United States of America, where there is a need to respond to a question about socialization and education for civil coexistence - and where - it is becoming increasingly popular, the awareness of how the classroom context is a social context in all respects .[2,p.273]

The Johnson brothers distinguish three types of cooperative learning groups: groups formal, informal, grassroots groups. Formal groups are used to deal with tasks such as difficult and long-lasting projects such as the implementation of a long-term project or the preparation of a class. Informal groups are temporary cooperative learning structures, useful for some purpose immediate and special, usually of support to the lesson or explanation of the teacher.[1,p.226].

Basic groups are stable cooperative learning structures made up of heterogeneous groups and inter-classes in which students have the opportunity to meet frequently to help each other and discuss problems and tasks. The first reflections - however - on the importance of group-mediated learning can be traced back to the theories on social interdependence, which point out that the type of the relationship between people in a group affects both the way in which its members interact with each other and, in the long term, on the results it achieves [2,p.273].

Learning together: this is a mode suggested by the Johnson brothers. It is based on five key principles which are positive interdependence, individual and group responsibility, promotional interaction face to face, social skills and individual and

group assessment. The model of learning together, for its flexibility, is one of the most used cooperative learning modes in the Ukrainian school.

Each form of learning together is organised according to five principles:

1. positive interdependence;
2. individual and group responsibility;
3. face-to-face promotional interaction;
4. social skills;
5. individual and group evaluation.

Positive interdependence between the members of a group occurs when each of its members, has the awareness that the work of each individual can benefit or, on the contrary, damage the entire group, so your own conditions others' and vice versa. Positive interdependence is to be considered achieved when the members of the group understand that the collaborative relationship that unites them is such that it can not exist individual success without collective success.[2,p.275]

If there is a good interdependence between the members of a group, there is also a good degree of individual and group responsibility, since each member perceives that he or she is responsible for and for others.

The face-to-face promotional interaction takes place through a positive collaboration and a mutual encouragement. This exchange of help is achieved through the verbal explanation of the different problem solving, discussion of concepts that are explained, sharing of their own knowledge with classmates and the integration of the content to be learned .

Group members must be able to decide, communicate, manage conflicts and create an atmosphere of trust. If this doesn't work, then action must be taken. In this way the teacher assesses the level of social skills present in his/her class and promotes those lacking.

Once the work activity is finished, the cooperative group has to evaluate what worked and what didn't, which behaviors were useful and which were not. As long as, therefore, there is an improvement also it is essential to carefully analyse the collective working methods, identifying the most critically appropriate and strengths. This way of evaluating is also important for increasing a meta-cognitive awareness of their own resources and limitations and for the maintenance of their own individual skills.

#### References:

1. Comogly M. Cooperative learning: strategies of experimentation. Abele Group: Turin,1999.
2. Ianes D., Cramerotti S., Capaldo N., Rondanini L. (2016). Teaching tomorrow in primary school. Erickson:Toronto.
3. Johnson D.,W. Johnson R.T., Johnson H. E. . Cooperative Classroom Learning: Improving the emotional climate and performance. Erickson: Torronto.1996
4. Johnson D.,W. Johnson R.T. (2005). Leadership and Cooperative Learning. Sharing ideas, reducing the tensions, giving energy to the group: exercises and activities. Erickson: Toronto

## СЕКЦІЯ IV ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ І ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

### СМАРТ-ОСВІТА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Агаркова Н. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Палашинська О. Є.**

учитель КЗ «Харківська спеціалізована школа № 8»  
Харківської обласної ради  
Харків, Україна

*Освіта, заснована на застосуванні Smart-технологій, гарантує максимальний рівень інформатизації освітнього простору ЗВО. У тезах розкрито такі основні принципи організації smart-навчання, як гнучкість навчання в інтерактивному освітньому середовищі, інтегроване середовище навчання, персоналізація й адаптація навчання.*

**Ключові слова:** *освіта, smart-суспільство, smart-середовище, smart-технології.*

*Education based on the use of Smart technologies guarantees the maximum level of informatization of the educational space of higher educational institutions. The basic principles of smart-learning organization have been revealed in the article. They are flexibility of learning in the interactive educational environment, integrated learning environment, personalization and adaptation of learning.*

**Keywords:** *education, smart society, smart environment, smart technologies.*

XXI століття – це століття, коли інформаційні технології стають невід'ємною частиною життєвого простору людини. Сьогодні з упевненістю можна констатувати факт існування нового цифрового покоління людей, для яких мобільний телефон, комп'ютер та інтернет є такими ж природними елементами життєвого простору, як природа і суспільство. У новій економіці базовим ресурсом стає не завод, не технології, а людина з її здібностями до творчості та самореалізації, що потребує готовності до безперервної освіти та орієнтації на самоосвіту.

Досягненню цих цілей сприяють інформаційні технології, застосування яких привело до використання в освіті дистанційного навчання. Одним із видів дистанційного навчання є електронне навчання (e-learning), яке реалізується в таких організаційних формах, як традиційне (очне та заочне) навчання; на курсах підвищення кваліфікації; корпоративне навчання. Електронне навчання передбачає використання сучасних педагогічних технологій на базі



інформаційного освітнього середовища [4]. Це означає, що в суспільстві будуть затребувані фахівці, які володіють практичними навичками роботи в соціальних мережах і вміють укласти бази знань [5].

Сучасний етап розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій висуває на перший план потреби, які не можуть задовольнити не тільки класичні освітні технології, а й технології електронного навчання (e-learning). Наразі відбувається перехід від e-learning до Smart-e-learning та Smart-Education (розумна освіта). Сами слова «smart» перекладається як розумний, наділений інтелектуальними властивостями. Також «smart» розшифровується як selfdirected, motivated, adaptive, resource-enriched, technology embedded й перекладається як самоспрямована, мотивована, адаптивна, збагачена ресурсами, вбудована технологія [1]. Властивості «smart» мають такі системи або процеси, які при взаємодії з навколишнім середовищем реагують на зміни в зовнішньому середовищі, адаптуються до них для досягнення результату та мають можливості саморозвитку й самоконтролю [2].

Концепція «smart» в освіті виникла після проникнення в наше життя різноманітних розумних пристроїв, що полегшують процес професійної діяльності та допомагають в особистому житті (смартфон, розумний будинок, смарткар (інтелектуальний автомобіль), смартборди (інтерактивна інтелектуальна електронна дошка тощо)). Smart підвищують рівень інтелектуальності пристроїв, які формують навколишнє середовище для того чи того виду діяльності [3]. Поняття «smart» стосовно освіти означає як використання смартфонів та інших аналогічних пристроїв для отримання знань здобувачами освіти, так і формування інтегрованого інтелектуального віртуального навчального середовища, у тому числі з використанням пристроїв категорії «smart».

Smart-технології використовуються при реалізації освітніх програм, які полягають не тільки в інструментальних технологіях ведення навчального процесу (наприклад, smart-дошка), але й у навчальних планах і дисциплінах. Якщо класична система освіти прив'язана завжди географічно до місця знаходження закладу освіти, то при smart-освіті ці межі стираються. Весь освітній процес відбувається в електронному середовищі.

Smart-освіта – це здійснення освітньої діяльності в інтернеті на базі загальних стандартів, технологій, угод, встановлених між мережею закладів освіти та професорсько-викладацьким складом [6]. Smart-технології – це технології, що раніше базувалися на інформації та знаннях, які трансформувалися в процедури, що базуються на взаємодії й обміні досвідом [6, с. 125]. Таким чином, під «розумним» навчанням (smart-education) розуміємо гнучке й доступне навчання з використанням активного контенту з усього світу, який передбачає об'єднання закладів освіти та викладацького складу з метою здійснення освітнього процесу.

Щоб встигати за зростаючими запитами здобувачів освіти, smart-університетам необхідно відповідати таким вимогам, як право слухача вільно, вибирати програми навчання та предмети, що вивчаються; можливість персоніфікації навчального курсу в залежності від потреб і компетенцій слухача, а також гнучкі та якісні показники.

Дозволяючи формувати індивідуальні траєкторії навчання для здобувачів освіти, Smart-освіта дає можливість об'єктивно формувати модель компетенцій, що вимагаються з боку роботодавця від випускників ЗВО. Більш того, сам здобувач освіти може брати участь у розробці конкретних дисциплін. Фактично навчальний план здобувач освіти для себе укладає сам, завдання викладачів – допомагати йому в цьому, що в багато разів спрощує створення спеціальних навчальних програм, семінарів і майстер-класів. Тобто, відбувається персоніфікація освіти.

Мета Smart-education полягає в тому, щоб зробити процес навчання найбільш ефективним за рахунок перенесення освітнього процесу в електронне середовище. Треба зазначити, що розглядаючи smart-освіту як освітнє, інтелектуальне середовище, її користувачами можуть стати будь-які, зацікавлені в знаннях, особи, так як це середовище все більше й більше стає відкритим.

Однак, для повноцінного переходу до smart-education необхідно провести низку організаційних, технічних, методичних робіт. Для цього експертами виділяється «віртуалізація» закладів освіти, об'єднуються зусилля професорсько-викладацького складу для здійснення освітньої діяльності в мережі інтернет, беруться за основу єдині загальноосвітні стандарти якості освіти, розробляються загальні технології процесу реалізації електронної освіти тощо.

У майбутньому розвиток концепції smart-education можливий за рахунок спільної розробки та використання ЗВО загального архіву освітнього контент-проекту «електронного споріднення ЗВО» на базі технологій smart-education. Організації, що використовують технології smart-education, будуть об'єднуватися в співтовариства на підставі єдиного освітнього підходу, єдиної системи верифікації освітніх матеріалів та визнання (акредитації) освітніх послуг усіх членів спільноти, здійснюватимуть колективний процес освіти за допомогою єдиного загального архіву навчальних матеріалів. Така спільна робота дозволить налагодити безперервний процес розвитку й удосконалення навчальної дисципліни, яка згодом буде передана в систему електронного навчання та в зовнішні репозитарії. Також процес роботи з контентом повинен постійно перебувати під контролем системи менеджменту якості, яка оцінює задоволеність клієнтів (слухачів) його результатами.

Основною причиною актуальності впровадження smart-освіти є необхідність вдосконалення існуючої системи освіти відповідно до нових вимог smart-економіки та smart-суспільства. Сучасна система освіти повинна бути націлена на навчання зайнятого населення через зростання обсягів і швидкості оновлення знань, збільшення потреби в оновленні відомих і розвитку нових компетенцій. Для такої цільової аудиторії важливими характеристиками освітнього процесу є такі параметри навчання, як мінімальний час для очного навчання, індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти тощо.

Усі ці фактори формують унікальний профіль компетенцій кожного слухача, який повинен розвиватися за індивідуальною траєкторією навчання. Система професійної освіти повинна надати можливість проходити навчання безперервно та незалежно від місцезнаходження з використанням різноманітних

пристроїв, що дозволяють організувати освітній процес і нададуть доступ до навчальної інформації.

Перспективним може стати шлях організації україномовного сегменту в існуючому суспільстві smart-education, що дозволить, з одного боку, використовувати технологічні та методичні напрацювання зарубіжних партнерів, а з іншого – розробляти навчальні матеріали, що відповідають вимогам українських регулюючих органів у сфері освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Василенко А. Smart-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства. *Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. «Smart-освіта. Ресурси та перспективи»*, (Київ, 16-17 жовтня 2014 р.). URL: <https://knteu.kiev.ua/file/MTc=/27c76eed8882ee254a932fe741d16af7.pdf>.
2. Днепровская Н. В., Янковская Е. А. Ключевые понятия концепции SMART-образования. URL: <http://studydoc.ru/doc/4207951/klyuchevyeponyatiya-konceptsi-smar>.
3. Дмитриевская Н. А. Смарт образование. МЭСИ. 2010 г. URL: [myshared.ru/slide/72152](http://myshared.ru/slide/72152)
4. Мир на пути к Smart-обществу. URL: [www.elearning-russia.ru/upload/doc](http://www.elearning-russia.ru/upload/doc).
5. Тихомиров В. П., Тихомирова Н. А. Smart education: новый подход к развитию образования. URL: [www.elearningpro.ru](http://www.elearningpro.ru)
6. Ширяй А. В. Smart education – образовательная среда информационного общества: за и против. *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)*. 2015. № 12 (21). С. 124-125.

### **НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРЕДМЕТАМ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В КОНТЕКСТІ ПОЛОЖЕНЬ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

**Борзенко О.С.**

учитель фізики

Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №162

Харківської міської ради Харківської області

м. Харків, Україна

**Романова Н.В.**

учитель хімії

Харківська спеціалізована школи І-ІІІ ступенів №162

Харківської міської ради Харківської області

м. Харків, Україна

*Реформування освіти є актуальною проблемою сьогодення. Одним із напрямів інноваційного розвитку визнано науково-технічну систему навчання предметам природничо-математичного та технологічного циклів, яка увійшла в*

*освітній простір під назвою «STEM – навчання». Метою цієї роботи є розкриття питання зміни підходів до навчання фізики у контексті положень НУШ.*

**Ключові слова:** *STEM, НУШ, компетентнісний підхід, природничі дисципліни.*

*The reformation of education is an essential issue nowadays. The scientific and technological system of teaching subjects of Natural, Mathematical and Technological cycles is considered to be one of the innovative directions, known as STEM education. The purpose of this work is to envisage new approaches to teaching Physics in the frame of NUS.*

**Key words:** *STEM, NUS, competence approach, natural sciences.*

Запорукою успішного економічного розвитку України та її конкурентоспроможності є висококваліфіковані фахівці, особливо у виробничих сферах. Найбільший дефіцит спостерігається за такими професіями як інженери-технологи та конструктори.

Працівники майбутнього мають вирішувати проблеми, розуміючи й використовуючи наукові підходи, володіючи технологіями, за допомогою яких можна розв'язати ці проблеми, – із цим погоджуються в усьому світі. Система освіти має важелі, аби вплинути на цю ситуацію.

Стаття 12 Закону України «Про освіту» вказує, що досягнення мети здобуття повної загальної середньої освіти «забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [3]. У нових програмах з фізики удосконалено застосування компетентнісного підходу до навчання фізики. Визначено особливості запровадження наскрізних змістовних ліній, які відображають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що послідовно розкриваються у процесі навчання й виховання. Реформування освіти здійснюється Міністерством освіти і науки України в рамках проекту «Нова українська школа».

Але широко презентована в нормативних документах компетентнісна ідея не набула ще адекватного втілення. Більша частина асортименту теперішньої навчальної літератури відповідає традиційній знаннєвій парадигмі, не вистачає підручників нового покоління для старшої профільної школи, зокрема інтерактивних, розвивальних, тощо. Ідея компетентнісного підходу стала одним із наріжних каменів нової системи оцінювання. За чинними критеріями, учитель, як і раніше, оцінює знання, уміння, навички або нечітко прописані навчальні досягнення. Рівень же сформованості загальнонавчальних умінь, якості знань (гнучкість, системність тощо), самостійність оцінних суджень та досвід творчої діяльності учнів не визначається з причини відсутності розроблених завдань для їх формування й контролю.

Об'єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу до навчання є необхідність технологічної адаптації навчально-виховного процесу до нових вимог. Відповідно, перед учителем, якщо він хоче в якості освітнього результату отримати сформовану компетентність учнів, постає завдання не примушувати, а мотивувати їх до тієї чи іншої діяльності, сприяти отриманню

досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до знань і до процесу їх отримання.

Необхідність запровадження компетентнісного підходу у навчанні викликана цілою низкою чинників, серед яких провідними є зниження якості освіти, перевантаження учнів знаннями, необхідність запровадження особистісно-орієнтованого навчання на всіх рівнях загальної середньої освіти.

Одним із напрямів інноваційного розвитку всіх країн світу визнано науково-технічну систему навчання природничо-математичних та технологічних дисциплін, яка увійшла в освітній простір під назвою «STEM - навчання» (Science – наука, Technology – технологія, Engineering – інженерія, Mathematics – математика) [5] завданням якої є розкрити теоретичні засади ключових компетентностей та засобів їх формування; розкрити поняття STEM-освіти як актуального напрямку модернізації та інноваційного розвитку природничо-математичних дисциплін.

Розглянемо концептуальні засади STEM-освіти відповідно до етапів навчання.

У початковій школі формуються навички дослідницької діяльності, але, звичайно, у формі, доступній для певного віку, психічного і ментального розвитку; закладення основ обізнаності зі STEM-галузей і професій; стимулювання інтересу учнів до подальшого опанування курсів, пов'язаних зі STEM. Основним завданням є стимулювання допитливості і підтримка інтересу до навчання і пошуку знань, мотивація до самостійних досліджень, створення простих приладів, конструкцій тощо. Шляхом проведення навчальних екскурсів, днів науки, творчості, винахідництва, впровадження проектного навчання.

У базовій школі вводяться міждисциплінарні програми навчання, збільшується поінформованість учнів зі STEM-предметів і професій, а також академічних вимог у STEM-областях і професіях. Основним завданням є викликати у дитини стійку цікавість до природничо-математичних наук, дати сукупність практично важливих знань, необхідних для подальшого життя людини у техносфері, глибокого розуміння екології і природи в цілому. Залучення до дослідництва, винахідництва, проведення інтегрованих уроків, тематичних тижнів, навчальних практик, реалізація міждисциплінарних проектів, участь у спеціалізованих гуртках, конкурсах, фестивалях, що дозволить збільшити відсоток тих, хто стане талановитим ученим, дослідником. Збільшується поінформованість учнів зі STEM-предметів і професій, а також академічних вимог у STEM-областях і професіях.

У старшій школі забезпечується оволодіння складними програмами навчання з акцентом на застосування знань, умінь і навичок зі STEM-предметів, пропонуються курси із конкретними освітніми проектами, реалізація яких включає в себе використання STEM-компетентностей, які учень отримав в базовій школі; сприяння свідомому вибору подальшої освіти STEM профілю, поглиблена підготовка з груп предметів STEM (профільне навчання), освоєння наукової методології.

Перехід до компетентнісної моделі STEM-навчання та застосування нових методичних підходів, перш за все, передбачає принципово нове цілепокладання у



педагогічному процесі, зміщення акцентів в освітній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні; оновлення структури та змісту навчальних предметів, спецкурсів тощо; визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учня; запровадження наскрізного STEM-навчання, компетентнісно орієнтованих форм і методів навчання, запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, інтерактивних методів групового навчання, проблемних методик з розвитку критичного мислення; створення педагогічних умов для здобуття результативного індивідуального досвіду проектної діяльності.

Коротко методику STEM можна представити наступним чином: зміст (що?), мета (навіщо?), засоби – форми – методи (як? алгоритмізація), середовище (де?)

Це передбачає зміну ролі вчителів, які орієнтуються на більш тісну співпрацю та спільний внесок в навчальний процес, а саме: здійснюється особистісно-орієнтований підхід, застосовуються активні й інтерактивні методи навчання; вчитель конструє навчальні ситуації, формує в учнів відповідальність за навчання; учні вдома ознайомлюються з теоретичним матеріалом, а в аудиторії розв'язують завдання та обговорюють теми; відбувається зміна форм та методів роботи засобами ІКТ; взаємодія здійснюється з усіма учасниками навчального процесу; відповідальність за власне навчання покладається на учня.

Враховуючи характер природничих дисциплін, що передбачає застосування теоретичного і експериментального методів пізнання природи, до дослідницьких завдань необхідно включати завдання трьох типів: теоретичного, експериментального та комбінованого.

Отже, викладання навіть стандартних тем шкільного курсу фізики і хімії може виглядати по-новому, якщо на будь-якій стадії знайомства з тим чи іншим явищем буде враховуватися і залучатися життєвий досвід самих учнів.

Навички критичного мислення та глибокі знання отримані в результаті навчання за STEM, дозволяють дитині вирости новатором – двигуном розвитку людства.

### **Список використаних джерел:**

1. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику. URL: <http://www.nbu.gov.ua/> (дата звернення: 25.11.2019)
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: «Центріон», 2005. 640 с.
3. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.11.2019)
4. Концепція Нової української школи: розпорядження КМУ № 988-р від 14 грудня 2016 року «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/54258/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/) (дата звернення: 25.11.2019)
5. STEM-освіта. URL: <http://iteach.com.ua/news/mass-media/?pid=2621/> (дата звернення: 25.11.2019)

## ПОНЯТТЯ ПРО НОВАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

**Васильєва С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м Харків, Україна

**Трубавіна І. М.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м Харків, Україна

*У статті на основі теоретичного аналізу джерел з проблеми визначено сутність термінів «інновації» та «новації» в педагогічній діяльності, розкрито їх спільні і відмінні ознаки, взаємозв'язок між цими поняттями. Наведено класифікації інновацій та новацій в педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** інновація, новація, педагогічна діяльність.

*Based on theoretical analysis of the sources in the studied problem, the authors have determined the essence of the concepts of "innovations" and "novations" in pedagogical activity, revealed their common and distinctive features and the relationship between these concepts. The classification of innovations and novations in pedagogical activity has been presented.*

**Keywords:** innovation, novation, pedagogical activity.

Розбудова нової української школи в Україні вимагає від сучасного вчителя проведення інноваційної діяльності. В останні роки в нашій державі було прийнято ряд законів і нормативних документів, які регулюють інноваційну діяльність в цілому, а саме: Закони України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 р. № 40–IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 р. № 433–IV), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522), «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (від 20.02.02 р. № 114), «Про затвердження Положення про здійснення моніторингу виконання інноваційних проектів за пріоритетними напрямками діяльності технологічних парків» (від 17.04.03 р. № 245) та інші. Згідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» ((ВВР), 2002, N 36, ст. 266) поняття «інновації» визначається як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги» [1]. Термін «інноваційна діяльність» визначається як «діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг» [1]. У статті 327 «Види інноваційної діяльності» зазначено, що «інноваційна діяльність передбачає

інвестування наукових досліджень і розробок, спрямованих на здійснення якісних змін у стані продуктивних сил і прогресивних міжгалузевих структурних зрушень, розробки і впровадження нових видів продукції і технологій. Така діяльність здійснюється за такими напрямками: проведення наукових досліджень і розробок, спрямованих на створення об'єктів інтелектуальної власності, науково-технічної продукції; розробка, освоєння, випуск і розповсюдження принципово нових видів техніки і технології; розробка і впровадження нових ресурсозберігаючих технологій, призначених для поліпшення соціального і екологічного становища; технічне переозброєння, ... або впровадження нової технології [1].

Наведені в указаних документах положення стосуються й педагогічної діяльності, яка здійснюється в системі освіти. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що в педагогічній діяльності інновації мають бути спрямовані на розробку й упровадження нових технологій і змісту навчання, виховання та соціалізації особистості дитини для підвищення якості освіти, створення найкращих умов для реалізації права дітей на освіту, забезпечення сталого розвитку освіти в суспільстві, досягнення в освіті якісно нових результатів навчання, застосування нових технічних засобів навчання, інформаційно-комунікаційних та інших нових технологій з інших сфер людської діяльності, оновлення змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів тощо.

Дослідженню проблеми інновацій у педагогічній діяльності були присвячені праці: О. Арламова, І. Беха, М. Бургіна, Л. Даниленка, І. Дичківської, В. Загвязинського, М. Кларіна, О. Пехоти, О. Попової, А. Прігожина, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. Так, В. Загвязинський вважає, що нове в 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 мають у собі прогресивне начало, що надає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти [4, с. 23]. М. Дичківська зазначає, що в педагогіці інноваційними можуть бути форми організації діяльності, сукупність нових професійних дій педагога, зміни в освітній практиці, комплекс створення та розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [2, с.13].

Існує багато визначень даного терміну, але всі вони розглядають інновацію як процес (А. Лоренс, М. Поташник, В. Сластьонін) або як продукт діяльності (К. Ангеловських, А. Балакіреєв, С. Ільєнкова), спільним для якого є нове і комплекс ідей чи технологій, форм, методів навчання, змісту освіти. Проте і поняття нового як показника інновації вміщує різне її розуміння. Наприклад, В. Паламарчук розрізняє поняття «новація» та «інновація» як «принципово нове» та як «трансформацію вже відкритого в нові умови, на практиці», тобто новацію на основі творчого застосування і переносу [2, с.13]. Це робить вказані поняття не рядоположними, а різнорівневими. Інновація є вторинною щодо новації, без новації існувати не може і має в основі ідею чи модель, яку вона застосовує в нових умовах.

У педагогіці «новація повинна забезпечувати корисний результат певний час та мати корисний ефект, у противному випадку новизна є псевдонововведенням» [2, с.13]. І новація, і інновація застосовуються на практиці, є корисними для транслювання знань, умінь, навичок, формування компетентностей в учнів. Усі дослідники новацій відмічають, що новації, отже, і інновації, пов'язані з творчістю та креативністю вчителя, а творчість завжди ґрунтується на репродукції (Б. Коротяєв, С. Васильєва), що вимагає ґрунтового знання від учителя всіх існуючих аспектів педагогічної діяльності, перш ніж їх комбінувати чи вносити в неї нове. О. Огієнко [5] зазначає, що основними видами новацій (та інновацій як їх різновиду) в педагогіці є: концепції та стратегії освітнього середовища, зміст освіти, технології та моделі навчання, організація та управління установами чи процесом освіти в цілому, підготовка педагогічних кадрів, моніторинг успішності, створення нових засобів навчання, розробка нових методів навчання тощо.

Зауважимо, що в даній класифікації наведені освітні та педагогічні новації, які мають певні відмінності. Освітні новації стосуються всієї системи освіти; педагогічні новації є складовою освітніх і вирішують певні педагогічні цілі. І. Дичківська пропонує класифікацію педагогічних інновацій, що включає такі: техніко-технологічні, соціально-економічні, організаційно-управлінські, комплексні [2]. Нам більш імпонує класифікація педагогічних інновацій А. Хуторського, в основі якої покладено інновації відповідно до структурних елементів системи освіти: завдання, зміст, форми, методи та прийоми педагогічної діяльності, технології, засоби, система діагностики результату в педагогічному процесі, типи взаємодії всіх учасників педагогічного процесу тощо.

На основі викладеного можна зробити висновок, що новація в педагогічній діяльності це – принципово нове, інновація в педагогічній діяльності – це трансформація вже відкритого в нові умови. Спільним для цих понять є нове і комплекс ідей чи технологій, форм, методів, змісту тощо. Новації та інновації завжди розв'язують практичні завдання в педагогічній діяльності, є корисними щодо якості освіти та її сталого розвитку, вносять нове до неї, але різною мірою і протягом певного часу, вони не є одномоментними та миттєвими.

Новації й інновації в педагогічній діяльності стосуються досягнення певних педагогічних цілей, а не зміни всієї системи освіти, вони можуть бути застосованими щодо завдання, змісту, форм, методів та прийомів педагогічної діяльності, технологій, засобів, систем діагностики результату в педагогічному процесі, типів взаємодії всіх учасників освітнього процесу тощо. Новація та інновація – це є процес і результат творчої педагогічної діяльності, але ці поняття різні за ступенем новизни.

Новація й інновація в педагогічній діяльності не рядоположні, а різнорівневі поняття, інновація завжди ґрунтується на новації, а новація може існувати без інновації і чекати на свою інновацію. Застосовувати їх на практиці для вирішення певних педагогічних цілей може лише креативний вчитель, який має ґрунтовну підготовку.

### Список використаних джерел:

1. Васильєва С. О. Проблема організації роботи науково-дослідних товариств. *Як нам упорядкувати нашу вищу школу*: матеріали IX міжнародної студентської наукової конференції. Харків, 2002. С. 154.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: авч. посібник. К., 2004. 218 с.
3. Закон України про інноваційну діяльність. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/40-15p>.
4. Загвязинский В. А. Педагогическое творчество учителя. М., 1987. 37 с.
5. Огієнко О.І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К., 2015. 314 с.
6. Educational Studios: Theory and Practice : monograph / edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna, 2018. 420 p.

## ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІННОВАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

**Докучасва В. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри дошкільної та початкової освіти  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
м. Старобільськ, Україна

*У статті проаналізовано таке сучасне явище, як інноватизація, визначено її сутність, структуру й дефініційний ряд. Спираючись на досвід розробки концепції проектування інноваційних педагогічних систем, авторка через наукову рефлексію окремих її положень доводить доцільність використання технології проектування інноваційних педагогічних систем саме як інструменту інноватизації в освітньому просторі.*

**Ключові слова:** інноватизація, інноваціонізація, інновативність, інноваційність, інструмент інноватизації, концепція проектування, технологія проектування інноваційних педагогічних систем.

*In this article, the author has analyzed such a modern phenomenon as innovatization, defined the essence of it, structure and definition series. Based on the experience of developing the concept of designing innovative pedagogical systems, the author, through scientific reflection of its individual statements, has proved the feasibility of using the technology of designing innovative pedagogical systems as a tool of innovatization in the educational space.*

**Keywords:** innovatization, innovationization, innovativeness, innovation, tool of innovatization, designing concept, technology of designing innovative pedagogical systems.

Аналіз праць з проблем, близьких до досліджуваної, показує, що первісне застосування поняття «інновація» помічене в дослідженнях культурологів



XIX століття, – у зв'язку з уведенням певних елементів однієї культури в іншу. Факт включення цього поняття до арсеналу науки фіксується, за ствердженням Н. Юсуфбекової, 40-ми роками XX століття.

Саме відтоді *інновація* вважається однією з найважливіших форм прояву сучасної науково-технічної революції. Утім окремі дослідження засвідчують, що такі поняття, як «інноваційний процес», «інноваційна політика фірми» з'явилися в США вже в 30-ті рр. XX століття, що й надало підстави багатьом ученим наполягати на вузькогалузевій, тобто економічній, приналежності інноватики – науки про нововведення. Остання, на їхню думку, виникла виключно як відбиток гострої потреби фірм у діяльності щодо розробки й упровадження нових послуг, ідей, пропозицій (В. Сластьонін, Л. Подимова). Уведення ж терміна «інновація» до широкого наукового обігу, а далі – і розробка базових положень теорії інновацій, – є заслугою австрійського політолога й економіста Й. Шумпетера.

З боку вітчизняної академічної науки термін «інновація» тривалий час залишався без належної уваги. Зокрема, ані «Філософський словник» видання 1987 р., ані «Словник іншомовних слів» видання 1988 р. цього поняття ще не містили. Це стосується й такої фундаментальної категорії, як «нове». Єдиним ексклюзивним довідковим виданням, що виявилось в цьому сенсі найбільш термінологічно оснащеним, є «Науково-технічний прогрес. Словник» (1987 р.), де й подано розгорнуту характеристику інновації як сучасного явища.

Сьогодні *інноватика* постає як окрема галузь, що досліджує нововведення на міждисциплінарних засадах. Базовим поняттям для неї є «інновація». Згідно з системною концепцією нововведень, поняття «інновація», «нововведення» мають позначати як власне *новину*, так і процес упровадження цієї новини в практику (М. Лапін, А. Пригожин, Б. Сазонов, В. Толстой). З'ясування змісту нового виявилось особливо важливим для нашого дослідження (2007 р.) [1], адже вивчається процес, якому нове властиве іманентно. У цьому сенсі *нове* є і *причиною* (оновлювальний елемент у певній підсистемі суспільства), і *наслідком* (значущі позитивні зміни в соціальній практиці). У межах розробленої нами концепції *нове* як *результат* подається у вигляді створеної *інноваційної педагогічної системи*, яка, у свою чергу, слугує *детермінантою* подальших змін для досягнення більш значущих цілей [1].

Подальше опрацювання вказаної концепції у трансдисциплінарному напрямі актуалізує низку понять, що визначають сучасний стан інноватики, а саме: «інновативність», «інноваційність», «інноваціонізація», «інноватизація» тощо.

У визначеннях сучасних авторів *інноватизація* постає як активне впровадження нових технологій, високотехнологічних процесів створення інноваційних проектів у різних сферах людської діяльності (А. Золотарьова, А. Степанов, С. Тарасенко та ін.). Як вихідна умова для масштабної інноватизації розглядається наскрізне створення високотехнологічного середовища, яке б постійно змінювалося – відповідно до вимог науково-технічного прогресу [4].

Поряд із терміном «інноватизація» в обіг вводиться термін «інноваціонізація [розвитку]», який за сенсом наближений до першого поняття.

Однак водночас існує думка, що *інноваціонізація* – це складник процесу модернізації.

Сутність співвідношення між вищезгаданими поняттями з'ясовується, якщо розрізняти аспекти широкого й вузького їх сенсу. За В. Прокіним, якщо у *вузькому* сенсі інноватизація подається як «упровадження у виробництво того, чого раніше не існувало», то в *широкому* значенні інноватизація постає «додаванням до модернізації у вузькому сенсі», яка означатиме «оновлення суспільства на основі прогресивних зразків техніки, технології, бізнес-процесів» [3].

Поряд із термінами «інноватизація» й «модернізація» (які вочевидь мають символізувати позитивні тенденції розвитку) пропонується використовувати термін «архаїзація» (Г. Жога) [4] – для позначення тенденції деградації, звернення до минулих зразків суспільного устрою (як чинника, що покликаний гальмувати науково-технічний і соціально-економічний прогрес).

У межах теорії, що висуває Г. Жога, сформульовані сучасні форми архаїзації, а саме: а) репродукція архаїзації; б) репродукція модернізації; в) інноваційна архаїзація; г) інноваційна модернізація. Відповідно до цього запропоновано концептуальні моделі суспільного розвитку, що дефінійовані за ознакою стадій руху, за напрямом науково-технічного прогресу та інновацій, а отже, формулюються таким чином:

- 1) суспільство, що архаїзується;
- 2) репродуктивне суспільство;
- 3) модернізаційне суспільство;
- 4) інноваційне суспільство.

Суттєвим моментом і сенсом міркувань про спільне й розбіжності між поняттями «інноватизація» й «модернізація» є, на наш погляд, відмінності в таких основних характеристиках, як «зміст процесу нововведення» й «інструменти нововведення» [4]. Тобто, якщо *змістом інноватизації* слугує *принципове нововведення*, то у випадку *модернізації* йдеться лише про «часткове оновлення існуючої технології» [Там само]. Інакше кажучи, для *модернізації* новизна продукту й технології не є смислоутворювальною характеристикою, і тому роль її *інструментів* виконують *запозичення, перенос, адаптація, поширення* існуючих продуктивних технологій та здобутків, одержуваних на їх основі. Тоді як *інструментами інноватизації* слугують операції щодо *створення нового продукту, упровадження новітніх* (проривних, прогресивних) *технологій, способів отримання й застосування передової продукції* (техніки, обладнання, знаряддя тощо).

Вочевидь сказане означає, що єдиною принциповою ознакою-підставою для диференціювання понять «інноватизація» й «модернізація» може слугувати *ступінь новизни* (продукту, процесу, способу) [1], що й уможлиблює далі співвіднесення з цими поняттями таких термінів, як «інноваційність» та «інновативність».

Отже, насамперед зазначимо, що завдяки новим напрямам розвідок в інноваційній проблематиці (теорія інноватики, економіка інноватики, теорія

інноватизації економічних систем тощо), наразі визначаються *пріоритети* інноватизації як методологічного конструкту, відповідно до яких:

а) *інноватизація* подається як процес накопичення, збереження, використання й розвитку інноваційного потенціалу суб'єктів будь-якої системи суспільства (економічної, виробничої, соціальної, політичної, освітньої тощо);

б) основними *формами* діяльності суб'єктів інноватизації постають *інноваційність* та *інновативність* [2].

За визначенням, що надає М. Посталюк, *інноваційність* – це креативні можливості та здатність суб'єктів діяльності [зокрема, господарчої – В. Д.] створювати різні типи інновацій «у спосіб створювального руйнування (Й. Шумпетер) технічного, технологічного, організаційного, управлінського, соціального, екологічного, економічного, інституціонального тощо внутрішнього середовища власного проживання» [Там само].

Інновативність – це креативні можливості та здатність суб'єктів діяльності «транслявати, мультиплікувати різні типи інновацій у спосіб запозичення з іншого зовнішнього середовища власного проживання» [Там само].

Суттєвим, на наш погляд, є те, що науковець, розглядаючи інноватизацію як чинник розвитку економічних систем у просторовому вимірі, акцентує увагу на тому, що запорукою сталості просторових структур розвитку макроекономічної системи є спроможність останньої до *генерування* задля наступного виявлення й реалізації інноваційності й інновативності суб'єктів на всіх ієрархічних рівнях системи. У цьому випадку – властивість [економічної] системи «створювати й зберігати такі фрактальні зв'язки між структуроутворювальними елементами, які дозволяють підтримувати параметри її динамічного оновлення на завданому рівні, – з метою ефективного функціонування в конкретному середовищі» [Там само]. При цьому автор наголошує на необхідності врахувати таку закономірність динамічного розвитку, як «єдність сталості та мінливості, рівноважності й нерівноважності структур цього процесу» [Там само].

Як суттєвий підсумок наведених міркувань очевидно слід розглядати твердження автора, що, за пропонованих обставин, вихідним критерієм має слугувати перехід системи «від стану мінливості й нерівноважності до стану рівноважного, збалансованого й узгодженого динамічного розвитку» [2].

Таким чином, спираючись на викладене вище, а також виходячи з первісно актуалізованого нами предмету статті, маємо констатувати таке. Розроблена нами свого часу (2007 р.) концепція *проектування інноваційних педагогічних систем* не лише не втрачає актуальності, але й виявляє свою особливу доречність в умовах сучасної дійсності, що є вкрай ускладненою через сукупність макрочинників зовнішнього впливу. Тому розглянуті в цій статті й піддані аналізу міркування науковців стосовно шляхів інноватизації в різних сферах людської діяльності будемо вважати *концептуально відповідними* ідеям, задекларованим у нашому дослідженні [1]. Сенс цієї відповідності полягає в тому, що:

1. Проектування в освітньому просторі дійсно постає унікальною, але й, водночас, універсальною процедурою інноватизації, оскільки *новизна* (як ознака творчості «першого роду» – В. Д.) властива як *продукту* (інноваційна педагогічна система), так і *процесу* (проектування як новий спосіб, нова технологія).

2. Нова якість процесу проектування пов'язана з *праксеологічними ресурсами* технології проектування, що уможлиблює майже необмежене її застосування в будь-якій сфері соціальної діяльності.

3. Сутнісні ознаки, визначені нами для такого класу систем, як *інноваційна педагогічна система*, гарантують отримання *якісного інноваційного продукту*, оскільки від початку процесу проектування *модель* створюваної системи забезпечується необхідними *системними* (у зовнішніх зв'язках) і *синергетичними* (у зовнішніх стосунках) параметрами, а саме: *ангажованість, експансивність, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, енергетичність, стійкість, синергічність* [1].

Отже, якщо інновацію розглядати в єдності таких вихідних характеристик, як: а) новизна продукту й процесу; б) генетична здібність (сприяння виникненню подальших новоутворень, що ми формулюємо як «рекурсія творчості» [1]); в) можливості екстраполяції на інші гностико-практичні площини, – то ми маємо стверджувати цілковиту прийнятність *технології проектування інноваційних педагогічних систем* – саме як оригінального (високотворчого), трансдисциплінарного (універсального), оновлювально-детермінованого (запрограмованого на відтворення) інструменту інноватизації в соціальному (а далі – відкритому освітньому) просторі.

#### Список використаних джерел:

1. Докучасва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 481 с.
2. Посталюк М. П. Инноватизация пространственных структур развития экономических систем. *Проблемы модернизации и перехода к инновационной экономике*. 2014. № 3. С. 34-37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatizatsiya-prostranstvennyh-struktur-razvitiya-ekonomicheskikh-sistem/viewer>.
3. Прокин В. В. Модернизация российской социально-экономической системы : системный подход. URL: <http://vestnik.pstu.ru>.
4. Тарасенко С. С. , Степанов А. А. , Золотарева А. Ф. , Степанов И. А. Стратегия и модели инноватизации региональной экономики : монография. М., 2013. 207 с. URL: <https://unitech-mo.ru/upload/iblock/f6d/f6d598608c20158a18539efe51647cbe.pdf>.

### ВПРОВАДЖЕННЯ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ АНТИДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ОГІЇВСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ

**Какадій В.М.**

здобувач наукового ступеня доктора філософії  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
заступник директора з виховної роботи  
Огіївський навчально-виховний комплекс



Сахновщинської районної ради Харківської області  
с. Огіївка, Сахновщинський район, Харківська область, Україна  
**Савельєва А.В.**

вчителька історії та правознавства  
Огіївський навчально-виховний комплекс  
Сахновщинської районної ради Харківської області  
с. Огіївка, Сахновщинський район, Харківська область, Україна

*У тезах розглянуто впровадження недискримінаційного підходу в освіті на прикладі діяльності антидискримінаційного центру Огіївського навчально-виховного комплексу. Визначено конкретні напрями діяльності та шляхи їх упровадження.*

**Ключові слова:** *освіта, недискримінаційний підхід, антидискримінаційний центр.*

*The article deals with the introduction of non-discriminatory approach in education on the example of the activity of the anti-discrimination center of the Ogiyev Educational Complex. The specific directions of this activity and the ways of their implementation have been determined.*

**Key words:** *education, non-discrimination approach, anti-discrimination center.*

Розвиток сучасного суспільства, орієнтованого на демократичні цінності, неможливий без навчання й виховання високоосвіченого громадянина зі стійкими моральними цінностями.

У школі чи в іншому закладі загальної середньої освіти дитина не лише засвоює певний комплекс наукових знань, передбачений відповідними навчальними програмами, але й набуває необхідні соціальні знання, уміння і навички. Сьогодні суспільство вимагає від закладів освіти виховання громадян із активною життєвою позицією, які діють згідно з морально-етичними принципами та здатні приймати відповідальні рішення, поважають гідність і права людини [1].

Однією із десяти компетентностей нової української школи є соціальна та громадянська компетентність, яка передбачає формування в учнівства поваги до закону, дотримання прав людини та підтримку соціального й культурного різноманіття, розуміння того, що всі люди різні, але водночас мають однакові права й свободи.

У ст. 1 Загальної декларації прав людини зазначено, що «всі люди народжуються вільними та рівними у своїй гідності та правах», а ст. 2 зазначає, що «кожна людина повинна мати всі права й усі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища» [2].

Згідно з законом України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» дискримінацією визначається «ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками,



які були, є та можуть бути дійсними або припущеними (далі – певні ознаки), зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами й свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом» [3].

Дія цього закону поширюється на всі сфери суспільних відносин, у тому числі й на освіту. Саме тому особливої актуальності набуває проблема побудови недискримінаційного освітнього середовища у закладах освіти.

Донедавна проблема наявності тієї чи тієї дискримінації в закладах освіти майже не піднімалася. Сьогодні великого значення набуває питання пошуку шляхів її подолання. Один із них – розробка і провадження недискримінаційного підходу в освіті, розбудова недискримінаційного освітнього середовища. Створення такого середовища є справою непростою, але надзвичайно важливою і цілком можливою навіть у сільській школі, яка стереотипно вважається менш здатною до впровадження сучасних прогресивних змін.

Наприклад, 25 березня 2017 року на базі Огіївського навчально-виховного комплексу Сахновщинської районної ради Харківської області розпочав свою роботу Антидискримінаційний центр, який координує впровадження в освітній процес недискримінаційного підходу.

Центр діє на основі та у відповідності до чинного законодавства, а саме Конституції України, Закону України «Про освіту», Закону України «Про засади запобігання і протидії дискримінації», Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Указу Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» та ін.

Робота проводиться згідно з планом за такими основними напрямками:

1. Аналіз річного плану роботи навчально-виховного комплексу та включення в усі розділи антидискримінаційного складника. Наприклад, одним із заходів, передбачених у плані роботи, є проведення «Всесвітнього Дня Гідності». Наведімо кілька основних принципів цього соціального проєкту – «Кожна людина має право на гідне життя. Гідне життя означає можливість реалізувати свій потенціал, що має підкріплюватися гідною медичною допомогою, освітою, заробітком і почуттям безпеки» [4].

2. Методичний супровід уроків і виховних заходів. Під час проведення навчальних занять учительству необхідно уникати трансляції власних стереотипів; однаково реагувати на помилки, допущені хлопчиками й дівчатками; звертатися до одних і до інших з ідентичною частотою та однаково (наприклад, тільки на ім'я та з тією самою інтонацією, мімікою); не ділити дітей, наприклад, у групи, за гендерною ознакою; не розділяти навчальні предмети на «чоловічі» і «жіночі»; розробляти завдання однакової складності для дівчаток і хлопчиків. Важливим є аналіз усіх сценаріїв виховних заходів і ретельний підбір матеріалів, відмова від проведення свят і різних урочистостей за сценаріями, що містять стереотипи. Розробка концепцій святкування і сценаріїв, що не містять прямої і/чи прихованої дискримінації.

3. Проведення інформаційно-просвітницької роботи, навчань, тренінгів з метою підвищення чутливості щодо виявлення проявів дискримінації для вчительства, учнівства і батьківства (або тим, з ким живуть діти). Читання й аналіз тематичної літератури, проходження тематичних онлайн-курсів тощо. Із

щоденної практики знаємо, що часто виникають ситуації, на які вчителі/вчительки не знають, як реагувати чи реагують неправильно. Консультації, надані Антидискримінаційним центром, допомагають учительству не тільки позбуватися власних стереотипів, долати труднощі сприйняття недискримінаційного підходу в освіті, а й практично використовувати набуті знання.

4. Моніторинг простору закладу освіти. Коридори, класи, бібліотека оснащені наочністю, яка не транслює гендерні стереотипи і не містить прямої і/чи прихованої дискримінації.

5. Антидискримінаційний аналіз навчальної літератури. Аналізується, передусім, текст (конкретні завдання, вправи, коментарі, примітки, звертання тощо) та ілюстрації на предмет наявності дискримінаційних (у т.ч. стереотипних) положень (зображень) за захищеними ознаками (раса, колір шкіри, стать, вік, інвалідність тощо). Працівниці антидискримінаційного центру є тренерками з підготовки експертного кола для здійснення антидискримінаційної експертизи освітнього контенту «Освіта без дискримінації» та входять до складу сертифікованого експертного кола (національного рівня) з антидискримінаційної експертизи підручників.

6. Аналіз комунікації між учительством і учнівством з метою викорінення будь-яких проявів дискримінації. Зокрема у закладі практикують використання гендерночутливої мови, що полягає у використанні в усному мовленні, текстах фемінітивів (окремо чи у парі з маскулінітивами) для називання осіб жіночої статі. Наприклад, учні / учениці, вчитель / вчителька тощо.

7. Гендерний аудит, який дозволяє проаналізувати, якою мірою принципи гендерної рівності відображені в діяльності організації (школи), яким чином гендерні компоненти інтегровані до освітнього процесу та у взаємовідносини в колективі [5].

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що саме простір, вільний від дискримінації, сприяє деконструкції в усіх учасників і учасниць навчально-виховного процесу гендерних стереотипів, розвитку критичного мислення, формуванню демократичних цінностей і підвищенню правової грамотності, виваженій і продуктивній профорієнтації молоді, підвищенню мотивації до творчої та інноваційної професійної діяльності педагогічних кадрів, підвищує конкурентоздатність як окремих осіб, так і закладів освіти в цілому, сприяє недискримінаційній просвіті батьків і матерів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова Українська Школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 року № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#n8>.

2. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948. URL: : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015).

3. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 30 трав. 2014 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/5207-17>.

4. «Teaching Tools» : веб-сайт. URL: [www.globaldignity.org](http://www.globaldignity.org).
5. Як створити центр антидискримінаційної освіти в школі. Метод. порадник. С. 17. URL: <https://www.slideshare.net/GenderCentre/ss-161335758>.

## НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Котко Т.О.

учитель географії

Комунальний заклад «Золочівський ліцей № 3» Золочівської селищної ради

Харківської області

Харків, Україна

*У тезах проаналізовані особливості та потенціал використання нетрадиційних форм навчання на уроках. Виявлено переваги та недоліки застосування нетрадиційних форм навчання. Зроблено висновок про те, що рівень знань учнів залежить не лише від використання різноманітних форм навчання при вивченні предмету, а й від педагогічної майстерності вчителя.*

**Ключові слова:** нетрадиційні форми навчання, уроки-змагання, інтегровані уроки, ігрові уроки, театралізовані уроки.

*The peculiarities and the potential of using non-traditional forms of education at lessons have been analyzed in the article. The advantages and disadvantages of using non-traditional forms of education have been determined. The author has concluded that the level of schoolchildren's knowledge depends on use of different forms of education when studying the subject as well as teacher's pedagogical skills.*

**Key words:** non-traditional forms of education, lessons-competitions, integrated lessons, game lessons, theatrical lessons.

В умовах модернізації освіти головним напрямом розвитку школи є підвищення якості освіти, створення умов для розвитку кожного учня через вдосконалення системи викладання. Важливо розуміти, що результат уроку залежить не тільки від змісту та методів, а й від форми його проведення. Сучасний освітній процес представлений досить широким спектром різноманітних форм навчання, які різняться за характером дій учителя й учнів, місцем проведення, періодичністю, кількістю задіяних школярів тощо. При цьому необхідно застосувати нові форми проведення уроків, які б підвищували рівень творчості учнів, сприяли розвитку їхніх здібностей, створювали атмосферу розкутості та співпраці, формували інтерес до вивчення певного предмету та процесу навчання в цілому.

Питання нетрадиційних форм навчання досліджували такі науковці, як С. Кульневич, Ю. Мальований, В. Лозова, Н. Мойсеюк, Л. Опеньок, О. Савчина, Т. Сидоренко, В. Чайка та ін. Такі науковці, як Н. Мойсеюк та Ю. Мальований вивчали питання форм навчання в цілому, проте нетрадиційні форми розглядали як один із їх складників. Т. Сидоренко, Н. Островерхова, І. Чередов більшу увагу

приділяли особливостям та місцю нетрадиційним формам навчання у сучасному педагогічному процесі.

Історично склалося, що урок є основною формою організації освітнього процесу. Першооснови класно-урочної системи були закладені Д. Силом у 1374 році в Голландії, а пізніше розвивались відомим педагогом Й. Штурмом, який працював у гімназії м. Страсбурга. Теоретично обґрунтував засади класно-урочної системи великий чеський педагог Я. А. Коменський.

Сучасні вчені, зокрема Г. В. Єльнікова, визначає урок як відрізок навчально-виховного процесу, обмежений певними рамками часу, у якому здійснюється взаємодія учня й учителя щодо засвоєння змісту освіти, розвитку особистості школяра шляхом використання визначених форм, методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності та забезпечується досягнення поставленої мети у вигляді реального результату.

О. Я. Савченко акцентує увагу на тому, що головними дійовими особами діяльності вчителя та учня на уроці мають бути діти, групи та клас у цілому. Учитель стає невидимим диригентом, який вчасно має почути, помітити, підправити, підтримати кожного вихованця, залучити до співпраці. Тільки за таких умов школа зможе виконати своє основне завдання – навчити дітей самостійно міркувати, дискутувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань. Існує багато класифікацій форм уроків, але всіх їх можна поділити на традиційні та нетрадиційні. Серед визначень нетрадиційних форм навчання розподіляємо точку зору В. І. Лозової як «форм, котрі відзначаються нестандартністю організації навчального процесу, забезпечуючи оптимальність розв'язання навчально-виховних завдань» [2, с.314].

І. П. Підласий [1] перераховує 36 типів нестандартних занять (урок-гра, урок-рольова гра, урок-діалог, бінарний урок тощо). В. А. Щеньов запропонував класифікувати нестандартні уроки, доповнивши типологію «класичного» уроку. Наприклад, уроки-вікторини, захист проєктів тощо відніс до групи уроків контролю знань, а уроки-лекції, уроки-конференції – до уроків формування нових знань.

Розглянемо різні групи нетрадиційних уроків як форм організації навчання. До першої групи відносять уроки змістовної спрямованості, а саме уроки-семінари, уроки-лекції, уроки-конференції. Під час цих уроків основним компонентом є взаємовідносини між учнями, які засновані на змісті навчального матеріалу.

Наступна група – інтегровані уроки. До них належать уроки-комплекси, уроки-панорами, які мають на меті поєднання блоків знань з різних предметів та тем, що дозволяє розширити та збагатити сприйняття учнів.

До групи уроків-змагання можна віднести уроки-конкурси, уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, під час яких передбачається об'єднання учнів у групи, що змагаються між собою, та проведення різноманітних конкурсів. Ці уроки сприяють розвитку зацікавленості учнів до навчального матеріалу. Змагаючись між однолітками, кожен учень бажає бути кращим і з більшою відповідальністю ставиться до вивчення предмету.

Наступна група – уроки суспільного огляду знань. До них належать уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-консилиуми та ін. Такі уроки сприяють оцінці складних розділів навчальної програми, їх проведення спонукає до активної самостійної пізнавальної діяльності, опрацювання додаткової літератури. Уроки суспільного огляду знань доцільно проводити наприкінці чверті чи навчального року.

До групи уроків комунікативної спрямованості належать уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки-репортажі, уроки-парадокси, які передбачають опрацювання матеріалу самостійно, підготовку доповіді та виступу перед аудиторією. Після виступу відбувається обговорення та доповнення опонентів. Ці уроки сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи.

Серед групи театралізованих уроків варто виокремити уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр. Під час таких уроків відбувається імітація діяльності, виконання учнями певних ролей. Такі форми організації навчання збуджують інтерес до навчання, сприяють розвитку образного мислення, розвивають фантазію та уяву в учнів.

До уроків-пошуку належать уроки-подорожі, уроки-дослідження, уроки-розвідки, уроки-наукові дослідження, які пов'язані з виконанням певних ролей, відповідним оформлення отриманих результатів.

Особливе місце серед нетрадиційних форм організації навчання займають уроки з використання різноманітних ігор – ділової гри, рольової гри, урок КВК, урок «Що? Де? Коли?», урок-естафета, урок-конкурс, урок-дуель, уроки-змагання: урок-журнал, урок-вікторина, урок-футбольний матч, урок-тест та ін. Під час використання дидактичних ігор у навчанні учні з зацікавленістю сприймають навчальний матеріал, вирішують різні завдання, намагаючись бути кращим від товариша. Важливо розуміти, що ця форма навчання – це не просто гра, вона має в першу чергу дидактичний характер [2].

Розглянуті форми навчання розвивають в учнів увагу, спостережливість, пізнавальну діяльність, активізують мислення й творчі здібності. Також вони значно підвищують інтерес та мотивують учнів до навчання, формують активну життєву позицію в сучасному інформаційному суспільстві; розвивають комунікативні навички кожного з учнів; дозволяють залучити всіх учнів до роботи на уроці, розвивають уміння працювати в групах; сприяють формуванню вміння висловлювати свою точку зору та відстоювати її перед усім класом, наводячи аргументи на переконання не тільки з конкретного предмета, а й використовуючи міжпредметні зв'язки. Нетрадиційні форми навчання не лише урізноманітнюють навчальний процес, а й викликають в учнів задоволення від процесу навчання.

Проте, не зважаючи на вищезазначені переваги, нетрадиційні форми організації навчання мають і низку суттєвих недоліків: невисока результативність роботи; відсутність серйозної пізнавальної праці; великі затрати часу; необхідність додаткової попередньої підготовки до уроку.

Варто зазначити, що нетрадиційні уроки будуть ефективними тоді, коли вчитель володіє методикою їх проведення та майстерно використовуватиме їх у



поєднанні з традиційними уроками. Зауважимо, що рівень знань учнів залежить не лише від правильного використання різноманітних форм навчання, а й від педагогічної майстерності вчителя, його бажання зробити кожен урок цікавим та інформаційним, від власного бажання самого учня набувати знання, щоб використовувати їх не лише в стінах школи, а й у подальшому житті.

**Список використаних джерел:**

1. Підласий І.П. Педагогіка. Книга 1. Москва: ВЛАДОС, 2003. 678с.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. Харків, 2002. С. 310-343.

**МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

**Лазарєв М. О.**

кандидат педагогічних наук, професор, професор  
професор кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
м. Суми, Україна

**Лазарєва О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Лазарєва К. С.**

кандидат педагогічних наук  
учитель англійської мови  
Харківський ліцей № 141 Харківської міської ради Харківської області  
м. Харків, Україна

*У статті на основі результатів дослідження розглядаються розроблені і випробувані авторами евристичні технології формування загальних компетентностей професійно-творчого характеру: «лекції прямої дії»; «колоквіуми співтворчості викладача і мікрогрупи студентів», евристичні технології вдосконалення самостійної праці студентів, семінарських і практичних занять.*

**Ключові слова:** *майбутній педагог, професійно-творчі компетентності, евристичні освітні технології, освітні продукти.*

*Based on the results of the study, the article authors have revealed the developed and tested heuristic technologies of formation of general competencies of professional-creative character. They means "lectures of direct action", "colloquiums of co-creation between teacher and microgroup of students", heuristic technologies for the improvement of students' independent work, seminars and practical classes.*

**Keywords:** *future teacher, professional-creative competences, heuristic educational technologies, educational products.*

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що одним із основних завдань вищої освіти є забезпечення самореалізації особистості, яке має відбуватися шляхом упровадження творчої діяльності викладачів і студентів, «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності та створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів» [1]. Тому в проведеному дослідженні зроблено спроби розробки і впровадження інноваційних евристичних технологій для вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога, спеціаліста з потрібними суспільству розвинутими компетентностями, насамперед професійно-творчими.

Серед інноваційних освітніх систем і технологій, реально демократичних, по-справжньому творчих, особистісно спрямованих і результативних, на пріоритетне місце, на думку багатьох учених (В. Андреев, Н. Гузій, А. Король, Б. Коротяєв, А. Сологуб, П. Фрейре, А. Хуторської та ін.), виходить освіта евристична. Ядром такої освіти є пізнавально-творча і професійно-творча діяльність як основна ознака професійної освіти і провідний чинник становлення професійних компетентностей майбутнього педагога [2, 3, 5].

Осмилення та узагальнення теоретичних концепцій професійної компетентності (В. Андреев, Н. Барбаліс, В. Євдокимов, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Курило, О Савченко, П. Фрейре, А. Хуторської та ін.) дало змогу запропонувати власну дефініцію цієї педагогічної категорії. *Професійно-творча компетентність* – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції духовних цінностей, теоретичних знань та практичних умінь при розв'язанні багатоаспектних, нестандартних завдань професійної педагогічної діяльності.

Застосовуючи системний, аксіологічний і компетентнісний підходи до освітньої діяльності, ми розробили й експериментально випробували окремі технології евристичної освіти для формування професійно-творчих компетентностей, зокрема професійно-творчої самостійності, здатності до партнерства, діалогової взаємодії, конструктивних і креативних умінь при створенні освітніх продуктів. З'ясовано, що першоджерелом становлення провідних професійних компетентностей майбутнього педагога є його природне прагнення до самоствердження, самозростання, самореалізації власних сутнісних сил. А надійним, зручним і природним способом такої самореалізації слугує пізнавальна і професійна творчість майбутнього педагога.

Евристична технологія «лекція прямої дії», започаткована професором Б. Коротяєвим [2, с. 24-80], нами суттєво модифікована, проте зберігла стратегічну спрямованість свого першоджерела. Мета «лекції прямої дії» – подолати певні недоліки традиційної лекції для професійної підготовки фахівців. Така лекція у нашій технологічній обробці спрямована, передусім, на створення умов для активної, мотивованої творчої праці майбутнього педагога в різних видах пізнавально-творчої діяльності.

Першим кроком у технології проведення «лекції прямої дії» є мотивація викладачем студентів до навчання і детальний інструктаж подальшої роботи. Другий крок – це уважне, ретельне читання заздалегідь наданого тексту лекції, поглиблене осмислення окремих фрагментів. Наступний крок – трансформація тексту і його запис у вигляді коротких теоретичних визначень, положень, фіксація власних критичних думок і пропозицій. Підсумком такого опрацювання запропонованої лекції є представлення в усному вигляді результатів роботи над текстом. Подальшим кроком проведення «лекції прямої дії» є вислуховування результатів інших студентів для порівняння й корекції власних здобутків. Закінчується робота над матеріалами лекції заліковими короткими письмовими резюме (1-2 сторінки) із відображенням головного і особистісно значимого змісту. Існує й інший варіант звіту студента за результатами опрацювання лекційного матеріалу: письмові відповіді на евристичні запитання щодо основних понять, пояснень педагогічних явищ, способів розв'язання освітніх проблем, складання практичних рекомендацій тощо.

Викладачу організувати роботу з самостійного опрацювання лекційного матеріалу за такою технологією набагато складніше, ніж у випадку традиційної її презентації. Підготовлений текстовий матеріал для самостійного осмислення, реконструкції і використання для вирішення практичних творчих завдань повинен бути не тільки науковим, логічним і переконливим, але й цікавим, доступним, зрозумілим.

Освоєні завдяки технології «лекція прямої дії», компетентності удосконалюються і розширюються надалі за допомогою застосування евристичної технології поглиблення, вдосконалення, узагальнення одержаних теоретичних знань у процесі самостійної діяльності (пошукової, реконструктивної, конструктивної і креативної) [4]. Після занять студенти, відповідно до рекомендацій лектора, самостійно, безпосередньо в приміщенні університету, вивчають невелику кількість рекомендованих теоретичних і методичних джерел, пов'язаних з опрацьованою лекцією. Їхнім завданням є створення власних коротких рецензій, резюме на прочитані статті або розділи наукових праць, підготовка відповіді на евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем і студентами. Перевіряється якість виконаних завдань і ступінь володіння опрацьованим матеріалом у межах колоквіумів з невеликими групами студентів за рахунок годин для самостійної роботи (запланованих для студентів і не запланованих для викладачів). Це є діалогічна доброзичлива співпраця двох суб'єктів пошуку – викладача і студента. У такий спосіб формується неперервна система поглибленої роботи над провідним змістом дисципліни, визначається рівень засвоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи, готовність майбутніх учителів до створення запланованих освітніх продуктів.

Семінарські і практичні заняття в евристичній освіті організовуються як презентація та захист самостійно створених професійно спрямованих освітніх продуктів (за вибором студентів) конструктивного або креативного рівня (теоретична доповідь, твір, наукова стаття, створення презентації до обраної теми, освітній проект, презентація фрагменту створеного студентом уроку або

виховного заходу тощо). Кожний із таких продуктів забезпечується чітким діагностичним інструментарієм (система критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень). Рівень виконання і персонального захисту обраних студентами поточних і фінальних освітніх продуктів в евристичній освіті стає вирішальним при оцінюванні освоєння навчальних дисциплін.

Евристична освіта, на відміну від традиційної, надає можливість студентам на основі одержаних рекомендацій і зауважень викладача продуктивно зосередитись не тільки на виконанні, але й на виправленні недоліків створеної роботи, вдосконалити її зміст і стиль написання, зробити більш глибокими власні думки й мати можливість одержати більш високу оцінку.

Майбутні вчителі, пройшовши експериментальну професійно-педагогічну бакалаврську і магістерську підготовку, суттєво підвищили якість провідних професійно-творчих компетентностей. За даними проведених аспірантами і викладачами нашої наукової школи досліджень, більше 82 % випускників бакалаврату і біля 90 % магістрів виявили високий і достатній рівень володіння професійно-творчими компетентностями при захисті фінальних кваліфікаційних робіт. Зростання багатьох якісних характеристик означених компетентностей складало у випускників від 27 % до 40 %.

Отже, створена й запроваджена авторська версія підготовки майбутнього вчителя, система формування професійно-творчих компетентностей на основі ідей і технологій евристичної освіти доводять доцільність пріоритетів евристично-пошукової, конструктивної і креативної діяльності в професійному становленні сучасного педагога. Тому підготовка творчої особистості в евристичній освіті має підтримуватись потужними управлінськими, матеріальними, мотиваційними, організаційними чинниками.

#### **Список використаних джерел:**

1. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 № 1556-VII. Київ, 2019. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Коротяев Б.И., Курило В.С., Савченко С.В. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования. Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. 293 с.
3. Лазарев М. О. Педагогічна творчість: навч. посібник. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 294 с.
4. Лазарев М., Лазарева О. Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 16. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. Вип. 30 (40). Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 53–59.
5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

## ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ: ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КАПІТАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ

**Мариновська О. Я.**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри менеджменту та освітніх інновацій  
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
м. Івано-Франківськ, Україна

*У статті розглянуто розроблений автором діагностичний інструментарій технології інтелектуальної капіталізації знань академічно здібних та обдарованих учнів. Розкрито критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості конкурентоспроможності в учнів як освітнього результату їхньої навчально-пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** технологія, інноваційні знання, конкурентоспроможність, академічно здібний учень, обдарований учень.

*The article author has developed and revealed the diagnostic toolkit of the technology of intellectual capitalization of academically capable and gifted students' knowledge. The criteria, indicators and levels of formation of students' competitiveness as the educational result of their learning and cognitive activity have been characterized.*

**Key words:** technology, innovative knowledge, competitiveness, academically capable student, gifted student.

*Авторську технологію інтелектуальної капіталізації знань [3, с. 130–131] розглядаємо як дієвий технологічний інструментарій вчителя для роботи з академічно здібними і обдарованими учнями підлітково-юнацького віку.*

*Цільове призначення технології:* формувати інноваційні знання задля конкурентоспроможності учня [2, с. 73–102].

Указана авторська технологія розроблена на основі концептуальної ідеї когнітивно-активних знань О. Карпова [1, с. 32–39]. Інноваційні знання – інтелектуальна інвестиція у розвиток здатності учня бути успішним у майбутній професійній діяльності. Знання – інтелектуальна цінність людини, що слугує засобом її самореалізації у конкурентному середовищі. Тому інтелектуальна капіталізація знань у процесі дослідницької/науково-дослідницької роботи учня – це інвестиція у майбутнє. *Освітнім результатом навчально-пізнавальної діяльності учня виступає конкурентоспроможність.*

Діагностичний інструментарій технології розроблено за результатами обґрунтування змісту й структури поняття «конкурентоспроможність особистості учня» [2, с. 81–86]. Критерії та показники сформованості вказаної якості укладено в технологічну картку векторного аналізу, яка містить чотири компонента: ціннісно-смісловий, когнітивний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

**Ціннісно-смісловий компонент:**

Вектор 1. Акмеологічна спрямованість.



Вектор 2. Ціннісні орієнтації.

Вектор 3. Мотивація досягнення успіху.

Вектор 4. Особистісні якості (цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, лідерство, емпатійність, відповідальність, стресостійкість)

**Когнітивний компонент:**

Вектор 5. Знання, пов'язані із життям.

Вектор 6. Знання, пов'язані з пізнавальним інтересом.

Вектор 7. Знання, пов'язані із суспільно корисною діяльністю.

Вектор 8. Знання усвідомлені.

**Діяльнісний компонент:**

Вектор 9. Вміння використовувати міжпредметні знання.

Вектор 10. Вміння застосовувати знання для вирішення життєвих ситуацій.

Вектор 11. Вміння розв'язувати спеціалізовані задачі.

Вектор 12. Вміння вирішувати проблемні ситуації.

**Рефлексивно-оцінний компонент:**

Вектор 13. Корисність знань.

Вектор 14. Придатність знань для здійснення майбутньої діяльності.

Вектор 15. Інструментальність знань.

Вектор 16. Рефлексивно-оцінні вміння.

Нами обґрунтовано сукупність критеріїв для визначення рівня сформованості конкурентоспроможності учня:

*Критерій ціннісно-смісловий репрезентують показники:* акмеологічна спрямованість, ціннісні орієнтації, мотивація досягнення успіху, особистісні якості (цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, лідерство, відповідальність, емпатійність, стресостійкість). Інтегрована ознака – *акмеологічна спрямованість*.

*Критерій когнітивний:* знання, пов'язані із життям; знання, пов'язані з пізнавальним інтересом; знання, пов'язані з суспільно корисною діяльністю; знання усвідомлені. Інтегрована ознака – *актуальні знання*.

*Критерій діяльнісний:* уміння використовувати міжпредметні знання; уміння застосовувати знання для вирішення життєвих ситуацій; уміння розв'язувати спеціалізовані задачі; уміння вирішувати проблемні ситуації. Інтегрована ознака – *активні знання*.

*Критерій рефлексивно-оцінний:* корисність знань; придатність знань для здійснення майбутньої діяльності; інструментальність знань; рефлексивно-оцінні вміння. Інтегрована ознака – *системне, критичне мислення*.

*Критерій інтеграційний:* здатність досягти успіху в конкурентному середовищі засобами саморозвитку та самореалізації власного потенціалу. Інтегрована ознака – *акмеопотенціал*.

Уважаємо, що рівні сформованості конкурентоспроможності учня доцільно визначати за такими рівнями: творчий (креативний), високий (продуктивний), достатній (конструктивний), початковий (репродуктивний).

*Творчий (креативний) рівень* – когнітивно-активна діяльність креативного характеру. Високий рівень навчальних досягнень. Здатність до дослідницької роботи сформована. Учень цілеспрямований на саморозвиток та самореалізацію

інтелектуального й творчого акмепотенціалу засобами знань задля досягнення успіху в конкурентному середовищі. Самостійний, відповідальний, незалежний, виявляє лідерські якості та емпатію. В учня сформовано інноваційні знання, що є особистісно значимими, бо пов'язані із життям, пізнавальними інтересами. Учень усвідомлює корисність інструментальних знань, компетентнісних за суттю; мислить системно, критично та аналізує їх функціональну придатність задля творчого втілення індивідуальної траєкторії розвитку; здатний до прогностичного моделювання майбутньої суспільно корисної діяльності з позиції суб'єктивної значимості своїх знань задля досягнення успіху.

*Високий (продуктивний) рівень* – когнітивно-активна діяльність продуктивного характеру. Високий рівень навчальних досягнень. Здатність до дослідницької роботи сформована. Учень цілеспрямований на саморозвиток та самореалізацію акмепотенціалу засобами знань задля досягнення успіху у конкурентному середовищі. В учня високий рівень працездатності, самостійності, упевненості в собі. Сформовано інтегровані знання, що є особистісно значимими, бо вони пов'язані з життям, пізнавальними інтересами учня. Інструментальність знань полягає в тому, що вони застосовуються для вирішення навчальних та практичних завдань, знання виявляються через практичну вмільість. Знання набувають ціннісного смислу, бо засвоєні з опорою на суб'єктний досвід учня, можуть бути використані ним для прогностичного моделювання майбутньої суспільно корисної діяльності.

*Достатній (конструктивний) рівень* – когнітивно-активна діяльність конструктивного характеру. Достатній рівень навчальних досягнень. Здатність до дослідницької роботи сформована частково. Учень спрямований на саморозвиток та самореалізацію акмепотенціалу засобами знань задля досягнення успіху у конкурентному середовищі, бо займає конструктивну позицію. В учня з'являється інтерес до навчання, ініціативність, самостійність. Учень виявляє лідерські якості. Знання набувають інструментальності. Учень намагається осмислити їх у контексті суб'єктного досвіду, знайти їм практичне застосування в реальному житті, прогностично моделює майбутню суспільно корисну діяльність.

*Початковий (репродуктивний) рівень* – когнітивно-активна діяльність репродуктивного характеру. Низький рівень навчальних досягнень. Здатність до дослідницької роботи не сформована. Учень недостатньо спрямований на саморозвиток та самореалізацію власного потенціалу засобами знань задля досягнення успіху у конкурентному середовищі, бо займає пасивну позицію, покладається на інші чинники досягнення власних цілей. Відсутня мотивація успіху, учень боїться зазнати невдач, невпевнений, замкнутий, недостатньо самостійний. Знання для учня позбавлені ціннісного смислу, тому засвоюються репродуктивно, не є інструментальними; вони не узгоджені із суб'єктивним досвідом, не є цікавими для учня, бо позбавлені особистісно значимого смислу.

*Інтерпретація результатів:*

- 1 бал – не ефективно;
- 2 бали – частково ефективно;
- 3 бали – ефективно;
- 4 бали – дуже ефективно, творчо.

*Кількість балів:*

- до 24 балів – початковий (репродуктивний) рівень;
- до 40 – достатній (конструктивний) рівень;
- до 56 – високий (продуктивний) рівень;
- до 64 – творчий (креативний) рівень.

**Список використаних джерел:**

1. Карпов А. О. Два типа когнитивно-активного знання. *Школьные технологии*. 2010. № 1. С. 32–39.
2. Мариновська О. Я. Конкурентоспроможна освіта: теорія і практика. *Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій* : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Місто НВ. 2019. С. 73–102.
3. Мариновська О. Я. Технологія інтелектуальної капіталізації знань як засіб формування конкурентоспроможного учня. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору навчального закладу: світовий та вітчизняний вимір* : зб. тез Міжнарод. наук. конфер., м. Львів, 24–25 жовт. 2019 р. Львів : ЛНУ імені Івана Франка. 2019. С. 130–131.

## **РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Немцова І.В.**

Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка  
м. Харків. Україна

**Немцова Т.Є.**

Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка  
м. Харків. Україна

*У статті розглянуто сутність та зміст інформаційно-комунікаційних технологій, ефективність їх використання в освітньому процесі. Охарактеризовано основні напрямки застосування ІКТ при викладанні економічних дисциплін. Приділено увагу інноваційній складовій ІКТ, новим підходам до вирішення проблем підвищення рівня якості навчання.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація, інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, медіа-технології.

*The article authors have revealed the essence and content of information and communication technologies and the effectiveness of their use in the educational process. The main directions of use of ICT in teaching economic disciplines have been characterized. The authors have focused on innovative component of ICT, new approaches to solving problems of improving the quality of training.*

**Key words:** information and communication technologies, informatization, interactivity, intensification of the learning process, media technologies.

Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту освітнього процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання й оцінювання його результатів, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Виникнення та розвиток інформаційного суспільства припускає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, що визначається багатьма чинниками.

По-перше, активне й ефективне впровадження ІКТ у процес навчання є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам інформаційного суспільства і процесу модернізації її традиційної системи.

По-друге, сучасні ІКТ, підвищуючи якість освіти, дають змогу людині успішніше та швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін.

По-третє, впровадження ІКТ в освітній процес суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої [1, с. 11].

У зв'язку з цим актуальною і методично обґрунтованою постає потреба широкого упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, зокрема при викладанні економічних дисциплін.

Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В. Биков, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Шестопад та інші.

Метою публікації є аналіз проблеми впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес на прикладі економічних дисциплін.

Інформаційно-комунікаційні технології як система інформаційного навчання є інструментом поєднання комп'ютерного забезпечення, інформаційного оснащення та мультимедійних засобів [2, с.70].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з економічних дисциплін дає можливість активізувати діяльність кожного студента, створити передумови для переходу від пасивного сприйняття до активного мислення, розвивати творчі здібності. Основними формами застосування ІКТ при вивченні економічних дисциплін є:

- пошук інформації за допомогою Інтернет-ресурсів (відвідування економічних сайтів, пошук економічної літератури, відео-матеріалів);
  - використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
  - демонстрація навчальних фільмів;
  - робота в Word: тексти документів, таблиці, графіки;
  - робота в Excel: здійснення розрахунків економічних показників діяльності підприємств є одним із найбільш зручних методів вирішення економіко-математичних задач;
  - робота в Power Point: створення мультимедійних презентацій.
- Мультимедійні презентації студентів дозволяють ефективно організувати

самостійну роботу, розширювати і поглиблювати знання, проявляти творчий підхід до досліджуваної теми. Мультимедійні презентації дають викладачу змогу ілюструвати розповідь, зробити заняття більш організованим, наочним, цікавим, мобільним;

- здійснення проектної й дослідницької діяльності студентів. Застосовуються метод проектів на заняттях з економіки із застосуванням засобів Microsoft Office (створення баз даних, електронних таблиць) та методики використання творчих завдань (ділові ігри, створення рекламних проспектів, бізнес-планів і т. д.) Студенти під керівництвом викладача мають можливість брати участь в міжнародних конкурсах письмових бізнес-проектів, стартапів та презентацій, відправляти розроблені проекти на сайти організаторів конкурсів, звертатися за додатковою інформацією електронною поштою;

- забезпечення дистанційної форми навчання, що дає змогу на базі ІКТ здійснювати адаптацію навчання до рівня базової підготовки конкретного студента, місця його проживання, стану здоров'я, матеріального положення і, як наслідок, відкриває можливість істотно підвищувати якість навчання;

- використання систем контролю й перевірки знань і вмінь студентів. Контроль знань і вмінь студентів з економічних дисциплін проводиться за допомогою on-line тестування на платформі moodle, в тому числі на Державних іспитах.

З метою отримання об'єктивної інформації про якість освіти МОН проводить її моніторинг шляхом комп'ютерного дистанційного тестування студентів через мережу Інтернет з шести навчальних дисциплін, у тому числі з дисципліни «Економіка, організація, планування та управління». Незалежний замір знань студентів шляхом дистанційного комп'ютерного тестування здійснюється у спеціально обладнаному приміщенні засобами відеоспостереження, використовується Інтернет-канал для передачі сигналу відеотрансляції та здійснення on-line тестування. Результати незалежного заміру знань студентів визначаються безпосередньо після завершення тестування й фіксуються на сервері дистанційного тестування. Інформаційно-комунікаційні технології допомагають студентам засвоїти й систематизувати базові знання з економічних дисциплін, сформувати навички самостійної роботи з навчальним матеріалом, забезпечують створення сприятливого освітнього середовища і можливість самостійного пошуку, вибору й використання джерел інформації.

Особлива увага інформаційним ресурсам і комп'ютерним технологіям приділяється при виконанні і захисті курсової роботи з навчальної дисципліни «Економіка, організація, планування та управління». Студенти працюють з великими обсягами інформації, що розвиває практичний досвід її пошуку в різних джерелах. У ході пошуку вивчається різноманітна економічна література, публікації, наукові журнали, використовуються Інтернет-ресурси, електронна бібліотека.

Під час виконання й оформлення курсової роботи студенти розвивають уміння працювати з текстовими редакторами Word, електронними таблицями Excel. Впровадження електронних таблиць MS Excel сприяє формуванню вмінь фахівці проведення економічних розрахунків. Працюючи над оформленням



графіків і діаграм, студенти набувають вміння узагальнювати і синтезувати матеріал.

Захист курсових робіт здійснюється за допомогою мультимедійної техніки. Для виступів використовують Microsoft Power Point як програмну оболонку, в якій створюється мультимедійна презентація. Студенти включають в свої презентації (мультимедійні проекти) текстові, табличні, графічні фрагменти, анімацію, відеофільми, а також музичний супровід, що робить захист більш насиченим, ілюстративним. Для ефективного проведення презентацій використовується інтерактивна дошка, яка дозволяє студентам управляти комп'ютерними презентаціями не відходячи від дошки і не перериваючи виступу.

Нині дедалі важливішим стає інформаційне представництво закладу в мережі Інтернет, що передбачає створення офіційних сайтів закладів освіти та персональних сайтів викладачів. Метою створення офіційного сайту є представлення закладу в глобальній мережі, формування його іміджу, розміщення матеріалів діяльності педагогічного колективу та досвідчених викладачів. Сайт викладача – це інформаційний ресурс для студента і візитна картка, що характеризує професійну діяльність педагога. Потрібно підкреслити, що використання ІКТ в освітньому процесі сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, їх розвитку як особистостей, підвищенню ефективності навчання.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення економічних дисциплін значно підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу студентами, посилює їхню мотивацію, збагачує зміст освітнього процесу та значно підвищує якість навчання. Майбутній фахівець, який уміло й ефективно володіє технологіями та інформацією, демонструє новий стиль мислення, а тому принципово інакше буде оцінювати проблеми, які виникають, по-новому буде організовувати свою діяльність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навч. посібник / Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М. та ін. Дніпро, 2017. 230 с.
2. Черниш Л. І. Сучасні інформаційні технології як засіб модернізації вищої освіти. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ, 2008. № 55. С. 69-73.

### **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ РІЛЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Охременко Г. І.**  
учитель хімії

Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 113  
Харків, Україна

*У статті розглянуто поняття «інформатизація», «інформаційно-комунікаційні технології», «інформаційні засоби навчання», встановлено власну позицію до їх розуміння. Проаналізовано види інформаційно-комунікаційних*

технологій. Виявлено переваги організації ІКТ та можливості їх застосування в навчальному процесі закладу загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація.

*The essence of such concepts as "informatization", "information and communication technologies", "information learning tools" have been revealed in the article. The author's own position to understanding of these concepts have been determined. The types of information and communication technologies have been analyzed. The advantages of organization of ICT and opportunities of using them in the training process of general secondary educational institution have been identified.*

**Keywords:** educational process, information and communication technologies, informatization.

Інформатизація освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів реформування сучасної освіти. Нинішнє життя вимагає від людини опанування все більшою кількістю знань і вмінь у різних сферах життя, серед яких окреме місце займають інформаційні технології, які особливо швидко розвиваються в сучасному суспільстві. Саме тому гостро постає проблема необхідності опанування вчителями засобами інформаційних технологій і методиками їх використання в процесі навчання.

Метою статті є визначення можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання.

Проблему інформаційних технологій досліджували М.В. Кларін, В.І. Загв'язинський, С.Д. Поляков, В.М. Полонський, Н.Р. Юсуфбекова та інші. Учені розглядають інформаційні технології в межах інноваційних процесів, спрямованих на формування конкурентоспроможної, професійно орієнтованої особистості. Дослідники зазначають, що сучасному фахівцю необхідно усвідомлювати неможливість досягнення високих результатів без володіння методиками, знаннями з використання технічних засобів навчання; саме вони формують майбутнього спеціаліста та закладають основи розвитку наступних поколінь.

Так, Ш.А. Амонашвілі компетентного вчителя називав «майстром педагогічної справи» [1, с.12-13]. У його книзі «Єдність мети» вчений відзначив: «Бути майстром педагогічної праці – значить володіти методикою, технологією реалізації вихідної позиції в педагогічному процесі, постійно шукати нові шляхи вирішення проблем навчання й виховання» [1, с.10].

Одним із таких шляхів сьогодні є використання в навчанні інформаційних технологій, які є основою інформатизації освітнього середовища. Поняття «інформатизація» має латинське походження від «informatio» – пояснення, викладення [3]. Саме це поняття характеризує перехід сучасного суспільства від індустріального етапу розвитку до інформаційного. На сьогодні інформатизація охоплює три взаємопов'язаних процеси: медіатизацію (лат. mediatum – посередник) – удосконалення засобів збирання, збереження й поширення інформації; комп'ютеризацію – удосконалення засобів пошуку й оброблення інформації; інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття й продукування

інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, зокрема використання засобів штучного інтелекту [2; 3].

Здійснення інформатизації неможливе без використання електронно-обчислювальних машин, саме їх застосування в освітньому середовищі обумовило виникнення поняття «інформаційні технології навчання». Так, термін «інформаційні технології» застосовують як у вузькому, так і в широкому значенні. У широкому він означає сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми [5], а у вузькому – сукупність методів засобів, прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання й передавання графічної, текстової, цифрової, аудіо- і відеоінформації на основі електронних засобів комп'ютерної техніки та зв'язку [4].

Поряд із терміном «інформаційні технології» в науковій літературі використовують поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) як інформаційні технології, засновані на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача [5]. Отже, ці два поняття використовують часто як синоніми, проте, ми вважаємо, що термін ІКТ має більш широке значення і складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо й відео обробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу. Ми будемо розуміти ці поняття, виходячи саме з такого їх тлумачення.

Інформаційно-комунікативні технології навчання неможливо реалізувати без використання засобів навчання та знань методів їх застосування. Усі засоби навчання ІКТ поділяють на декілька видів: *апаратні* (класи навчально-обчислювальної техніки, локальні й глобальні навчальні комп'ютерні мережі, електронне демонстраційне обладнання тощо); *програмно-методичні* (навчальні, контролюючі, інструментальні, службові програми, комп'ютерні курси тощо); *навчально-методичні* (навчальні та методичні посібники, організаційно-інструктивні матеріали тощо).

Розподіл ІКТ відповідно до методів їх використання здійснюється в залежності від моделі навчання. При традиційній моделі навчання ІКТ використовують фрагментарно, наприклад, використання комп'ютера на уроках як тренажера або для демонстрації; для організації та проведення контролю знань і тестування. При нетрадиційній моделі навчання ІКТ застосовують під час організації дослідницької роботи, праці в комп'ютерних лабораторіях, проводять обчислювальні експерименти, організовують дистанційне навчання, упроваджують гіпертекстові довідкові системи з можливістю виходу у світову інформаційну мережу.

Використання ІКТ у навчальному процесі має низку переваг: організація пізнавальної діяльності шляхом моделювання; імітація типових професійних ситуацій за допомогою мультимедіа; застосування одержаних знань у наукових дослідженнях; ефективне тренування знань, умінь і навичок; автоматизація контролю результатів навчання; здійснення зворотного зв'язку; розвиток творчого мислення; можливість об'єднання в навчальних програмах візуальної та звукової

форм; цікаве та захоплююче навчання, особливо для підростаючих поколінь; швидкість й ефективність організації спілкування з учнями як на уроці, так і поза закладом освіти; зменшення потреби в підручниках й іншому друкованому матеріалі, зниження довгострокових витрати шкіл та учнів; організація більш ефективного спілкування та співпраці вчителів, батьків та учнів.

Особливу увагу слід приділити можливостям, які надає використання мережі Інтернет, а саме: здійснення оперативного передавання інформації на відстані, реалізація інтерактивного й оперативного зв'язку; надання змоги доступу до різноманітних джерел інформації; забезпечення організації спільних телекомунікаційних проєктів; спілкування й обговорення проблем, участь у телеконференціях, вебінарах, чатах, форумах, блогах тощо.

Для вчителя використання ІКТ надає змогу економити час, створюючи текстові документи, таблиці, малюнки, презентації; використовувати інтернет-технології, локальні мережі, бази даних безпосередньо в процесі навчання, здійснювати пошук інформації, розробляти власні електронні продукти (уроки, демонстраційний матеріал), використовувати готові електронні ресурси (електронні підручники, енциклопедії, навчальні програми, демонстраційні програми в навчанні) тощо.

Отже, застосування ІКТ в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти спрямоване на розвиток особистості учнів; реалізацію соціального замовлення, що зумовлено сучасним інформаційним суспільством; інтенсифікацію всіх рівнів навчально-виховного процесу та підвищення його якості.

#### **Список використаних джерел:**

1. Амонашвілі Ш.А. Виховна і освітня функції оцінки вчення школярів. Москва : Просвещение, 1984. 321с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
3. Інформаційні технології навчання [Електронний ресурс]. [https://pidruchniki.com/70164/pedagogika/informatsijni\\_tehnologiyi\\_navchannya](https://pidruchniki.com/70164/pedagogika/informatsijni_tehnologiyi_navchannya)
4. Колюткін Ю.М., Муштавінська І.В. Освітні технології та педагогічна рефлексія. СПб .: СПб ГУПМ, 2003. 154с.
5. Технології навчання. Інформаційні технології навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ukped.com/skarbnichka/2367-tehnologiyi-navchannja-informatsijni-tehnologiyi-navchannja.html>

### **СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТА АДМІНІСТРАЦІЇ ШКІЛ М. ХАРКОВА ДО ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ (ПРАКТИЧНИЙ КЕЙС)**

**Прокопенко І. А.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
докторант кафедри початкової і професійної освіти

керівник науково-методичного тренінгового центру соціального та професійного розвитку людини  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті проаналізовано стан готовності вчителів та адміністрації шкіл м. Харкова до фасилітаційної взаємодії з учнями. Доведено необхідність здійснення спеціальної педагогічної роботи з метою підвищення рівня цієї готовності. Схарактеризовано роботу команди шкільних фасилітаторів платформи неформальної освіти Kharkiv EDU Cluster, до складу яких входить автор статті.*

**Ключові слова:** педагог, стан готовності, фасилітація, взаємодія, школа, неформальна освіта.

*The state of Kharkiv school teachers and headmasters' readiness for facilitative interaction with schoolchildren has been analyzed in the article. The need for special pedagogical work to increase the level of this readiness has been proved. The work of school facilitators' team of non-formal educational platform Kharkiv EDU Cluster has been characterized. The author of the article has been a member of this team.*

**Key words:** teacher, readiness, facilitation, interaction, school, non-formal education.

В умовах сьогодення перед учителем середньої загальноосвітньої школи постають важливі завдання, що вимагають від нього прояву нового стилю педагогічного мислення, зацікавленості та активної позиції до перегляду своїх рольових позицій, запровадження інноваційних підходів до організації співпраці у класі.

За результатами дослідження, багатьом шкільним педагогам притаманна інертність, для якої характерними є наявність певних стереотипів у поведінці й, зокрема, виконання ролі авторитарного наставника, який відверто домінує над учнями в процесі взаємодії. У світлі цього слід зауважити, що реалізація з 2018 року Концепції НУШ зумовила активізацію інтерактивних процесів у початковій школі, але загалом шкільна освіта потребує подальшої системної й усвідомленої трансформації. Варто відзначити, що в тексті зазначеної концепції не використовується поняття «фасилітація», натомість часто застосовуються такі наближені за сенсом поняття, як: «соціальна взаємодія», «підтримка вчителя», «співпраця» тощо [1]. Однак «соціальна взаємодія» та «співпраця» можуть мати різні вектори прояву, причому не обов'язково гуманістичного характеру, у той час як термін «фасилітація» та похідні від нього поняття чітко вказують на покращення психологічної атмосфери в класі, оновлення підходів до організації освітнього процесу, надання взаємодопомоги його учасниками.

Зауважимо, що в опублікованій пізніше Концепції розвитку педагогічної освіти (наказ МОН України № 776 від 16 липня 2018 року) вже наголошується на важливості реалізації в школі фасилітативної взаємодії. Зокрема, у цьому документі зазначається: «заслужовують підтримки зусилля, спрямовані на підготовку педагогічних працівників за новими перспективними професіями, зокрема, “андрагог”, “тьютор”, “модератор”, “фасилітатор”, “менеджер



електронного навчання», «асистент вчителя» тощо» [2]. Тобто на нормативному рівні закріплено ідею про необхідність освоєння учителем таких нових ролей як: учитель-фасилітатор, учитель-ментор, учитель-коуч тощо. Причому з названих ролей учителя особливу актуальність сьогодні набуває роль фасилітатора.

Як визначено в дослідженні, термін «фасилітатор» походить від латинського слова «facilis», що означає «легкий», «зручний», а це слово, у свою чергу, стало основою для виникнення англійського дієслова «to facilitate», що перекладається як «полегшувати», «сприяти», тобто взаємодіяти з метою допомогти, полегшити, підтримати іншу людину.

Ураховуючи важливість забезпечення фасилітаційної взаємодії між учителями та учнями сучасних шкіл, було організовано пілотне дослідження з метою визначення стану готовності вчителів та адміністрації шкіл м. Харкова до реалізації такої взаємодії. Це дослідження проводилося в межах діяльності команди шкільних фасилітаторів платформи неформальної освіти Kharkiv EDU Cluster. До складу команди входять 30 осіб, які в жовтні пройшли спеціальну навчальну підготовку з окресленої проблеми, а з листопада, розбившись на мікрогрупи з 2-3 осіб, почали проводити в закладах загальної середньої освіти м. Харкова зустрічі у фасилітаційному стилі з учнями (здебільшого це були представники учнівського самоврядування – старшокласники 9-10 класів).

Уточнимо, що приблизний скрипт занять-зустрічей, що проводили фасилітатори групи Kharkiv EDU Cluster, включав такі пункти: 1) провести з учасниками вправи ознайомчого характеру; 2) створити в аудиторії невимушену, доброзичливу атмосферу; 3) спонукати учасників до прояву креативності; 4) допомогти учням скласти план проведення загальношкільного заходу. Кожна мікрокоманда фасилітаторів мала дотримуватися наведеного вище плану, проте водночас вони мали значну свободу у виборі вправ для реалізації пунктів цього плану.

Зокрема, команда, до складу якої входила авторка цієї статті, на початку першої зустрічі для знайомства з учнями застосувала інтерактиви «Інтерв'ю» та «Презентація». За допомогою використання рандомного методу «День/Ніч» усі учасники розподілялись на пари та спілкувались один з одним в інтерв'ю-стилі, запитуючи: ім'я, клас, хобі та що мотивує співрозмовника на певні дії. Потім кожен презентував не себе, а свого партнера.

Оскільки в деяких школах кількість присутніх на зустрічі школярів перевищувала 50 осіб, це спричиняло певні труднощі з утриманням уваги великої аудиторії та запобігання перебивання учасниками своїх товаришів. Для подолання цих труднощів використовувались спеціальні прийоми. Наприклад, у таких випадках в нагоді було використання так званого «мовника» («речника»), що являв собою якийсь предмет, котрий за попередньою домовленістю з усіма присутніми давав право голосу тому, хто його тримав. У нашому випадку функцію «мовника» виконував м'ячик.

Створити невимушену атмосферу в аудиторії допомагали групові рухливі ігри на швидкість реакції та уважність типу «Хі-Ха-Хо» або її аналог «Джеймс Бонд-Міксер-Слон». Обрання конкретної гри залежало від кількості присутніх та конструктиву приміщення. Значною перевагою таких ігор є те, що вони

дозволяють залучити до взаємодії всіх присутніх та гарантовано створити в аудиторії атмосферу довіри й невимушеності.

Наступний етап взаємодії з учнями забезпечував цілеспрямоване «вмикання» в них креативності. Для цього школярів спочатку залучали до участі в «мозковому штурму», під час якого вони могли продукувати будь-які ідеї, навіть фантастичні. Потім учні виконували вправу «Моя ідеальна школа», відповідаючи на такі питання: Яка вона? Що в ній є? Які взаємини панують між вчителями та школярами? Які навчальні предмети викладають? Який розклад? Які заходи проводять?

На наступному етапі взаємодії зі школярами організатори зустрічі допомагали їм засвоїти основи проектного менеджменту та здобути відповідні навички через планування та проведення масового шкільного заходу, до якого треба було залучити учнів усіх класів школи. Важливою вимогою до фасилітаторів було те, що ідею щодо вибору такого заходу мали запропонувати учні, бо в такому випадку, за правилами фасилітації, цю ідею легше реалізовувати на практиці, ніж у ситуації, коли вона нав'язана дітям ззовні.

Проведення описаної вище роботи з учнями давало змогу не тільки сформувати певні уявлення щодо стану фасилітаційної взаємодії в школі, але й з'ясувати, як підготовлені до здійснення такої взаємодії і педагоги, і самі учні. Причому враховувалось, що важливою передумовою для такої взаємодії є активний розвиток учнівського самоврядування. Як відомо, учнівське самоврядування (УС) – це форма реалізації учнями їх права на участь в організації освітнього процесу спільно з адміністрацією школи та педагогами. На законодавчому рівні створення УС не закріплене, тому його реалізація в школі є добровільним правом учасників освітнього процесу, а не обов'язком школи.

Вивчення досвіду роботи різних харківських шкіл дало змогу перекоонатися, який вагомий вплив на функціонування УС чинять стиль управління директора та ставлення педагогів до учнів. Так, в одних школах основою взаємодії з учнями є підтримка, допомога з боку вчителів, стимулювання ними особистісного розвитку кожного вихованця. В інших школах взаємодія з учнями визначається односторонніми директивами, заборонами з боку педагогів, що, у свою чергу, надає їй характер стагнації.

Наприклад, в одній зі шкіл (з етичних міркувань не будемо конкретизувати її номер) директорка під час першої зустрічі здалась дуже обізнаною у питаннях фасилітації. Вона одразу сформулювала правильне (немов з енциклопедії) визначення цього терміну, схарактеризувала основні ознаки даного феномену. Проте під час роботи фасилітаторів з дітьми директорка почала активно втручатися в хід роботи. Зокрема, під час виконання школярами вправи «Ідеальна школа» вона буквально заборонила їм висловлювати свої мрії та бажання по тих пунктах, які відрізнялися від реального життя цієї школи. Далі категорично, без аргументації та конструктивного діалогу директорка заборонила учням планувати захід, який вони пропонували провести (ішлося про так званий «день піжам»).

В іншій школі ситуація радикально відрізнялася в кращу сторону, бо в цьому закладі освіти накопичувався позитивний досвід фасилітаційної взаємодії. Зокрема, у зазначеній школі реально функціонує УС, випускається учнівська

газета, для якої школярі самостійно пишуть матеріали, а головне – між учителями та учнями налагоджений діалог підтримки. На відміну від вказаної вище школи, у даному закладі «день піжам» (він фігурує тут під назвою «Spirit Day») проходить щороку. Цей захід є здебільшого розважальним, але теплі стосунки між усіма учасниками освітнього процесу, що базуються на довірі, надання дозволу учням реалізовувати їхні бажання сприяють досягненню високих педагогічних результатів. Зокрема, у цій школі учні запланували провести в наступному семестрі загальношкільний захід «Родинний день», що має глибокий внутрішній підтекст. На жаль, за результатами пілотного дослідження, таких шкіл у Харкові ще мало.

Зазначимо, що відвідування шкіл фасилітаторами групи Kharkiv EDU Cluster зації пілотного дослідження з окресленої проблеми передбачало також активну взаємодію з учителями та адміністрацією шкіл.

На основі узагальнення даних пілотного дослідження можна констатувати, що вчителі та адміністрація небагатьох шкіл м. Харкова психологічно готові до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. Як встановлено, представникам педагогічного складу необхідно також підвищувати технологічний рівень сформованості відповідних навичок, що, у свою чергу, дасть змогу ефективно формувати у школярів так звані м'які навички. На важливість таких починань вказує і зовсім новий наказ Міністерства освіти і науки України [3].

У світлі цього саме з місією пропагування ідеї про необхідність реалізації в школах фасилітаційної взаємодії тренери платформи KharkivEduCluster ( у тому числі автор статті) на громадських засадах відвідують заклади загальної середньої освіти м. Харкова. Причому особлива увага фасилітаторів приділяється роботі з адміністрацією школи та представниками учительського складу, яким пояснюється суть педагогічної фасилітації, а також розкриваються шляхи забезпечення фасилітаційної взаємодії між педагогами та учнями. Важливо відзначити, що більшість педагогічних колективів розуміє необхідність подальшої модернізації освітнього процесу. Це підтверджує й той факт, що загалом до зазначеного проекту висловили бажання долучитись вже 32 школи з різних районів м. Харкова.

Отже, сучасна школа потребує небайдужих учителів, які готові завзято опановувати та реалізовувати інноваційні підходи до організації педагогічної взаємодії, оволодівати такими прийомами спілкування та роботи з учнями, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу кожного школяра й ненав'язливому формуванню в нього soft skills (м'яких навичок), які вкрай необхідні сучасній людині в дорослому буденному житті, щоб успішно інсталюватися в соціальну та професійну сфери.

#### **Список використаних джерел:**

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Кабінет Міністрів України, Постанова від 21.02.2018 №87. [URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti](https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti) (дата звернення 12.10.2019).

2. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Міністерство освіти і науки України, Наказ від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 5.09.2019).

3. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання» на базі закладів загальної середньої освіти України на листопад 2019 – грудень 2024 років: Міністерство освіти і науки України, Наказ від 18 листопада 2019 р. №1431. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/11/19/1431-vid-18112019.pdf> (дата звернення: 20.11.2019).

## BENEFITS OF DIGITAL SHIFT IN EDUCATION

**Петренко Я.С.**

учитель англійської мови

Височанської СЗОШ І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням англійської мови ім.

Героя Радянського Союзу О.Л. Пшенички Харківської

районної ради Харківської області

с. Високий, Україна

*Розглянуто проблему використання web 2.0 технологій у освітньому процесі. Зазначено, що їх застосування на заняттях та в позакласній діяльності розширює можливості навчального процесу, забезпечує нові шляхи подання та презентації інформації. Наведено приклади технологій, що сприяють формуванню життєвих навичок ХХІ століття.*

**Ключові слова:** web 2.0 технології, навички ХХІ століття.

*The work deals with the use of web 2.0 technologies in the educational process. It is mentioned that usage of them in classes and extracurricular activities increases the possibilities of the educational process, provides new ways of presenting information. Some technologies that contribute to the developing of life skills of the XXI century are given as an example.*

**Key words:** web 2.0 technologies, life skills of the 21<sup>st</sup> century.

The digital shift is transforming almost every aspect of our lives, with changes happening at a pace that is hard to keep up with. Everyone needs at least some basic digital skills in order to live, learn, communicate, and participate in society.

Education has a crucial role to play here. We need young Europeans to have the right competences to enter and stay in the labour market, but we also need them to be engaged, independent citizens. This means that beyond enabling them to become digitally literate, we have a duty to ensure they can rely on a moral compass when navigating the online world.

Nowadays, most of us access online content from many different devices, such as smartphones, tablets and computers. Many of us produce online content too. The



Internet is a fantastic place to learn, play, interact and explore. Our aim as educators is also to encourage creativity and a positive use of the Internet. This will not only help children and young people develop their digital skills but also empower them to grow and shape their world in a safe, creative way. There is no 'One Size Fits All' solution. We should work on flexible solutions and concepts that are appropriate for the age of a child. We need to be able to protect young users from emerging risks, such as exposure to advertising, excessive online purchasing in virtual worlds, and in-app purchases.

In this work we will discover how an app can make it easy for kids to do research at home with the family in the real world – an app that encourages kids to ask good questions and have the feeling that they can investigate things by themselves.

The European Framework includes the following eight Key Competences, which are considered essential for the personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment of all individuals. They are communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; cultural awareness and expression. [2]

Digital competence is considered to be the most transferable competence among the eight competences. Competence can be defined as 'a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world in a particular domain' [2]

Most EU countries have introduced the concept of key competences and learning outcomes into their national curricula or official steering documents for compulsory education during the last decade.

These key competences are all interdependent, and the emphasis in each case is on critical thinking, creativity, initiative, problem solving, risk assessment, decision taking and constructive management of feelings. Digital competence involves the confident and critical use of ICT for employment, learning, self-development and participation in society.

Let us consider the positive sides of teaching and learning while adopting technology. There exist some tips such as independent learning when students are ready for the future, textbook and educational prices have the potential to become lower, teachers get a possibility to create an exciting way to educate students and implement new teaching methods.

However, for every plus there is a minus. Technology sometimes causes a lack of interest in studying because everything is now possible to find online or through data saved in the gadgets, increases instructional challenges and can decrease the value of face-to-face education.

Integrating technology in education has its advantages and disadvantages, but proper implementation might help keep the drawbacks to a minimum. To solve this problem we may use blended learning.

The term 'blended learning' originated in the business world in connection with corporate training, then was employed in higher education and lastly it appeared in language teaching and learning. 'Blended language learning (BLL) is a particular learning and teaching environment, that combines face-to-face and computer assisted



language learning' [3]. It requires the physical presence of both teacher and student, with some element of student control over time, place, path, or pace.

The digital society provides opportunities for interacting, learning, working, being. Young people are prolific producers of digital content: they take and share pictures, videos, multimedia, texts, and opinions. Being producers rather than consumers allows digital citizens to contribute to the landscape of the digital society and to understand it better.

Web 2.0 is the current state of online technology as it compares to the early days of the Web, characterized by greater user interactivity and collaboration, more pervasive network connectivity and enhanced communication channels.

One of the most significant differences between Web 2.0 and the traditional World Wide Web (www, retroactively referred to as Web 1.0) is greater collaboration among Internet users, content providers and enterprises. Originally, data was posted on Web sites, and users simply viewed or downloaded the content.

If you want to monitor each student's progress towards different issues, identify strengths and weaknesses, and to choose areas where the students would benefit from more challenging learning opportunities, or to review knowledge for that subject then you can use Kahoot! More experienced users also integrate kahoots into their curriculum to introduce new topics, increase retention of new facts, revise before exams, challenge classrooms around the world,

Kizoa is an incredibly powerful tool for both students and teachers. It is online Video Maker to develop children's creativity; moreover this tool should be accessible to everybody disregarding what level of education you are in. Everyone who uses Kizoa for educational purposes has the opportunity to benefit from a free lifetime Premium VIDEO membership and music into video slideshows.

Glogster is a cloud-based platform for presentation and interactive learning. It allows users to mix all kinds of media on a virtual canvas to create multimedia posters, and access a library of engaging educational content created by students and educators worldwide. Glogster encourages interactive, collaborative education and digital literacy.

The Glogpedia library is a constantly-growing collection of over 21,000 top-quality glogs, hand-picked based for accuracy and presentation, and categorized by 80 subjects under 9 disciplines according to the curriculums.

Padlet, as an Internet application, is mostly used to express ideas on a certain problem easily. It is an online sheet of paper, which helps share thoughts. Think of it like a multimedia friendly, free-form, real-time wiki.

QR codes are a great way to interact with your clients, students or visitors. They provide a really compact way of sharing information or educating your customers or visitors. One of the advantages of using QR codes for these types of situations and applications is that the cost of creation of content is minimal, and the cost of sharing that information is negligible, since content can be hosted on free sites like YouTube or Facebook.

In the world of this 21st Century, the literacy of the digital age cannot be neglected. With the command of this literacy comes the confidence and empowerment. We can no longer divide the happening of the digital and physical worlds, they are intertwined at every level and what happens in one has enormous effects in what

happens in the other. Which is the real world? The digital cannot be separated from the physical and to try to do so is to create a false division between the two.

When it was first invented, the Internet was merely a place to store and locate information. It was static and non-interactive in that website visitors could only read content.

Web 2.0 is about revolutionary new ways of creating, collaborating, editing and sharing user-generated content online. It's also about ease of use. There's no need to download, and teachers and students can master many of these tools in minutes. Technology has never been easier or more accessible to all. Web 2.0 tools allow users to collaborate to generate/upload content, it is an excellent means to engage learners and help foster a community of learning in your course.

In summary, when selecting an appropriate Web 2.0 tool, ask yourselves these questions: Does the tool help learners achieve the objectives? Does it enhance their learning experience? Does it engage all of them and allow learner-learner interaction? Does it require extensive user-training? What is the cost of the tool? As long as you consider the above factors, Web 2.0 tools can be a useful addition to your course design.

#### **Список використаних джерел:**

1. Alexander, B. A New Wave of Innovation for Teaching and learning. *Educause Review*. 2006. 41 (2). P. 33–44.
2. European Council Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*. 2006. URL: <https://eur-lex.europa.eu/> (дата звернення: 24.11.2019)
3. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English. Language Teaching: Course Design and Implementation. London: The British Council, 2013. 252 с.

**СЕКЦІЯ V**  
**ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИКА,  
ВИХОВАННЯ, УПРАВЛІННЯ**

**ЗАСТОСУВАННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ  
ПІДЛІТКІВ**

**Гузенко Н.**

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Попов В. Д.**

кандидат педагогічних наук  
учитель правознавства

Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 62 Харківської  
міської ради Харківської області  
м. Харків, Україна

*Авторами запропоновано комплекс виховних ситуацій, які пройшли експериментальну апробацію і довели свою ефективність для формування морального досвіду старших підлітків (ситуації морального вибору, ситуації конфліктостворювальні з моральними колізіями; допомоги й взаємодопомоги та ін.). Розкрито вимоги і методику застосування вказаних ситуацій.*

**Ключові слова:** старший підліток, моральний досвід, виховна ситуація, формування.

*The authors have suggested a set of educational situations that were pilot-tested and proved their effectiveness for forming the moral experience of senior adolescents. These situations are the situations of moral choice, situations of conflict with moral collisions, situations of assistance and mutual assistance, etc. The requirements and methods of applying these situations have been revealed.*

**Key words:** senior adolescent, moral experience, educational situation, formation.

Зниження культурного рівня молоді, зростання бездуховності, цинізму, екстремізму, насильства й жорстокості в підлітковому та молодіжному середовищі, його криміналізація у своєму генезисі мають «людський фактор». Подолання цих негативних тенденцій вимагає акцентування уваги шкільної системи освіти на підвищенні морального виховання учнівської молоді. Водночас за останні десятиліття освіта, зокрема шкільна, значною мірою втратила свою виховну складову. Подолання цієї тенденції вимагає посилення виховної функції навчання, у тому числі гуманітарних предметів, які мають найбільш високий виховний потенціал, порівняно з іншими навчальними предметами.

У нашому дослідженні під час навчання старших підлітків предметів

гуманітарного циклу на уроках та в позаурочній діяльності створювалися *виховні ситуації різних типів*.

У процесі експериментальної роботи застосовували дві групи прийомів створення виховних ситуацій:

1) творчі прийоми (доброта, увага і піклування; активізація прихованих почуттів; пробудження гуманних почуттів; вияв засмучення; зміцнення віри у власні сили; довіра; залучення до цікавої діяльності);

2) гальмівні прийоми (паралельна педагогічна дія, наказ, ласкавий докір, натяк, показна байдужість, іронія, розвінчання, вияв обурення, попередження, вибух).

У моделюванні ситуацій також урахувались внутрішні стимули (інтерес учнів до навчального предмету, їхнє прагнення до моральних вчинків, особиста значущість, потреба у спілкуванні тощо) та зовнішніх (романтика, суспільна значущість, змагання тощо).

Виховні ситуації обиралися нами на основі особистісного підходу, тобто крізь призму особистості учня – його потреб, мотивів, здібностей, активності, рівнів моральної вихованості, інших індивідуально-характерологічних особливостей.

Так, у групі  $E_1$ , яку складали учні з досить високим рівнем моральної спрямованості, та групі  $E_2$ , до складу якої увійшли учні з недостатнім рівнем сформованості моральної спрямованості й вихованості, створювали ситуації, які безпосередньо спонукали учнів до моральної поведінки (ситуації морального вибору, прийняття відповідальних рішень; ситуації конфліктостворювальні з моральними колізіями; ситуації опанування новими способами діяльності), а також ситуації, які спонукали учнів до спілкування, творчої взаємодії в колективній діяльності (ситуації допомоги й взаємодопомоги; ситуації співпереживання за успіх загальної справи, змагання й суперництва; ситуації колективного планування, підпорядкування та інші).

У групі  $E_3$  (ця група була створена з учнів з низьким рівнем моральної спрямованості) особливу увагу приділяли створенню ситуацій, спрямованих на стимулювання емоційно-почуттєвих станів, що збуджували прагнення старших підлітків до виявлення моральних якостей, оволодіння моральними знаннями (ситуації співчуття, співпереживання; ситуації розриву способу і результату дії; ситуації прагнення відповідати улюбленому герою, успіху та інші).

Під час створення виховних ситуацій дотримувалися таких вимог:

- відповідність змісту проблеми віковим та індивідуальним інтересам та потребам школярів; особистісна значущість її для старшого підлітка;
- соціальна актуальність;
- опора на особистісний моральний досвід учня; звернення до емоційної сфери вихованця;
- оригінальність презентації проблеми;
- варіативність у вирішенні ситуації; чіткість та зрозумілість її презентації.

Запропоновані нами в експериментальних групах особистісно орієнтовані

виховні ситуації не декларували готових моральних норм і цінностей, тому стимулювали учнів до самотійного осмислення моральної дилеми, пошуку шляхів її розв'язання з опорою на власний моральний досвід, навчали підлітків свідомо обирати правильне з точки зору моральності рішення.

Із метою перенесення зовнішніх моральних проявів у внутрішні, особистісно значущу сферу, з подальшим їх адекватним проявом, такі ситуації були спрямовані на розвиток у молодших підлітків здібності розуміти стан іншої людини, ставити себе на її місце, стимулювати прояв емоцій, що виражають почуття поваги, доброзичливості, чуйності, відповідальності, справедливості тощо, тренування їх у вмінні надати емоційну і практичну підтримку іншим людям.

Особливу увагу під час експерименту в усіх експериментальних групах приділяли ситуаціям вибору. Наприклад:

*Ситуація 1. До вас сьогодні вдень прийшов друг, з яким ви давно не бачилися, і запросив у театр. Ви охоче погоджуєтесь. Друг дуже радий, що Ви проведете цей час разом. Потім дзвоните мамі на роботу, щоб попередити її, але перш ніж встигаєте щось сказати, вона радісно говорить, що цей дзвінок дуже доречний: вона просить Вас посидіти вдома ввечері з молодшим братом, їй потрібно зустрітися з одним із колег і піти після роботи на ділову розмову. Це для неї дуже важливо, бо можуть відкритися нові перспективи в роботі й щодо матеріального становища родини.*

*Яке Ви приймете рішення?*

*Ситуація 2. Уявіть собі, що до Вас прийшов товариш, який живе далеко від Вас. Прийшов по книжку, що ви йому обіцяли дати, але забули знайти, її треба довго шукати на захащених полицях.*

*Як Ви вчините і що запропонуєте товаришу?*

У розв'язанні виховних ситуацій простежувалася динаміка моральних норм і цінностей, які виявлялися у ставленні учнів до тих чи інших конкретно сформульованих проблем. Для підлітків ситуація відкривала можливість проявити себе, поділитися своїми думками, враженнями, поставити себе на місце іншої людини. Вирішення старшими підлітками вище вказаних ситуацій спонукало учнів до виявлення власної моральної позиції, правильного морального вибору, усвідомлення цінності гармонійних взаємин з оточуючими, відповідальності за власну поведінку, прийняття рішень, духовно-морального самозростання, і, як наслідок, сприяло набуттю учнями досвіду моральної поведінки.

Під час розв'язання ситуацій у всіх експериментальних групах використовували підтримку-співробітництво, що передбачало створення спільностей («учитель – підліток (підлітки)», «підліток – підліток», «підліток – однолітки», «підлітки – підлітки»). Це давало можливість створювати позитивне виховне середовище для формування досвіду моральної поведінки старших підлітків, адже за таких умов створювалась психологічна атмосфера, яка сприяла навчанню учнів глибоко сприймати один одного, приймати рішення, розв'язувати конфлікти, довіряти один одному.

Учні експериментальних класів оволодівали свідомим вибором адекватних способів поведінки, керуючись моральними цінностями. Шляхом адекватної



допомоги з боку вчителів у процесі розв'язання виховних ситуацій у старших підлітків вироблялася здатність до емпатії, співпереживання і співчуття до інших людей, вони вчилися толерантно виражати свої негативні почуття, не принижуючи гідності іншої людини, вправлялися у встановленні дружніх контактів з однолітками.

Також старшим підліткам надавали підтримку шляхом виявлення довіри, яка виникає через розуміння педагогом позиції чи точки зору учня, який усвідомлює, що оцінки вчителя не несуть негативних моментів для нього. Іншим важливим аспектом є цінність моральної творчості, яку відкриває для себе учень у процесі розв'язування виховної ситуації.

Значною мірою сприяло підтримці учнів створення у процесі розв'язання виховних ситуацій позитивної атмосфери колективного спілкування. При цьому ми намагалися, щоб таке спілкування було емоційно забарвленим, пронизаним індивідуальними переживаннями кожного з його учасників.

Опитування учнів експериментальних груп дало підстави для висновку, що надання диференційованої педагогічної підтримки в процесі створення виховних ситуацій забезпечує усвідомлення старшими підлітками образу власного «Я» («Я вмію», «Я можу», «Я не боюся вчинити неправильно», «Я не боюся висловлювати свою точку зору», «Я вмію відстояти свою думку», «Я впевнений у собі») та сприяє формуванню адекватної самооцінки («Мені довіряють», «Мене слухають», «Мене поважають», «До моєї думки прислухаються», «Мою точку зору беруть до уваги» тощо).

#### **Список використаних джерел:**

1. Алексеева Н. И. Воспитывающие ситуации как средство формирования морального выбора подростка. URL : <http://cyberleninka.ru>
2. Кравченко І. В. Оптимізація формування морального вчинку у підлітків у позакласній роботі загальноосвітньої школи. *Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України* : зб. наук. праць. Х., Стиль-Іздат, 2005. С. 173–179.
3. Попов В. Д. Формування моральної спрямованості молодших підлітків у позанавчальній діяльності в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Харків, 2014. 280 с.

### **ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ**

**Гук І. П.**

кандидат педагогічних наук, методист

Медичний коледж Харківського національного медичного університету  
м. Харків, Україна

*Висвітлено питання забезпечення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів як чинника якісної освіти. Охарактеризовано операційно-*

виконавчий компонент самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, визначено зміст праксеологічного етапу технології самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів.

**Ключові слова:** студент, самоорганізація, навчально-пізнавальна діяльність, медичний коледж, професійні якості, технологія.

*The problem of self-organization of students' learning and cognitive activity has been revealed in the article. The operational and executive component of self-organization of learning and cognitive activity has been characterized. The essence of the praxeological stage of the technology of self-organization of learning and cognitive activity of students at medical colleges has been determined.*

**Key words:** student, self-organization, learning and cognitive activity, medical college, professional qualities, technology.

Одним із пріоритетних завдань навчання студентів медичних коледжів є формування особистості майбутнього фахівця – суб'єкта навчальної діяльності, який вміє планувати діяльність, успішно навчатись, аналізувати власні досягнення, коригувати недоліки, тобто здатний до самоорганізації власної навчально-пізнавальної діяльності. Саме в процесі самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студент усвідомлює і формує внутрішню мету, враховує та виробляє ставлення до зовнішніх цілей та впливів, у результаті чого вони набувають внутрішньої значимості для особистості. Це дає можливість студентам надалі здійснити вибір подальшої поведінки, ступінь активності у відповідних практичних діях для реалізації навчальних цілей. Отже, у процесі самоорганізації утворюються вміння та особистісні якості, які забезпечують якість навчання студентів та ефективність їхньої майбутньої професійної діяльності [1].

Самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів розглядаємо як свідому діяльність студентів, пов'язану з уміннями організовувати себе в процесі навчання, яка проявляється в цілеспрямованості, активності, усвідомленій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень та відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку.

Слід підкреслити, що навчально-пізнавальна діяльність студента базується на позитивній мотивації, особистісних якостях студента як суб'єкта навчання, і спрямована на формування студента як особистості, яка володіє вмінням самоорганізації власної діяльності. Саме самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяє підвищенню ефективності процесу навчання й впорядкуванню їхніх навчальних дій. Результативність навчання залежить від власних настанов та зусиль студента, якого слід навчити самостійно організовувати свою навчально-пізнавальну діяльність, що впливатиме на її активізацію, оптимізацію та вдосконалення. Специфіка навчання студентів, а також самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, визначається змістом та видом їхньої професійної діяльності.

У процесі нашого дослідження було розкрито найбільш суттєві вікові особливості студентів, які навчаються в медичному коледжі. Переважно це – період ранньої юності (від 15 до 17-18 років).

Оволодіння складним навчальним матеріалом вимагає від студентів медичного коледжу розвинутої репродуктивної уяви. В єдності з розвитком абстрактного й узагальненого мислення, у студентів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення стає формою існування мисленнєвих дій, що відіграє важливу роль в розвитку інтелектуальних умінь. Також слід зазначити, що самоспостереження виступає в житті як складний момент самопізнання, прагнення до самовдосконалення, самовираження. У такому віці відбувається більш скептичне ставлення до витворів своєї уяви, посилюється самоконтроль за її роботою, студенти краще співвідносять образи уяви, особливо своїх мрій, з реальною дійсністю, зі своїми можливостями [4].

Основна тенденція в розвитку пам'яті студентів-медиків характеризується подальшим зростанням і зміцненням її довільності, що сприяє істотним змінам у перебігу процесів логічного запам'ятовування.

У прямій залежності від змісту й форми розумової та практичної діяльності студентів медичного коледжу перебувають особливості їхньої уваги. Розвивається їхня здатність тривало зосереджуватися на пізнаваних об'єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти й переключати увагу. В увазі студентів медичних коледжів виявляються індивідуальні відмінності, зокрема в її інтенсивності, стійкості й в інших властивостях.

Отже, ураховуючи особливості цього віку, викладачеві доцільно студентам надавати поради щодо власного вдосконалення.

Нами розроблено особистісно-орієнтовану технологію педагогічного забезпечення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів, яка комплексно враховує всі компоненти самоорганізації студентами зазначеної діяльності, яка складається з таких етапів: діагностико-моделювальний, стимулювально-настановний, когнітивно-змістовий, праксеологічний, рефлексивно-коригувальний [1].

Особливе значення в розробленій технології має праксеологічний етап оскільки він спрямований на безпосереднє долучення студентів до свідомої самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує операційно-виконавчий компонент самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, який передбачає сформованість умінь і навичок організовувати себе в освітньому процесі.

Під час реалізації зазначеного етапу технології студенти оволодівають уміннями організовувати навчально-пізнавальну діяльність відповідно до плану. Студент подумки випереджає події, прогножуючи можливі наслідки своїх дій, можливі помилки тощо; раціонально організовує власне навчання: застосовує раціональні й ефективні методи, форми та прийоми розумової праці, виявляє найкращі шляхи перевірки правильності навчально-пізнавальної діяльності та виправлення помилок власними силами, раціонально й економно використовує свій час та засоби праці, раціонально організовує робоче місце, нормує свою працю відповідно до можливостей організму тощо; організовує послідовність, систему, ритм у навчанні, щоб уникнути напруження перед сесіями; будує такі відносини з однокурсниками та викладачами, щоб вони не заважали, а сприяли навчально-пізнавальній діяльності та діяльності щодо її організації, вивченню та

використанню їх успішного досвіду самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності.

Під час праксеологічного етапу технології, з одного боку, відбувається залучення студента до самоорганізації, з іншого – очевидно є власне діяльність викладача щодо самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки здійснення самоорганізації студентами залежить, безумовно, від дій викладача.

Психолого-педагогічний аналіз навчальної співпраці та спілкування як багаторівневої взаємодії викладача й студента передбачає розгляд особливостей кожного з суб'єктів процесу навчання. Науковці визначають такі характеристики: 1) цілеспрямованість, активність і вмотивованість діяльності, однак цілі й мотиви діяльності кожного з них різні; 2) рольові позиції обох суб'єктів співпраці та спілкування – викладач і студент; 3) обумовленість навчальної й педагогічної діяльності, з одного боку, їхніми індивідуально-психологічними особливостями, з іншого – тими взаєминами, до яких кожен з них вступає у викладацькому чи студентському колективі [2].

На підставі аналізу наукових праць учених дійшли висновку, що саме навчально-пізнавальна діяльність як спільна діяльність, форма співпраці викладача й студента з наданням останньому можливості для самостійного набуття знань і вмінь найбільш повно характеризує процес навчання.

Професіональному образу медичного працівника притаманні такі професійні якості, як: гуманне ставлення до людей, правдивість і чесність, моральність, глибоке усвідомлення громадського обов'язку, добросовісність і самовідданість у праці, велике терпіння й витримка, любов до своєї професії, [3]. Уважаємо, що формуванню зазначених якостей значною мірою сприяє саме самоорганізація студентами навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі самоорганізації студентів медичного коледжу формуються та розвиваються також важливі професійно-особистісні якості, які забезпечують ефективність навчання студентів і подальшу професійну діяльність, а саме: працелюбність, відповідальність, любов до обраної професії, сумлінність, об'єктивність, терпіння, почуття власної гідності, справедливості, відповідальність за доручену роботу, самостійність, обов'язковість, дисциплінованість, точність, оперативність, рішучість, принциповість, наполегливість, володіння собою, працьовитість, ретельність, порядність, почуття власної гідності, ввічливість, охайність, акуратність, вимогливість до себе тощо.

Реалізацією праксеологічного етапу технології забезпечується систематичне й послідовне формування професійно-особистісних якостей, які підводять студента до активної позиції в навчально-пізнавальній діяльності. На нашу думку, уміння та особистісні якості, які забезпечують ефективність навчально-пізнавальної діяльності, утворюються у процесі активного долучення студентів до самоорганізації зазначеної діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гук І. П. Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2017. 20 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2003. С. 208
3. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія: підручник. 2-ге вид., стер. К. : ВСВ «Медицина», 2010. С.17
4. Развитие познавательных процессов и свойств учнів ПТНЗ.. URL : <http://otherreferats.allbest.ru>

## **РОЛЬ І МІСЦЕ ТЕХНІЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Дейниченко Г. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

**Дейніченко Т. І.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри математики

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

*Авторами запропонована доцільна інтеграція особистого досвіду майбутнього учителя щодо технічного конструювання, набутого під час проходження педагогічної практики в закладах середньої освіти, до його компетентності з технічного конструювання, яке відповідає сучасним вимогам освіти і сприяє реформуванню повної загальної середньої освіти на компетентнісних засадах.*

**Ключові слова:** *технічне конструювання, компетентність, педагогічна практика, реформа освіти.*

*The authors have revealed the appropriate integration of future teacher's personal technical design experience, acquired during pedagogical practice in secondary education institutions, into his competence in technical design. It meets the modern educational requirements and contributes to the reform of general secondary education on a competent basis.*

**Key words:** *technical design, competence, pedagogical practice, reform of education.*

Технічне конструювання є видом творчості, спрямованої на створення технічних виробів у графічний спосіб (шляхом розробки конструкторської документації: схем, креслень тощо) [1; 2]. Метою підготовки студентів до технічного конструювання є формування теоретично і практично компетентного вчителя, позитивно спрямованого на здійснення конструкторської діяльності в межах професійної компетенції. Визначену мету конкретизують такі завдання:



1) науково-методичне забезпечення теоретичної та практичної компетентності майбутніх учителів з технічного конструювання як динамічної комбінації конструкторських знань, умінь, навичок, що визначають їхню здатність здійснювати технічне конструювання в межах професійної діяльності;

2) педагогічне забезпечення формування у студентів динамічної комбінації способів мислення, поглядів, цінностей, спрямованості на технічне конструювання, що визначають їхню здатність успішно соціалізуватися, реалізовувати професійну діяльність;

3) упровадження в освітній процес різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою накопичення педагогічного досвіду організації технічної самодіяльності учнів у межах своєї професійної діяльності.

Підготовку студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання розглядаємо як систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на формування та застосування компетентностей майбутнього вчителя. Також визначено, що компетентність з технічного конструювання є сутнісною характеристикою результату підготовки майбутніх учителів і передбачає сформованість значущої для технічного конструювання в майбутній професійній діяльності й позитивно усвідомленої сукупності мотиваційно-ціннісних орієнтацій, цілей (мотиваційно-ціннісного компонента); особистісних якостей, потенційних можливостей (професійно-особистісного компонента) й системи знань, умінь, навичок (змістового компонента) за умови випробування і практичного застосування зазначених компонентів у соціальних інституціях, відмінних від тих, де були здобуті.

Концептуальні засади освітньої реформи визначають спілкування, взаємодію та співпрацю між викладачем, майбутнім учителем і учнем як основу «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Об'єднані спільними цілями та прагненнями викладач, майбутній учитель і учень є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Водночас широкого застосування набуватимуть методи навчання, засновані на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом [3].

Педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти надає можливості для цього. Вона виступає як продовження підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти з технічного конструювання і спрямована на закріплення та поглиблення теоретичних знань і практичних навичок, отриманих в процесі вивчення «Основ

технічного конструювання» як навчального спецкурсу з провідним компонентом змісту освіти – «Досвід здійснення способів діяльності».

Особистісно-орієнтована технологія навчання технічного конструювання дає можливість досягати пошукового рівня діяльності студентів у галузі технічного конструювання і передбачає такі етапи [1; 2]: 1) засвоєння необхідних знань; 2) формування вмінь на репродуктивному рівні; 3) закріплення знань і вмінь; 4) самостійна практика в умовах навчального конструювання; 5) організація пошукової і творчої діяльності в умовах реального проектування. Зміст, методи і форми реалізації етапів визначаються наявним рівнем володіння технічним конструюванням. Це надає можливість вдосконалювати компетентність майбутнього учителя також і в позанавчальний час в умовах технічного гуртка, науково-технічного товариства, студентського конструкторського бюро, практичної роботи в ситуаціях, наближених до життєвих; практичного застосування в житті.

Концептуальні засади освітньої реформи визначають спілкування, взаємодію та співпрацю між викладачем, майбутнім учителем і учнем в період педагогічної практики як основу «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3].

Завдання для технічного конструювання, що пропонуються майбутнім учителям під час проходження педагогічної практики, можуть бути на кшталт: розробка проекту нестандартного обладнання, планування і проведення уроку за фахом студента-практиканта з використанням цього виробу; розробка проектів нестандартного обладнання за задумом інших учителів-предметників; залучення учнів середньої школи до проектно-конструкторської розробки нестандартного обладнання за задумом студентів і самих учнів та виготовлення його для забезпечення навчального процесу та дослідницької діяльності з предмету; створення на базі школи структурного підрозділу для розвитку науково-технічної творчості учнів; розробка нестандартного обладнання для оформлення позанавчальних виховних заходів тощо.

Завдяки технічному конструюванню як виду проектної діяльності в учнів розвивається здатність до творчості, відбувається засвоєння нових знань, набуття вмінь і навичок ефективного опрацювання інформаційних ресурсів, визначення цілей пошукової діяльності (індивідуальної й колективної) та способів їх досягнення, організації та здійснення цієї діяльності, оцінювання отриманих результатів. У процесі технічного конструювання в учнів також формуються наскрізні вміння, що є спільними для ключових компетентностей, а саме: уміння висловлювати власну думку, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [3].

Таким чином, інтеграція в технології підготовки майбутнього вчителя до технічного конструювання досвіду аудиторної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності й педагогічної практики забезпечує, по-перше, формування позитивних мотивів техніко-конструкторської діяльності, потреби в самовдосконаленні, включення особистого досвіду до складу компетентності з технічного конструювання; по-друге, сприяє реформуванню загальної середньої освіти на компетентнісних засадах.

### Список використаних джерел:

1. Дейниченко Г. В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання. Харків, 2009. 20 с.
2. Deynychenko G. V., Deynychenko V. G., Deynichenko T. I. Training the students of natural-mathematical specialties in engineering design at higher institutions of pedagogical education. *Educational Studios: Theory and Practice*: monograph. Prague-Vienna, 2018. Pp. 315 — 322.
3. Концепція «Нова українська школа» /[Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець та ін.]. URL: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova\\_shkola\\_proekt.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf).

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК

**Жуков В. П.**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Автором розкрито зміст роботи з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів під час педагогічних практик. Наведено приклади інтегрованих уроків, які були розроблені й проведені студентами-практикантами, а також запропоновано завдання інтегрованого характеру для школярів.*

**Ключові слова:** майбутній учитель музичного мистецтва, учень, інтегроване навчання, підготовка, педагогічна практика.

*The author has revealed the content of the work on preparing future musical art teachers for integrated training of students during pedagogical practices. The examples of integrated lessons that were developed and conducted by student practitioners have been presented, as well as the integrated tasks for schoolchildren have been suggested.*

**Key words:** future musical art teacher, student, integrated training, preparation, pedagogical practice.

Реалізація розробленої нами технології підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів на її *досвідно-практиологічному етапі* передбачала формування у студентів власного досвіду роботи з учнями в указаному напрямі під час педагогічних практик.

Основними видами педагогічної практики, впродовж яких майбутні вчителі набували досвіду інтегрованого навчання учнів в освітньому процесі закладів середньої освіти, були:

1. *Безперервна пропедевтична педагогічна практика*, яка проводилась згідно навчальних планів на 2-3 курсах. Згідно мети і завдань нашого дослідження, зазначений вид практики передбачав ознайомлення з досвідом роботи вчителів-предметників, класних керівників щодо інтегрованого навчання школярів у навчальній та позаурочній діяльності (спостереження уроків учителів-майстрів, позакласних виховних заходів тощо). Під час проходження педагогічної практики на 2-3 курсах, студентів-практикантів орієнтували на вивчення й аналіз передового педагогічного досвіду з організації інтегрованого навчання в школі, надання допомоги вчителям у підготовці інтегрованих уроків, у позакласній навчальній роботі.

2. *Професійно-педагогічна практика* (4 курс), яка надавала можливості для систематизації й узагальнення знань з теорії інтегрованого навчання та способів його організації з учнями в процесі навчання їх музичному мистецтву. Студенти-практиканти виконували завдання, спрямовані на вдосконалення професійних умінь і навичок здійснення інтегрованого навчання школярів музичному мистецтву в умовах реального освітнього процесу в закладах середньої освіти.

Для усвідомлення ціннісної значущості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів, формування в них умінь проектування інтегрованого змісту навчання музичного мистецтва, інтелектуально-логічних та рефлексивно-корекційних умінь на настановчій конференції з педагогічної практики студентів орієнтували на кінцевий результат, що надавало можливості визначити власну траєкторію набуття досвіду інтегрованого навчання учнів.

Під час роботи зі школярами за інтегрованим навчанням перед студентами-практикантами ставились такі цілі:

а) вивчити інноваційний досвід інтегрованого навчання учнів, оволодіти методами і прийомами такого навчання;

б) розробити власні варіанти методики проведення інтегрованих уроків різних типів на різних рівнях інтеграції, їх навчально-методичне забезпечення;

в) розробити завдання інтегрованого навчання для учнів.

Активна педагогічна практика вимагала самостійного виконання студентами-практикантами різних видів робіт, таких як: проведення залікового уроку, позакласного заходу, який передбачав поліхудожню діяльність учнів. У залежності від цілей конкретного уроку (або заходу) інтеграцію навчання студенти-практиканти застосовували на його окремому етапі, або впродовж усього уроку.

Розробка та проведення студентами інтегрованих уроків різних видів і рівнів інтеграції у навчальній та позанавчальній роботі учнів мали на меті стимулювання інтересу школярів до музики та інших видів мистецтва, оволодіння

учнями інтегрованими знаннями на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій (ритму, контрасту, композиції, симетрії, гармонії, жанру, форми тощо), що сприяє формуванню в школярів естетичного світовідчуття й світосприймання, поглиблює їхнє розуміння цілісності кожного з видів мистецтва, що передає різні аспекти життя в їх єдності.

Водночас під час підготовки інтегрованого уроку та його проведенні студенти-практиканти ураховували індивідуально-психологічні особливості учня, його суб'єктне ставлення до навколишнього середовища і самого себе.

Тому студенти 4 курсу під час педагогічної практики отримували науково-дослідне завдання (мікродослідження) з проблеми організації інтегрованого навчання школярів щодо вивчення їхніх навчальних можливостей за критеріями: навченість з предмету, сформованість інтелектуальних умінь, самостійність у навчанні, пізнавальні інтереси, наполегливість, ставлення до музики та інших видів мистецтва, бажання виконувати творчі завдання інтегрованого характеру.

Важливо зазначити, що у змісті розроблених уроків було передбачено реалізацію різних рівнів інтеграції, що були визначені з урахуванням результатів досліджень С. Мельник [1], Т. Давиденко й Т. Шамової [2], V. Zhukov [3].

Перший із цих рівнів забезпечував інтеграцію художньої, гуманітарної та природничонаукової культур як необхідної передумови формування в учнів цілісного бачення світу (наприклад, уроки «Українське народне мистецтво» – музичне й образотворче мистецтво, українська література, природознавство; «Образи різних пор року» – музичне й образотворче мистецтво, біологія, географія).

Під час проведення інтегрованих уроків студенти-практиканти широко застосовували твори музичного й художнього мистецтва, які через музичні й художні образи стимулювали розвиток духовності учнів, активізували їхній суб'єктний досвід.

Другий рівень реалізувався через інтеграцію навчальних дисциплін на основі розроблення комплексних програм формування провідних понять міжпредметного характеру (урок «Природні зміни восени. Осінь в музичних творах» – музичне та образотворче мистецтво, трудове навчання; «Образ Наталки Полтавки» – музичне та образотворче мистецтво, українська література, історія України).

Третій рівень інтеграції передбачав посилення практичної спрямованості як окремих навчальних предметів, так і їх циклів на основі реалізації «горизонтальних» структурних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами (урок «Мистецтво в боротьбі за незалежність України» – музичне й образотворче мистецтво, історія України, українська література).

Четвертий рівень інтеграції був пов'язаний із запровадженням на уроках загальнонаукових методів пізнання, забезпечення оволодіння школярами цими методами (урок «Історична пам'ять – найсуттєвіший чинник формування національної свідомості» – історія України, українська література та музичне мистецтво).

З урахуванням інтегрованого підходу до засвоєння музичних знань студенти-практиканти застосовували (за порадою методистів) цікаві методичні



методи, прийоми і форми роботи, використання яких сприяє цілісному, глибокому засвоєнню учнями музично-мистецьких знань, практичних умінь і навичок художньої діяльності, активізації емоційної та інтелектуальної сфери школярів на уроці й у позаурочний час.

Студенти-практиканти підготували інтегровані художньо-творчі завдання для учнів, які використовували на інтегрованих уроках та під час позакласних заходах. Наприклад:

- скласти казку про піаніно. Згадати й зафарбувати кольоровими олівцями на зображеній у зошиті фортепіанній клавіатурі: октаву, в якій може заспівати учень (голубим кольором); октави, звуками яких можна зобразити літній дощик, пташку, білочку (кольори учень добирає відповідно до характеру явища або уявного художнього персонажа); октави, звуками яких ти відтворив ходу ведмедя, слона, удари літнього грому (аналогічно до попереднього завдання);

- прослухані музичні твори віднести до одного з трьох китів (жанрів) музики. Відповідно до характеру музичного твору намалювати: кита, що марширує (сумний, веселий, урочистий марш); кита, що танцює (український, східний, африканський танець); кита, що співає пісню (українську народну, російську, польську, естрадну сучасну або старовинну);

- скласти казку про Ноти та інших героїв Музичної країни. Намалювати фломастерами чи фарбами портрети скрипкового й басового ключа. Виліпити музичні знаки із пластиліну й заселити ними Музичну країну (оформлений музичний куточок у класі);

- зобразити окремо на аркуші паперу графічну лінію цієї мелодії й уявити, що це обриси природного гірського ландшафту. Розмалювати фарбами уявлену тобою картинку, оформити в рамочку й прикрасити музичний куточок.

У звітах із проходження педагогічних практик студенти відзначали, що вони переконалися: інтеграція навчальних предметів є вимогою часу, вона потребує від учителя спеціальних професійно-педагогічних знань і вмінь, творчості, самобутності, мистецтва педагога. Тому здійснення майбутнім вчителем музичного мистецтва інтегрованого навчання вимагає цілеспрямованої підготовки.

### **Список використаних джерел:**

1. Мельник С.А. Основні підходи до забезпечення інтеграції у шкільній освіті. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. Запоріжжя : Запоріж. обл. ін-т післядипл. освіти, 2008. С. 276-280.
2. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
3. Zhukov, V. «Educational-methodical provision of technology for the preparation of future musical art teachers to integrated teaching of students». *Media4u Magazine [online]*. Praha, 3/2019. pp. 26-30. URL: <http://www.media4u.cz/mm032019.pdf>

## ЕКСПЕРИМЕНТ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

**Золотухіна С.Т.**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Лозова В.І.**

доктор педагогічних наук, професор  
м. Харків, Україна

*У тезах на основі ретельного аналізу праць вітчизняних дослідників визначено та схарактеризовано етапи педагогічного експерименту як цілісного методу наукового пізнання.*

**Ключові слова:** педагогічний експеримент, дослідження, етапи, умови експерименту.

*Based on the thorough analysis of the Ukrainian scientists' works, the article author has determined and characterized the stages of pedagogical experiment as a holistic method of scientific knowledge.*

**Key words:** pedagogical experiment, research, stages, conditions of experiment.

В умовах сучасних викликів особливе місце займають дослідження, які здійснено за допомогою чітко запланованого та проведеного експерименту. Навіть статті без детального опису експерименту не беруться до уваги редакційною комісією провідних вітчизняних і зарубіжних журналів.

Експеримент як ефективний засіб, метод дослідження привертав увагу багатьох науковців (А.І. Зільберштейн, Ю.К. Бабанський, В.І. Лозова, О.Г. Колгатін та ін.); як предмет дослідження розглядався в працях і монографії І.А. Панасенко. Нею детально виписано генезу експерименту як «емпірично комплексного методу наукового дослідження педагогічних явищ і процесів в Україні 1943-1991pp.»[1].

Ця публікація визначає метою розкриття етапів педагогічного експерименту, що на сьогодні є дискусійним і спостерігаються певні розходження щодо їх назв і цільових установок.

Педагогічні дослідження мають особливе значення в системі здійснення наукової роботи, але за умови чіткої та правильної його розробки, постановки та проведення з урахуванням академічної, наукової доброчесності. Експеримент як ефективний науково-дослідний метод займає вагоме місце для отримання достовірних результатів, перевірки гіпотез тощо.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в теорії педагогічного експерименту є деякі неузгодження у визначенні його суті, етапів проведення. Наприклад, окремі автори (С. Збандуто) зводять педагогічний експеримент до «контрольованого спостереження за зміною якостей досліджуваних явищ при передбачених змінах певних факторів і стабілізації всіх інших».

На наш погляд, таке розуміння експерименту звужує його функції та призначення. Педагогічний експеримент – явище більш багатогранне. Як унікальний метод наукового теоретичного та емпіричного пізнання, педагогічний експеримент дає можливість глибоко вивчати і точно описувати факти, структурувати цілісні явища на складники, варіювати умови для їх функціонування, довести або спростувати наукові гіпотези, дослідити розвиток окремих зв'язків і точніше фіксувати результати процесів або явищ.

Справжній експеримент, як правило, базується на науковій теорії, перевіряє її на практиці і є джерелом нових теоретичних концепцій, а також практичних висновків і рекомендацій (М. Гончаров).

Узагальнюючи підходи та різні точки зору на педагогічний експеримент, констатуємо, що він має три взаємопов'язані етапи: початковий (констатувальний), формувальний, заключний (контрольний). Так, змістовим наповненням констатувального етапу педагогічного експерименту є проведення пілотажного опитування як учасників експерименту, так і встановлення вихідного стану предмета дослідження, встановлення рівня сформованості певної властивості, якості, параметру, визначення причин вихідного стану, критеріїв і відповідних показників, рівнів (високий, середній, низький; репродуктивний, реконструктивний, творчий тощо).

Саме на цьому етапі відбираються групи (експериментальні, контрольні (якщо потрібно)); розробляється план експерименту (де проводити, тобто база експерименту, хто проводить, термін проведення, методики оцінювання початкових даних в ході експерименту і, відповідно, кінцевих результатів тощо).

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачає його здійснення згідно з розробленою програмою (планом) експерименту відбувається запровадження відібраних методів, засобів, форм; розроблених систем, технологій, методик (що є предметом дослідження) з метою формування, розвитку, виховання певної якості, ставлення, умінь, комплексу знань, компетентностей тощо.

Тобто на формувальному етапі експерименту розвивається його «кухня», при можливості бажано застосовувати варіативність у проведенні заходів за певних умов це дозволяє встановити вагомість як окремого методу, технології, методики, так і їх сукупності.

Контрольний (кінцевий) етап педагогічного експерименту має на меті представлення глибокого всебічного аналізу отриманих результатів. Згідно з визначеними критеріями, методиками оцінювання вдається отримати кількісні (за допомогою методів математичної статистики) та якісні результати.

За зразок радимо використовувати, ознайомлюватися, аналізувати експериментальні дослідження, що проводяться під керівництвом докторів педагогічних наук, професорів О.В. Попової, Л.Д. Зеленської, О.М. Іонової та ін. у їхніх дослідженнях простежується чітка відповідність сучасним вимогам.

У теорії педагогічного експерименту залишилося ще багато проблемних місць, серед них такі: співвідношення колективного й одноосібного експерименту; обов'язковість наявності контрольної групи; перевага природного чи штучного експерименту тощо.

На сьогодні більшість дослідників схилиються до колективного експерименту, який, на переконання В.О. Сухомлинського, зберігає природні умови педагогічного процесу; виключає будь яку упередженість; сприяє точності й конкретності висновків, критерієм об'єктивності яких є колективний досвід; здійснюється виключно досвідченими педагогами, яким довіряє колектив [2, с. 15-16].

На сьогодні залишаються актуальними для дослідження питання не стільки як забезпечити систему знань, а як навчити здобувачів освіти різним способам оволодіння інформацією; формування досвіду індивідуально-творчої діяльності, а також досвіду емоційно-вольового (морального естетичного) ставлення людини до знань, до дійсності, уміння користуватися системою цінностей суспільства тощо.

Отже, визнаючи особливу роль експерименту в системі педагогічних досліджень, зазначаємо його як унікальний ефективний метод наукового пізнання, з його чіткою структурою й обов'язковими умовами проведення (чіткість визначення експериментального майданчика, розробка програми (плану) експерименту, критеріїв, показників, методик, методів математичної статистики, дотримання академічної доброчесності тощо).

#### **Список використаних джерел:**

1. Панасенко І.А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943-1991рр.) : Монографія. Донецьк: Державне підприємство Ордена «Знак пошани» всеукраїнське державне багатопрофільне видавництво «Донбас», 2013. 760с.
2. Сухомлинський В.А. Постановка експеримента педагогическим коллективом средней школы. *Советская педагогика*. 1958. №5. С. 14-27.

### **ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Кабацька О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри валеології

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

*У статті розкрито питання створення здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі вищої освіти. Висвітлено різні підходи науковців щодо розкриття суті цього середовища. Проаналізовано досвід забезпечення здоров'язбереження студентів в освітньому середовищі класичного університету.*

**Ключові слова:** *студенти, заклад вищої освіти, здоров'язбережувальне середовище.*

*The article author has revealed the problem of creating the health maintaining educational environment in an institution of higher education. Scientists' various approaches to definition of the essence of this environment have been revealed. The experience of providing students' health maintenance in the educational environment of classical university has been analyzed.*

**Keywords:** *students, institution of higher education, health maintaining environment.*

В останні роки проблема збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді набула особливої актуальності, що підтверджує значна кількість захищених дисертаційних робіт та опублікованих монографій, присвячених розкриттю різних аспектів зазначеної проблеми. Так, основні підходи до розв'язання зазначеної проблеми, авторські технології, методики формування у студентів здоров'язбережувальних знань, вмінь та навичок у закладах освіти представлено в публікаціях таких учених, як: В. Бабич, О. Бельорін-Еррера, В. Горащук, Г. Грибан, М. Гриньова, Н. Завидівська, Т. Куйдіна, І. Корженко, О. Міхеєнко, В. Оржеховська, С. Страшко, В. Шахненко О. Школа та ін. Науковцями (Ю. Бойчук, М. Гончаренко С. Омельченко Ю. Старосельська,, С. Ткачов, Н. Ткачова, М. Удовенко та ін.) також доведено, що одним з ефективних засобів збереження здоров'я молодого покоління є створення відповідного освітнього середовища. У працях вказаних дослідників також проаналізовано зміст, методи, форми та засоби забезпечення здоров'язбереження студентів в умовах освітнього середовища, створеного у вищій школі на основі врахування вікових особливостей юнацького віку.

Отже, вивчення останніх публікацій вітчизняних та зарубіжних учених доводить наявність у них високого інтересу до проблеми збереження здоров'я студентів, у тому числі засобами створеного освітнього середовища. Однак у дослідженні встановлено, що вчені визначають суть здоров'язбережувального середовища неоднозначно.

Так, В. Вітюк стверджує, що формування зазначеного середовища передбачає створення сприятливих умов для забезпечення усвідомлення суб'єктами освітнього процесу цінності здоров'я, оволодіння ними різних способів його відновлення й саморегуляції. Авторка також зазначає, що це середовище вимагає реалізацію комплексу змін в традиційній системі навчання студентів у вищій школі в напрямку підвищення ефективності педагогічної діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності кожної особистості на основі здійснення необхідного коригування її внутрішньої картини здоров'я [1, с. 8.]

У дисертаційній роботі О. Момот наведено різні тлумачення поняття здоров'язбережувального середовища, що вчені розуміють як: інтеграція виховних і навчальних компонентів, котрі забезпечують релаксацію, соціалізацію, розвиток студентів, формування кожного з них як життєздатної здорової особистості (Н. Міллер); сукупність оздоровчих і медичних заходів, гігієнічно-раціональних і навчальних навантажень, які відповідають віку суб'єктів освітнього процесу; заняття в умовах, які повністю відповідають вимогам



санітарних норм і правил (М. Степанова); умови, що забезпечують гармонізацію й оптимізацію процесів інтелектуального, фізичного й духовно-морального розвитку учасників освітнього процесу, формування в них потреби щодо опанування цінності здоров'я та залучення до здорового способу життя, а також створення сприятливого для цього психологічного клімату (Г. Серікова), сукупність соціально-педагогічних умов, психічних та фізіологічних аспектів, що сприяють реалізації адаптивних можливостей особистості; чинники, які забезпечують збереження та зміцнення здоров'я людини (Г. Тушина); освітнє середовище, в якому забезпечується становлення цілісної свідомості особистості, засвоєння нею життєствердного здоров'язбережувального образу світу й здоров'язбережувальної компетентності, залучення людини до здорового способу життя, розвиток у неї відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих людей, до довкілля, а також здійснюється контроль за формуванням всіх складових її здоров'я (С. Дудко) [2, с. 46-47].

У дослідженні в нагоді також стали висновки Ю. Старосельської щодо важливості формування в результаті спеціально організованої педагогічної діяльності в кожному закладі вищої освіти освітнього простору, який авторка сприймає як середовище, що освоєне людиною та пристосоване для вирішення відповідних здоров'язбережувальних завдань. Серед характерних ознак освітнього простору вишу, що суттєво впливають на формування у студентів відповідального ставлення до здоров'я, авторка називає такі: високий науковий і методичний рівень викладацького складу; сучасне технічне й технологічне оснащення закладу вищої освіти; наявність багатой фізкультурно-оздоровчої бази тощо [3, с. 84].

Отже, успішне розв'язання проблеми забезпечення збереження та зміцнення здоров'я студентів тісно пов'язано з формуванням у закладі вищої освіти відповідного здоров'язбережувального освітнього середовища. У цьому плані в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна проводиться значна педагогічна робота. Зокрема, зауважимо, що на філософському та біологічному факультетах університету здійснюється підготовка фахівців з оздоровчого напрямку. При цьому на лекційних, семінарських та практичних заняттях з різних дисциплін забезпечується цілеспрямований розвиток у студентів мотивації, інтересу та особистої зацікавленості щодо зміцнення власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей.

Слід зазначити, що формування здоров'язбережувальної компетентності студентів охоплює процес вивчення ними багатьох навчальних дисциплін. Серед них центральне місце займає навчальний курс «Формування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти», який викладається магістрантам. Цей курс спрямований на реалізацію таких важливих завдань: навчити студентів аналізувати отриману інформацію з основ здоров'я людини та створювати на її основі оздоровчі моделі для їх реалізації в системі освіти; розвивати в майбутніх педагогів умінь визначати у своїй професійній діяльності в закладах освіти оптимальні шляхи забезпечення оздоровлення учнівської і студентської молоді та педагогів; виховувати у працівників свідоме ставлення щодо реалізації засвоєних знань, умінь та навичок у педагогічній

діяльності з метою розвитку в молоді життєво важливих знань і навичок, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я особистості.

Відповідно до освітньої програми курсу, значна увага в роботі зі студентами приділяється засвоєнню ними інформації про основні питання створення здоров'язбережувального освітнього середовища, а саме такі: теоретичні основи створення цього середовища в закладах освіти; нормативно-правова база для планування та проведення педагогами оздоровчої роботи в напрямку збереження життя учнів та забезпечення їхньої безпечної поведінки; методика створення здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі освіти; основні вимоги до здійснення педагогами професійної здоров'язбережувальної діяльності, у тому числі профілактичної роботи в закладах освіти; види, форми, засоби, зміст освітньо-оздоровчої діяльності в закладах освіти; аналіз діяльності закладів освіти типу «Школи сприяння здоров'ю»; організаційно-методична робота з підготовки та проведення ефективних занять, що забезпечують здоров'язбереження учнів та студентів; основи діагностики стану здоров'я суб'єктів навчання; роль педагогічного колективу у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища тощо.

Уточнимо, що формуванню вмінь та навичок практичної реалізації отриманих у процесі освіти здоров'язбережувальних знань сприяє написання студентами рефератів і магістерських робіт, створення проектів з оздоровчої тематики, проведення відповідних ділових та ролевих ігор, тренінгів. Особливе місце в освітньому процесі займає виробнича (педагогічна) практика, що забезпечує впровадження здоров'язбережувальної інформації в шкільному та вишівському освітньому середовищі.

Отже, актуальною потребою сьогодення є створення у закладі вищої освіти відповідного здоров'язбережувального освітнього середовища, що сприяє засвоєнню студентами життєво важливих знань про здоров'я та шляхи його збереження і зміцнення, практичній реалізації здобутих знань, умінь та навичок, а також формуванню в майбутніх педагогів професійно важливих комунікативних та організаційних умінь, духовно-моральних якостей, необхідних для успішного використання здоров'язбережувальних знань, умінь, навичок у майбутній професійній діяльності з метою профілактики захворювань, збереження і зміцнення здоров'я учнів та студентів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вітюк В. В. Підготовка педагогів до створення здоров'язбережувального освітнього середовища у системі післядипломної освіти. *Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища : досвід проектування і реалізації : матеріали круглого столу* / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк, 2018. С. 8-12.

2. Момот О. О. Теорія і практика виховання майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу : дис. ... д-ра. пед наук : 13.00.07. Полтава, 2019. 552 с.

3. Старосельська Ю. І. Виховання відповідального ставлення до власного здоров'я студентів в умовах освітнього простору університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2013. 20 с.

## ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

**Князян М. О.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри французької філології  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

*У статті розглядається сутність та структура дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. Була розроблена система з взаємопов'язаних сегментів дослідницьких умінь перекладача, як, наприклад, утворення теоретичного базису дослідження, узагальнення експериментальних даних, ефективна аргументація особистої позиції, прогнозування перспектив дослідження, самооцінка.*

**Ключові слова:** дослідження, компетентність, перекладач, вміння.

*The article author has revealed the essence and the structure of future translators' research competence. The author has developed a system of interrelated segments of translator's research skills, for example, the development of theoretical research base, generalization of experimental data, effective argumentation of personal position, forecasting the research prospects, self-esteem.*

**Key words:** research, competence, translator, skills.

У сучасному інформаційному суспільстві неабиякого значення набуває формування дослідницької компетентності особистості професіонала, зокрема перекладача. Відповідно до вимог професійної підготовки він має володіти здатністю ефективно реагувати на індивідуальні та соціальні потреби, успішно виконувати поставлені завдання, розширювати досвід професійної діяльності, постійно вдосконалювати себе.

Окрім цього, існує позиція (П. Лемблен, С. Етьєн та інші), що сучасний дослідник має володіти двадцятьма ключовими компетентностями, котрі можуть бути систематизовані в такі основні групи, як-от: наукові компетентності; вміння управління проектами та командами; особистісні якості та навички міжособистісної взаємодії [1].

Окреслена вище структура деталізується Ф. Беттчер, Ф. Тіль у моделі дослідницької компетентності, котра відображає логічну послідовність розгортання пошуково-творчої діяльності в контексті будь-якої наукової сфери. Зокрема, автори виділяють чотири групи вмінь: аналіз рівня складності дослідження; визначення та практична реалізація його гіпотези, планування процесу пошуку, вибір та впровадження адекватних методів. Особливе місце

займає усвідомлення соціальної значущості результатів науково-дослідної діяльності: наприклад, майбутні фахівці повинні враховувати наслідки реалізації результатів проведеного дослідження, його обмеження, етичний вплив на оточуючих. Не менш важливими в структурі дослідницької компетентності є вміння усного та письмового мовлення, зокрема оформлення наукової роботи, статей, тез [3, с. 116].

Наголосимо, що в науковій літературі вивчаються проблеми формування дослідницької компетентності як суто перекладачів, так і фахівців, котрі отримують дві спеціальності: перекладача та викладача. Наприклад, А. Себерова [2] визначає сутність дослідницької компетентності викладача закладів вищої освіти як відкриту систему декларативних та процедурних знань у галузі дослідження, позитивне ставлення до неї, що дозволяє педагогам ефективно організовувати дослідження як частину власної освітньої практики.

Слід підкреслити, що Д. Віллісон, К. О'Реган [4] виокремили такі шість груп дослідницьких умінь: розпочати дослідження та уточнити наявні знання, знайти інформацію та генерувати ідеї, оцінити набуті результати та чітко сформулювати цілі й завдання наукового пошуку, організувати експеримент та керувати ним, аналізувати дані та синтезувати висновки, спілкуватися з досвідченими професіоналами з певної галузі та застосувати на практиці отримані результати.

Враховуючи зазначені вище наукові позиції, маємо змогу розкрити сутність дослідницької компетентності перекладача як здатності до пізнавальної діяльності, володіння професійно значущими знаннями, а також вміннями вивчати явища в галузі «Перекладознавства» в контексті їхнього системного взаємозв'язку на емпіричному та теоретичному рівнях з метою розширення як наукового фонду, так і власного перекладацького досвіду. Структуру дослідницької компетентності майбутнього перекладача репрезентуємо як систему з десяти взаємопов'язаних сегментів дослідницьких навичок, зокрема:

1) розробка початкової бази дослідження: визначення гіпотези (передбачається генерування інноваційних ідей, їхня диференціація, аналіз, синтез); розробка перспективного плану науково-дослідної роботи відповідно до оптимального тайм-менеджменту; підбір методів дослідження; оцінка та обґрунтування доцільності обраних методів дослідження; пошук кількох програм розвитку явищ дослідження;

2) вивчення теоретичної інформації: робота з бібліографією та архівом; повний набір власного каталогу наукових праць; їх опрацювання (відбір необхідної інформації, її анотація, реферування, написання резюме, підбір цитат). Крім вивчення наукових та теоретичних джерел, студент організовує співбесіди з компетентними фахівцями з проблеми, яка ним досліджується;

3) збір даних: порівняльний аналіз, збір та документування одиниць перекладу на фонетичному, морфемному, морфологічному, синтаксичному, семантичному, стилістичному рівнях, а також на рівні трансляційних перетворень, еквівалентності перекладу оригіналу, типів адаптивного перекодування;

4) обробка даних: відбір та багатоаспектний аналіз матеріалу, порівняння окремих елементів досліджуваного явища, поєднання, класифікація, систематизація емпіричних даних, їх групування, новий синтез елементів явищ, математична та статистична перевірка результатів дослідження;

5) аргументація особистої позиції: доказ власної позиції, що передбачає підбір аргументів, фактів, цитат на підтримку своїх ідей;

6) узагальнення експериментальних даних: кристалізація остаточного рішення, коли ситуація розглядається з нової точки зору; характеристика раніше невідомої якості; порівняння результатів експерименту з теорією; узагальнення результатів дослідження; формулювання висновків;

7) прогнозування перспектив дослідження: виявлення перспектив подальших розвідок з конкретної проблеми «Перекладознавства», прогнозування можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ;

8) представлення результатів дослідження: презентація наукового тексту з повним обґрунтуванням концепції автора та отриманих матеріалів відповідно до сучасних вимог;

9) оприлюднення наукових результатів: презентація наукових звітів на конференціях різного рівня, публікація результатів досліджень у формі наукових праць, статей у паперових та електронних засобах масової інформації;

10) самооцінка: аналіз ефективності науково-дослідної діяльності, ступеня реалізації мети, повноти виконання завдань; виявлення недоліків, узагальнення позитивного та негативного досвіду.

Отже, дослідницька компетентність перекладача відображає інтерес до предмету дослідницької діяльності та комплекс дослідницьких умінь (розробка теоретичної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, її критична оцінка, обробка та синтез отриманих експериментальних даних, аргументація власної наукової позиції, прогноз перспективного вивчення досліджуваної проблеми, презентація результати наукових досліджень, рефлексія).

### Список використаних джерел:

1. Lamblin P., Etienne C., Meunier M.-C., Bancal M., Lenot O., Davo J. *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020*. APEC; DELOITTE, 2010.
2. Šeberová A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en République tchèque. *Recherche et formation*. 2008. № 59. P. 59-74.
3. Thiel F., Böttcher F. Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen. *Neues Handbuch Hochschullehre*. 2014. № I 2.10. P. 109-124.
4. Willison J., O'Regan K. Research Skill Development (RSD), a conceptual framework for Primary school to PhD. *Framework, resources, learning modules and references*. 2012. URL: <http://www.rsd.edu.au>.



## ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА НА ФОРМУВАННЯ ШЛЯХЕТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖІНКИ

**Кохан Д.М.**

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах описано ролі жінки в сучасному суспільстві. Проаналізовано групи гендерних стереотипів (уявлення про психологічні риси та якості особистості чоловіків і жінок; соціальні начала; відмінності в змісті праці). Розкрито типи сімей відповідно до панування гендерних стереотипів (традиційна, елітарна, змішана) та розглянуто їх вплив на ставлення до жінки.*

**Ключові слова:** *стереотип, гендерні стереотипи, типи сімей, функції жінки, сучасна жінка.*

*The article author has described the role of women in modern society. The groups of gender stereotypes have been analyzed. They are ideas about psychological traits and personality traits of men and women, social principles; differences in the content of work). The types of families according to the dominance of gender stereotypes have been revealed. They are traditional, elitist and mixed families. Their influence on attitude to womanhood has been determined.*

**Key words:** *stereotype, gender stereotypes, types of families, functions of woman, modern woman.*

Сучасний ритм життя та тенденції розвитку суспільства вимагають від жіночої половини людства одночасного виконання декількох ролей, а саме: бути господинею в домі, матір'ю й оберегом сімейного тепла, працювати й бути годувальницею. У зв'язку з цим відбувається зміна ролі жінки, відношення чоловіка до неї і місця в соціумі, яке вона займає, що й призвело до негативних проявів у ставленні до неї. Проблема призначення жінки в суспільстві загострилась в останні десятиліття, коли постали питання гендерної рівності між статями.

Прийнято вважати, що ролі жінки та чоловіка рівноцінні, взаємодоповнювальні та засновані на біологічних відносинах між статями. Однак, на думку багатьох науковців, традиційні гендерні ролі обмежують розвиток особистості, потенційні можливості кожного індивідуума не залежно від статі й цілісності та призводять до соціальної нерівності.

Актуальність дослідження посилюється ще й через те, що жінка залишається предметом маніпуляції: за неї вирішують її подальше життя, штучно розділяють важливі для неї сімейну та професійну ролі. Жінка не може повною мірою реалізувати себе ні в професійній діяльності, ні в ролі дружини та матері. Крім того, поглиблюють історичні «жіночі» проблеми на сучасному етапі розвитку українського соціуму такі явища: неухвалене ставлення до жінки в суспільстві, до її професійної та сімейної ролей, грубе, брутальне, часом жорстоке

відношення до представниць жіночої статі тощо. Це вимагає переосмислення та пошуку нових шляхів і поглядів на жіноцтво загалом. Мета дослідження – розглянути особливості впливу гендерних стереотипів сучасного суспільства на формування шляхетного ставлення до жінки.

Стереотипи вивчалися багатьма дослідниками протягом століть у таких напрямках: гендерні стереотипи та гендерні ролі (Т. Виноградова, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.); соціальні стереотипи (А. Бодалев, У. Ліппман, Л. Стрікленд). Значну увагу дослідники приділяють вивченню окремих аспектів життєдіяльності жінки, а саме: гендерні рольові моделі (О. Кісь); проблеми жіночої зайнятості (С. Мокрецов); важливість материнства (М. Нероба); самовдосконалення жінки (Н. Лавриненко) тощо.

Стереотипи, як необхідні людині інструменти сприйняття та мислення, є невід’ємними компонентами індивідуальної та масової свідомості. Певні стереотипи мають тенденцію до змін, інші – мало підлягають трансформації [2, с.124]. Такими є й гендерні стереотипи. Часто вони сприймаються як цінності, впливають на моделі поведінки, які перетворюються на обов’язкову норму, стандарти життя.

Гендерний стереотип – це спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки й рис характеру чоловіків і жінок або чи чоловіків, чи жінок. Він проявляється у всіх сферах життя: самоідентифікації, спілкуванні, побуті, праці, громадських і політичних відносинах [7, с.24].

Гендерні стереотипи характерні для всіх культур, і сучасна українська культура – не виключення. «Жінка в українському патріархальному суспільстві – недооцінена. Вона працює на рівні з чоловіком, але завжди лишається на другому плані» [5]. Учені виділяють три групи гендерних стереотипів. Перша група базується на відповідних уявленнях про психологічні риси та якості особистості чоловіків і жінок. В основі другої групи покладені соціальні начала: для жінки головними є ролі сімейні (жінка, мати, господарка), а для чоловіків – ролі професійні. До третьої групи відносяться стандартизовані уявлення, які пов’язані з відмінностями у змісті праці – жіночої – у сфері виконавчої та обслуговуючої праці, та чоловічої – у сфері інструментальної праці, тобто творчої [1, с.75].

Вплив гендерних стереотипів на ставлення до жінки можна розглянути крізь аналіз чоловічих і жіночих ролей у сімейному житті. Родина – це перше оточення дитини, осередок її соціалізації. У сім’ї дитина робить перші кроки в доросле життя, черпає знання, отримує уявлення про себе, суспільство, навколишній світ. Саме там малечі починають прищеплювати перші стереотипи. Гендерні стереотипи надзвичайно стійкі, передаються з покоління в покоління, засвоюються в сімейному колі, дитячих садках, школах тощо, згодом переносяться в доросле життя, власну сім’ю.

Науковці виділяють три типи сімей відповідно до панування гендерних стереотипів у родині: традиційна, елітарна, змішана. *Традиційний* тип родини є найпоширенішим: відповідно до гендерних стереотипів, усі сімейні обов’язки чітко розділені на чоловічі та жіночі, але слід зауважити, що жінці їх відводиться набагато більше, ніж чоловіку. У такій родині жінці властиві основні функції обслуговування («тримати» дім у чистоті, доглядати за дитиною, готувати їжу

тощо), але часто виконують чоловічі обов'язки, котрі стосуються забезпечення сім'ї. *Елітарний* тип сім'ї протилежний традиційному, адже немає розподілу родинних ролей для чоловіка й жінки, вони «розділяються взаємно, а отже подружжя є взаємозамінним». *Змішаний* тип схожий на традиційний тим: існує розподіл родинних обов'язків, але часто жінка бере на себе роль годувальника, тоді як чоловік виконує функції домогосподарки [1, с.77].

Розвиток цілісності жінки – це зовнішній (передбачає зміни ставлення до представників жіночої статі з боку чоловіків і її самої до ролі і місця в суспільстві) та внутрішній (саморозвиток, саморозуміння жінки) процес становлення особистості. Внутрішній процес розвитку жінки діалектично взаємопов'язаний із зовнішнім процесом і відбувається за рахунок розвитку системи функцій жінки: оформлення кожної ролі та якісної зміни взаємозв'язків між цими функціями. Якщо базовими функціями жінки XIX ст. були функції дружини та матері, то в XX ст. з'являються нові функції: учасник суспільного виробництва та соціальний індивід, тобто такі якості, властивості особистості, які затребувані суспільством [4]. Удосконалення нових функцій і з'єднання їх у цілісну систему з попередніми приведе до цілісності жінки. На сьогодні всі базові функції швидше роз'єднані, ніж взаємопов'язані. Нові функції поки що не інтегрувались у життя жінки. Інтеграція функцій особистості жінки здійснюється за рахунок того, що вони повинні оформитися і бути визнані самими жінками [3, с.165].

Основною проблемою залишається декларативний характер гендерної рівності в нашому суспільстві та формальність прав жінок. Продовжують існувати стереотипи масової свідомості, згідно з якими жінка розглядається як слабка, порівняно з чоловіками, і як така, що є другорядною в суспільному, політичному й економічному житті [6, с. 17].

Зміни ролі жінки в сім'ї призвели до того, що представниці жіночої статі змушені брати на себе роль лідера в родині, виконувати різні функції (шлюбну, батьківську, домогосподарську, професійну та ін.), тобто на їхні плечі лягає подвійне навантаження (дім і робота).

Головним фактом у формуванні шляхетного ставлення до жінки є поведінка батьків. Батьківська вимогливість, повага до себе та родини, контроль над кожним своїм словом, власним кроком є основою формування почуття відповідальності, поваги у відношенні з іншими. Дитина – це дзеркало батьків. Гендерні стереотипи суттєво впливають на життєдіяльність сім'ї, на особистісну самореалізацію жінки та ставлення до неї, призводять до негативних або позитивних явищ у суспільстві.

Применшення ролі жінки в суспільстві, неухвалене ставлення до її професійної та сімейної ролей на сучасному етапі розвитку українського суспільства значно поглибили історичні «жіночі» проблеми і сприяли появі нових. Не дивлячись на те, що жінка часто переймає на себе обов'язки голови родини, домінує в багатьох галузях, ставлення до неї виявляється в дотриманні морально-етичних норм поведінки стосовно неї, її образу, статусу в родинних відносинах і соціальних ролей у суспільстві. Позитивні зміни в житті жінки можуть відбутися лише за умови рівних із чоловіками можливостей на реалізацію цілісного й повноцінного розвитку своєї особистості як у професійній, так і в сімейній діяльності. Результатом возвеличення жінки є те, що в молодого

покоління прокидається не лише почуття шляхетного ставлення до неї, але й почуття відповідальності за її долю, адже вона є джерелом людського життя, краси, загальнолюдських цінностей, чеснот, любові, чуйності, поваги.

#### Список використаних джерел:

1. Альошина Ю.Є., Волович А.С. Проблеми засвоєння ролей чоловіка та жінки. *Питання психології*. 1991. № 4. С.74-82.
2. Берн Ш. Гендерна психологія. СПб.: Прайм-Евронік. 2001. С.123-162
3. Бондаренко Л.Ю. Роль жінки: від минулого до сьогодення. *Суспільні науки і сучасність*. 1996. № 6. С.163-170.
4. Місце жінки в сучасному суспільстві [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://allref.com.ua/uk/skachaty/Misce\\_jinki\\_v\\_suchasnomu\\_suspil-stvi](http://allref.com.ua/uk/skachaty/Misce_jinki_v_suchasnomu_suspil-stvi).
5. ООН намалював портрет сучасної української жінки [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://tsn.ua/ukrayina/oon-namalyuvala-portret-suchasnoyi-ukrayinskoyi-zhinki.html>.
6. Резнік Г.О. Становище жінки в Українському суспільстві. *Право*. 2001. №8. С.16-19.
7. Соломена Т.В. Сутність та сприйняття фемінізму: подолання стереотипів. *Сучасна українська сім'я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання. Матеріали обласної науково-практичної конференції*. 2009. 134с.

### АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ НА ПРОБЛЕМУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

**Красін С. А.**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах наведено результати опитування студентів із питання формування готовності до усвідомленого батьківства. З'ясовано, що більшість студентів розуміють важливість спеціального навчання за цим напрямом та вважають за потрібне робити це до народження першої дитини. Установлено відсоток студентів, які виявляють бажання відвідувати заняття за цим напрямком.*

**Ключові слова:** студент, батьківство, усвідомлене батьківство, готовність до усвідомленого батьківства, виховання.

*The results of the students' survey on the issue of forming readiness for the conscious paternity are presented in the article. It has been found out that most students understand the importance of special education in this area and consider it necessary to do so before the birth of their first child. The percentage of students who are willing to attend classes in this direction has been determined.*

**Keywords:** student, paternity, conscious paternity, readiness for conscious paternity, upbringing.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція погіршення ставлення молоді до створення сім'ї та виховання дітей. Причинами цього є деформація моральних цінностей та зміна соціальних норм. З одного боку, сучасна молодь досить рано починає статеве життя, з іншого, не має психологічної та педагогічної готовності до здійснення батьківських обов'язків. Поширюється тенденція самоусунення багатьох батьків від вирішення питань виховання і навчання власних дітей. Тому формування готовності молоді до здійснення ними батьківських функцій є одним із найбільш важливих завдань сучасної педагогіки.

Сучасні науковці приділяють значну увагу дослідженню проблеми формування готовності молоді до батьківства. Означену проблему досліджували такі вчені, як І. Алленов, О. Бодальов, Л. Бунін, О. Євдокимова, М. Єрміхіна та ін. Так, С. Асрієва проаналізувала погляди людей різного віку на свідоме батьківство [1]. наукові розвідки в питанні формування установок населення на усвідомлене батьківство здійснила Д. Бикова [2]. А. Вагапова дослідила особливості формування поглядів молоді на материнство та батьківство в залежності від домінуючого типу стосунків в сім'ї [3]. О. Євдокимова у своїй науковій праці навела дані щодо вивчення стану сформованості ціннісного ставлення до батьківства студентів закладів вищої освіти [4]. У дослідженні Ю. Іванової висвітлено зміст і методи формування усвідомленого батьківства в учнівської молоді в умовах нової гендерної політики України [5]. Л. Повалій вивчала можливості формування відповідального батьківства у старшокласників [6]. Дослідження О. Тіунової присвячено вивченню психологічних умов формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку [7]. О. Тюптя і Н. Лук'яненко дослідили технології формування усвідомленого батьківства у груповій взаємодії [8]. У цілому науковцями проведено багато досліджень з питань формування готовності молоді до майбутнього батьківства. Водночас аналіз наукової літератури дає підстави засвідчити недостатність наукових праць щодо вивчення поглядів студентів різних напрямів навчання на формування готовності до усвідомленого батьківства, що зумовило вибір напрямку нашого дослідження.

Нами проаналізовано результати дослідження поглядів студентів різних напрямів професійної підготовки на формування готовності до усвідомленого батьківства.

В опитуванні брали участь 296 студентів. Із них 170 (57,4 %) – майбутні психологи, 75 (25,3 %) здобувають педагогічну освіту, 51 (17,2 %) навчаються на технологічних факультетах.

Дослідження проводилося з допомогою авторського опитувальника, який включав чотири блоки. *Перший блок* було спрямовано на з'ясування думки студентів щодо необхідності проходження майбутніми батьками підготовки в питаннях навчання й виховання власних дітей. За допомогою *другого блоку* було визначено ставлення студентів до викладання у ЗВО спецкурсу, спрямованого на формування готовності особистості до усвідомленого батьківства. *Третій блок* передбачав вивчення мотивації студентів щодо безпосередньої участі у вказаному



спецкурсі. За допомогою *четвертого блоку* перевіряли реальну готовність студентів до реєстрації у списку потенційних учасників.

*Аналіз відповідей на питання першого блоку.* Загальний розподіл відповідей має такий вигляд: 86,2 % виступали за проведення вказаної підготовки до народження першої дитини; 6,4 % – за проведення цієї підготовки після народження першої дитини; 7,4 % – що така підготовка взагалі непотрібна.

*Аналіз результатів за напрямками навчання.* Як показали відповіді студентів психологів, 86,7 % вважають, що майбутнім батькам потрібно проходити підготовку з питань навчання й виховання своїх дітей, причому до народження першої дитини. 6,7 % стверджують, що це треба робити вже після народження першої дитини, а 5,9 % опитуваних дотримуються думки, що в подібній підготовці майбутнім батькам не має потреби. Серед студентів-педагогів думки, що батькам потрібно проходити зазначену підготовку до народження першої дитини, дотримуються 90,4 %. Про те, що такі заняття слід відвідувати після народження першої дитини відповіли 5,5 % опитуваних, а 2,7 % дотримуються думки, що такі заняття не потрібні. Відповіді студентів технологічних факультетів розподілились наступним чином: 68,6 % вважають за важливе проходити підготовку з питань навчання й виховання своїх дітей до народження першої дитини, 13,7 % віддають перевагу навчанню після народження першої дитини, 17,6 % не вважають такі заняття необхідними.

*Аналіз відповідей другого блоку* опитування довів, що серед студентів-психологів ідею проведення у закладах вищої освіти занять, які мали б за мету формування готовності особистості до усвідомленого батьківства підтримують 94,1 %. Заперечують проти проведення 5,9 % опитуваних. Серед майбутніх педагогів таку ідею підтримують 94,4 %, а заперечують 5,6 % учасників опитування. Відповіді студентів технологічних факультетів показали, що 88,2 % підтримують ідею занять, а проти висловлюються 11,8 % опитуваних. Отже, переважна більшість опитуваних, незалежно від напрямку навчання, підтримують ідею проведення занять.

*Аналіз відповідей за третім блоком* дав можливість з'ясувати, як розподілені відповіді за бажанням студентів брати участь у заняттях із формування готовності до усвідомленого батьківства. Намір відвідати заняття мають 18,2 % майбутніх психологів, 25 % майбутніх педагогів та 3,9 % студентів технологічних факультетів. Не прийняли остаточного рішення, але висловили прохання повідомити про початок занять 54,7 % студентів-психологів, 61,1 % майбутніх педагогів та 43,1 % студентів, які навчаються за технологічними спеціальностями. Про відсутність цікавості до відвідування спецкурсу відповіли 27,1 % студентів-психологів, 13,9 % студентів-педагогів та 52,9 % студентів технологічних факультетів.

*Аналіз відповідей четвертого блоку* показав, що контактні дані на участь у заняттях залишили 64,6 % майбутніх психологів, 42,7 % майбутніх педагогів та 11,8 % студентів технологічних факультетів.

Отже, переважна більшість опитуваних студентів усвідомлює важливість здійснення цілеспрямованої підготовки з питань навчання й виховання своїх дітей і вважає, що проходити її слід до народження першої дитини. Але, незважаючи на

усвідомлення важливості вказаної підготовки, лише незначна кількість студентів має мотивацію щодо її проходження. Найбільше мотивовані майбутні психологи, трохи менше майбутні педагоги, найменший рівень мотивації у студентів технологічних факультетів. Подальші дослідження спрямовані на пошук шляхів підвищення мотивації студентів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Асриева С. В. «Сознательное родительство»: Взгляды детей и родителей. *Историческая и социально-образовательная мысль. Феномен*. 2016. Том 8. №4/2. С. 122–126.
2. Быкова Д. Г. Формирование установок населения свердловской области на осознанное родительство: опыт исследования и концепция информационно-пропагандистской кампании. *Вестник сургутского государственного педагогического университета*. 2015. № 4 (37). С. 66–71.
3. Вагапова А. Р. Формирование представлений у молодежи о материнстве и отцовстве. *Изд. Сарат. ун-та. Нов. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 15. № 2. С. 32–35.
4. Евдокимова Е.В. Формирование ценностного отношения к родительству у студентов вуза: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Пятигорск, 2015. 211 с.
5. Иванова Ю. В. Зміст та методи формування усвідомленого батьківства студентської молоді в умовах розбудови суспільства гендерної рівності. *Гендерна політика очима української молоді*. 2016. ХНУМГ ім. О. М. Бекетова. № 28. С. 302–305.
6. Повалій Л. В. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності. 2015. *«Young Scientist»*, № 2 (17). С. 291–294.
7. Тиунова О. В. Психологічні умови формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2008. 262 с.
8. Тюття О. В., Лукьяненко Н. М. Технологія формування усвідомленого батьківства в груповій взаємодії. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наук. праць*. 2010. № 7(9). С. 319–330.

### **СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Лебедик Л. В.**

доктор педагогічних наук

доцент кафедри педагогіки та суспільних наук

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

м. Полтава, Україна

*У статті досліджуються важливі інноваційні підходи до проектування*

змісту підготовки магістрів освітньої програми „Педагогіка вищої школи”. Автором виділені характерні риси змісту навчання магістрів означеної спеціальності, систематизовані переваги модульної системи як найефективнішої для підготовки магістрів цієї освітньої програми.

**Ключові слова:** підготовка магістрів, зміст навчання, проект, проектування, освітня програма „Педагогіка вищої школи”.

*The article deals with the important innovative approaches to development of the training content of masters' educational program “Pedagogy of Higher School”. The author has distinguished the characteristic features of the content of masters' education. The advantages of module system as the most effective system for this educational program for masters' training have been systematized.*

**Key words:** masters' training, content of education, project, development, educational program “Pedagogy of higher school”.

Проектуючи зміст навчання магістрів освітньої програми „Педагогіка вищої школи” як людей цілком дорослих і свідомих, ми приділили увагу його характерним рисам, прагнули зрозуміти, чим воно відрізняється від традиційного навчання інших фахівців. Такими принциповими відмінностями є:

1) велика увага належить відпрацюванню навичок, а не вивченню теорій навчання (традиційна система навчання зосереджена на передачі майбутньому фахівцеві набору знань, тоді як навчання магістрів педагогіки вищої школи орієнтоване на розкриття перед ними додаткових практичних можливостей на основі нових умінь і навичок);

2) вивчення особливостей конкретних ситуацій і завдань замість аналізу загальних знань (традиційна система навчання є зверненою в минуле, дає майбутньому фахівцеві засоби для узагальнення вже існуючих фактів, освоєння раніше створених методів; навчання магістрів педагогіки вищої школи орієнтоване на вирішення актуальних практичних проблем, освоєння нових методів, досягнення конкретних результатів «тут і тепер», тобто орієнтоване в основному на майбутнє);

3) чільна роль належить змістові навчання («чому вчити?») на відміну від провідної ролі процесу навчання («як вчити?») (за традиційного навчання основна роль належить лекційній формі подачі матеріалу, у якій майбутній фахівець пасивно сприймає інформацію; у навчанні магістрів педагогіки вищої школи застосовуються активні методи навчання, вони беруть участь у формуванні нових умінь і навичок, в отриманні нових знань;

4) пошук прийнятного результату замінює пошук правильної відповіді (у реальному житті немає розділу «Відповіді», правильною є та відповідь, що дозволяє вирішити проблему);

5) конкретні цілі приходять на зміну загальній меті навчання (для традиційної системи навчання майбутніх фахівців характерні «розмиті», віддалені цілі – формування, вивчення, освоєння, навчання на майбутнє «про запас»; для навчання магістрів педагогіки вищої школи характерна орієнтація на формування конкретних вмінь і навичок, попереднє усвідомлення потреби в навчанні, що необхідні для виконання чітко поставлених професійних завдань, що і є

запорукою ефективності навчання).

У світлі проблем навчання магістрів педагогіки вищої школи особливої популярності набула циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації (Experiential Learning Model), запропонована Девідом А. Колбі (David A. Kolb) і його колегами з Case Western Reserve University [2, с. 71–74]. Дослідники виявили, що люди навчаються одним з чотирьох способів: за допомогою абстрактної концептуалізації, через спостереження і рефлексію, через досвід, шляхом активного експериментування – віддаючи одному з них перевагу перед іншими [1; 3].

Сучасними вимогами до структурування змісту освіти магістрів педагогіки вищої школи [за: 4, с. 135–193] є:

1) *системність*, адже із систем складається зовнішній світ, інформація про них – теж система, яка називається інформаційною; системне бачення змісту освіти магістрів педагогіки вищої школи передбачає виявлення системоутворюючої складової та її поділ на підсистеми, частини, елементи системи, кожна з яких є новою системою;

2) *взаємна підпорядкованість*, адже взаємопов'язані системи зовнішнього світу, інформація про системи й про зв'язки між ними та всередині них складає інформацію про зовнішній світ;

3) *цілісне уявлення і сприйняття* обсягу інформації з навчального курсу;

4) *безперервність* забезпечує подолання в роботі зі змістом мозаїчності, механічного розподілу змісту на частини, використання модулів; важливим для забезпечення організованості мислення, свідомості є вирішення проблеми фрагментарності в поданні інформації;

5) *можливість вибору індивідуальної траєкторії* засвоєння змісту освіти;

6) *актуалізація змісту* (засвоєння не відбувається, якщо магістр не розуміє, для чого йому ця інформація, як і де вона стане йому в нагоді);

7) *технологічність* навчального процесу, де застосування алгоритмів не є рутинним, а включає самооцінку, різноманітні методи консультування, відбору та оформлення інформації, сприяє творчості;

8) *забезпечення продуктивного мислення* на основі засвоєння невеликих доз інформації як приросту до раніше засвоєних знань (інформації, що стала власним знанням);

9) *розвиток навичок рефлексивної культури*, відпрацювання технології рефлексії, використання самоаналізу, самооцінки, зіставлення своїх результатів з результатами інших магістрантів;

10) *діяльнісний підхід* – є можливість самостійності у прийнятті рішення, самовизначення, створюються умови вибору (тематики навчання, напрямку руху, команд для обговорення, що є тренінгом самостійності, свободи, суб'єктності).

На проектування змісту навчання магістрів педагогіки вищої школи суттєво впливають: індивідуальний підхід до навчання; чітка структура курсу, упорядкованість; наочність, усвідомлення перспективи; гнучкість надання інформації; розвиток продуктивного мислення; можливість відстеження зв'язків елементів; можливість самоконтролю навчання і власної діяльності; багатофункціональність; комплексність, орієнтація на перспективу просування;



принцип накопичення досягнень в оцінюванні власної роботи; можливість самоконтролю і самооцінки; активізація пізнавальної діяльності; формування самостійності; тренування вибору, його свобода; відповідальність за свій вибір; формування суб'єктної позиції в навчальній діяльності [4]. Також перевагами є: можливість адаптації змісту до потреб магістра педагогіки вищої школи; вибір змісту відповідно до його проблеми; врахування інтересів і проблем магістрів; формування портфеля замовлень; розширення ринку освітніх послуг; принцип накопичення досягнень в самооцінці; гнучкий графік засвоєння нового змісту і нових методів; відхід від споживацької позиції.

Результатом пошуку інноваційних підходів до проектування змісту навчання магістрів є використання цих підходів для вирішення конкретних завдань проектування змісту освіти магістрів освітньої програми „Педагогіка вищої школи”, побудови алгоритму дій суб'єктів навчання та критеріїв гарантованого результату. Серед таких конкретних завдань виділимо:

1) формування суб'єктної позиції магістра освітньої програми „Педагогіка вищої школи”, що забезпечує самостійність, уміння приймати рішення в конкретних ситуаціях, брати на себе відповідальність за результат власної діяльності; звідси – зміст має бути структурований так, щоб забезпечити тренування, вправність дорослого, дати йому можливість самостійного вибору, індивідуального просування і самооцінки результату;

2) подолання стереотипу, який міцно тримається у професійній свідомості викладачів, – «поставити перед магістром мету навчання»; кожен елемент змісту є складовим модулем, де поєднується у процесі спільних дій нова інформація з опорними знаннями;

3) подолання стереотипу, що освіта є тільки навчанням; проектування змісту має враховувати таку складову освітнього процесу, як процес розвитку – магістри педагогіки вищої школи в ході опанування змісту удосконалюють особливості власного типу спілкування, мислення, розвивають комунікаційні, рефлексивні здібності, які відповідають способам професійної діяльності, самостійно підбирають і структурують інформацію, переробляють її під конкретні ситуації, використовуючи для вирішення професійних проблем;

4) завданням для реалізації інноваційного проектування змісту є постійна орієнтація магістрів педагогіки на самооцінку отриманого результату.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у проектуванні змісту підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. Вип. 12. С. 184–189.
2. Стрельников В. Ю. Особливості проектування змісту освіти дорослих. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси : ЧНПУ імені Богдана Хмельницького, 2012. № 30 (243). С. 71–74.
3. Стрельников В. Ю. Проектування змісту навчання з метою його інтенсифікації. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. Старобільськ, 2016, № 6 (303) жовтень. Ч. I.



С. 50–57.

4. Стрельников В. Ю. Проектирование професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.

## СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

**Ленська О.О.**

кандидат філологічних наук

доцент кафедри англійської мови

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

**Ступницька Н.М.**

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри англійської мови

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

*У статті розглядаються особливості викладання у закладах вищої освіти для студентів з девіантною формою поведінки. Надається визначення девіантної поведінки. Робиться акцент на необхідності диференціювання такої поведінки.*

**Ключові слова:** *девіантна поведінка, комплексний підхід, освітній процес, особливості викладання.*

*The peculiarities of teaching students with deviant behavior in higher educational institutions have been revealed in the article. The essence of the concept of deviant behavior has been determined. The authors have focused on the necessity to differentiate deviant behavior.*

**Key words:** *deviant behavior, complex approach, educational process, peculiarities of teaching.*

Сучасний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців спрямований на подолання невідповідності знань студентів суспільним потребам, світовим стандартам, запитам самої особистості та потребує впровадження новітніх дидактичних технологій у навчальний процес. Основним критерієм роботи закладу вищої освіти є рівень підготовленості випускників, раціональне поєднання їхніх теоретичних знань з умінням застосовувати знання на практиці, що й обумовлює потребу пошуку ефективних форм і методів навчання, вдосконалення програм, навчальних планів, розроблення нових навчальних методик [2, с.5].

Жага до отримання знань, енергійність, допитливість студента у процесі навчання є необхідною умовою, яка разом з відповідними методами, прийомами та формами навчання забезпечує належний рівень їхнього засвоєння. Тенденція до гуманізації освітньої діяльності актуалізує інтерес і спрямовує увагу освітян до

внутрішнього світу людини. Знання законів і закономірностей психічної діяльності сприяє підвищенню рівня усвідомлення нею нерозривної єдності природи, суспільства й особистості.

На даний час науково-педагогічною спільнотою все більше уваги приділяється питанню виховання всебічно розвиненої особистості, яка здатна пристосуватися до сьогоденних вимог. Саме у цьому полягає компенсаторно-корекційна функція освіти, реалізація якої пов'язана не з усуненням дефектів у фізичному або психічному стані студента, а з корекцією його оточення, сфери спілкування, включенням його до нових відносин і нової діяльності із використанням нових засобів. За свідченням вітчизняних і зарубіжних учених, кількість студентів з відхиленнями у психофізичному розвитку та поведінці неухильно зростає.

При цьому, якщо на початкових етапах розвитку девіантної поведінки студента основною перешкодою до його навчання і виховання є первинний дефект, то при відсутності необхідної корекційної роботи з'являються вторинні відхилення, які заважають соціальній адаптації. У зв'язку з цим у сучасній корекційній педагогіці утвердилось положення про важливість раннього виявлення відхилень у поведінці, їх правильної діагностики та здійснення необхідної психолого-педагогічної допомоги.

Чітке розуміння норми, усвідомлення існуючих правил, виявляється цілком слухним для індивідуумів, що перебувають на етапі формування особистості, який припадає у тому числі й на студентські роки. Особливу важливість для виховання таких студентів має усвідомлення ними морально-етичних та естетичних норм. Морально-етичні норми - це система вимог, які регулюють поведінку людей та дають можливість оцінювати та контролювати її. Засвоєння людиною морально-етичних норм передбачає дотримання нею загальноприйнятих правил суспільної поведінки, готовність надати допомогу і підтримку у непростій ситуації.

Девіантна поведінка – це поведінка, що відхиляється від найбільш поширених, загальноприйнятих норм і стандартів. Девіація як результат аномії, тобто процесу руйнування базових елементів культури, проявляється, перш за все, в аспекті етичних норм.

З огляду на нестійкість психіки студента з девіантною поведінкою, домінування «Я», максималізм і бажання виділитися з загальної маси, викладачеві необхідно володіти мудрістю і терпінням для того, щоб залучати його до навчання, вибирати відповідні методи педагогічного впливу, обов'язково відзначати успіхи, і заохочувати студента, винагороджуючи його тим самим за старання, і мотивуючи до подальшого прогресу [1, с. 37]. Виходячи з вищевказаних особливостей студентів з девіантною поведінкою слід ретельно ставитися до вибору тем, які пропонуються для обговорення, віддаючи перевагу тим, що викликають зацікавленість, але не призводять до виникнення конфліктних ситуацій на занятті.

Один з викликів сучасності полягає у тому, що молодий фахівець повинен вміти орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, відбирати та належним чином компанувати інформацію, враховуючи специфіку отриманого

завдання, чи то реферат, наукова стаття, або доповідь, що супроводжується презентацією. Саме через заохочення студентів до використання сучасних технологій при підготовці до занять може бути сформоване вищезазначене вміння. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вміння студентів не тільки представити власну роботу перед аудиторією, але й висловлювати власну точку зору, відповідаючи на запитання аудиторії, спокійно і адекватно реагуючи на «незручні питання». Особливу увагу, у цьому контексті, слід приділити студентам з проявами девіантної поведінки.

Соціалізація сучасного студента в освітньому просторі відбувається в умовах наростання темпу життя, урбанізації, інформаційних перевантажень, дефіциту часу, адинамії і т.д. Тому важливим є розуміння елементів механізму формування відхилень у поведінці. Теза про значне підвищення числа студентів з девіантною поведінкою сумнівів не викликає. У більшості випадків девіація може привести до глибоких порушень особистості та поведінки, а, отже, і освітнього процесу. Тому сформувалася потреба у вивченні студентського середовища з метою виявлення повної «картини девіації».

Для вирішення подібних проблем повинен використовуватися комплекс заходів, які включають в себе способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, оптимізацію науково-дослідної роботи студентської молоді, мотивування студентів до вивчення іноземних мов шляхом розширення можливостей міжнародного обміну та комунікації. Конструктивність такого підходу стає можливою з урахуванням принципів цілісності та системності освітнього процесу і взаємної поваги усіх учасників освітнього процесу.

Враховуючи усе вищевикладене, можна зробити висновок, що розумне та дбайливе ставлення до освітнього процесу зведе до мінімуму небажані форми поведінки, що визначаються як негативна девіація, скоротить кількість конфліктів, сприятиме підвищенню професійного і загальноосвітнього рівня випускників ЗВО.

#### **Список використаних джерел:**

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. –192 с.
2. Бойко-Бузиль Ю.Ю. Методика викладання психології у вищій школі : навч. посібник. Київ : Атіка, 2012. 272 с.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. Москва : Мысль, 1994. 399 с.
4. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. Минск: ООО «Поппури», 2000. 352 с.
5. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. Москва : Политическая литература, 1982. 270 с.
7. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений. Москва: Просвещение» 1990. 448 с.

## ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

**Прокопенко А. І.**

доктор педагогічних наук, професор  
директор інституту інформаційних технологій  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Доценко С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри інформаційних технологій  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито та проаналізовано основні шляхи формування цифрової компетентності майбутніх фахівців. Наведено інструменти та засоби розвитку цифрової компетентності: системи відкритої освіти, хмарні технології, науково-освітні інформаційні мережі, глобальні мережі освітян, технології електронного та дистанційного навчання, сучасні мобільні засоби, технології підтримки віртуальної навчальної діяльності, е-комунікацій, електронні ресурси, персоналізовані віртуальні середовища, спеціальні технології мобільного та змішаного навчання.*

**Ключові слова:** *STEM-освіта, цифрова компетентність, відкриті освітні ресурси, дистанційна освіта, мобільне навчання.*

*The author have described and analyzed the main ways of forming the digital competence of future specialists. The tools and means of development of digital competence have been presented. They are the open education systems, cloud technologies, scientific and educational information networks, global educational networks, electronic and distance learning technologies, modern mobile tools, technologies of support of virtual educational activity, e-communications, electronic resources, personalized virtual environments, special mobile and blended learning technologies.*

**Key words:** *STEM Education, digital competence, Open Educational Resources (OER), distance education, mobile learning (m-learning).*

Модернізація освітніх систем високорозвинених країн на засадах STEM-освіти спричинена зародженням в їх економіках VI технологічного укладу. Вона передбачає фундаменталізацію освіти, формування у працівників здатності до науково-технічної творчості та винахідництва (National Network for Manufacturing Innovation (NNMI) Program Strategic Plan (2016); Science for a Sustainable Future (UNESCO, 2018), STEM Education Consultation Report (2017)). При цьому в зазначених програмних документах наголошується, що тільки ті держави, що виявляться спроможними осучаснити національні системи освіти відповідно до аксіологічних імперативів цивілізаційного розвитку людства в III тисячолітті, зможуть побудувати потужну економіку й успішне громадянське суспільство. З огляду на зазначене цілком умотивованим є включення до проблемного поля

національних і зарубіжних досліджень питань щодо розвитку цифрової компетентності майбутніх спеціалістів.

Сьогодні цифровізація освіти відкриває нові перспективи для будь-якої професійної сфери, оскільки дає можливість розширити контекст діяльності, організовувати міжнародну співпрацю, створювати віртуальні групи та спільноти, форуми та чати, забезпечувати доступ до матеріалів різних форматів – текстів, мультимедіа, телебачення, подкастів, можливості спілкуватися з носіями мови через різноманітні Інтернет-системи тощо. ЗВО несуть відповідальність за перетворення своїх студентів на активних «цифрових громадян», що у своє чергу потребує оновлення змісту освітніх програм, підвищення професійної майстерності викладачів для надання студентам відповідних послуг та ресурсів.

До найбільш важливих інструментів і засобів розвитку цифрової компетентності належать такі: системи відкритої освіти, хмарні технології, науково-освітні інформаційні мережі, глобальні мережі освітян-новаторів, технології електронного та дистанційного навчання, сучасні мобільні засоби, спеціальні технології підтримки віртуальної навчальної діяльності, засоби підтримки е-комунікацій, електронні предметно-інформаційні ресурси, персоналізовані віртуальні середовища, спеціальні технології підвищення ефективності проектування та використання мобільних навчальних систем тощо. З огляду на те, що основним завданням сучасної освіти є сприяння особистості в самореалізації за допомогою створення умов для якісного навчання, одним із пріоритетів розробки дистанційних курсів є визначення критеріїв якості освіти [4, с. 5].

Особливу увагу необхідно приділяти інтегрованим освітнім проектам і дослідженням. При цьому під час роботи важливо забезпечувати дотримання таких вимог: активна взаємодія учасників (дискусії, дебати тощо); висока якість методичних матеріалів (рекомендації, посібники, глосарії та ін.); обґрунтованість і повнота структури навчального матеріалу, його відповідність вимогам навчальних стандартів, науковість, глибина та посилення складності змісту, ясність і чіткість викладення; адаптованість навчального матеріалу до рівня обізнаності студентів; достатній ступінь наочності навчального матеріалу, обґрунтованість використання мультимедійних засобів, динамічність медіаконтенту; можливість реалізації формульованого та підсумкового оцінювання; стимулювання самостійної роботи студентів.

Важливим критерієм якісної роботи викладача є врахування ним технічних особливостей електронного навчання, зокрема тривалості і складності підготовки та завантаження електронних матеріалів, необхідності опрацюванню е-портфолію, блогів, форумів та інших рефлексивних засобів здійснення інноваційних підходів у реалізації дистанційного навчання.

Вагоме значення має введення до навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів навчальних дисциплін, метою яких є формування та розвиток у студентів цифрової культури. Так, з 2018-2019 навчального року в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди в межах навчальної дисципліни «Педагогіка» введено змістові модулі «Засоби цифрової підготовки» для бакалаврів та «Кібербезпека в освіті» для магістрів. Студентам



пропонуються тематики лекційних та практичних занять: «Цифрове громадянство», «Цифрова грамотність та цифрова компетентність», «Мережеві можливості для навчання», «Основні засади забезпечення кібербезпеки в Україні та світі», «Кібербезпека інформаційних технологій та систем», «Кібербезпека в системі освіти» тощо [1].

Очікувані результати курсу включають:

– наявність знань щодо теорії цифрового покоління, розуміння особливостей змін мислення, уваги й пам'яті у цифрового покоління; знання структури цифрової грамотності, розуміння специфіки цифрового споживання, цифрової безпеки, цифрової компетентності; знання видів інтернет-комунікації, видів ризиків в Інтернеті, розуміння особливостей цифрової поведінки особистості; знання споживчих можливостей і ризиків Інтернет-шопінгу; напрямків досліджень цифрової грамотності в Україні та за кордоном;

– сформованість умінь щодо: 1) аналізу структури цифрової грамотності; проведення SWOT-аналіз цифрової грамотності, аналізу цифрової безпеки, сильних та слабких сторін, ризиків для користувачів, аналіз практичних ситуацій інтернет-комунікації; володіння цифровою грамотністю, самомотивацією щодо оновлення практичних умінь використання нових навчальних програм; 2) аналізу наукових статей; дослідження проблемних ситуацій та засобів їх вирішення (ментальні карти, Smart-діаграми тощо); 3) моделювання структури цифрової грамотності, проектування принципів цифрового громадянства, поточного прогнозу розвитку цифрового суспільства, цифрового навчання; проектування алгоритмів розв'язування задач цифрової комерції, навчання, комунікації; оцінка практичних ситуацій цифрової взаємодії учнів, можливостей цифрової комерції, оцінка ризиків і ситуацій цифрової агресії — тролінг і кібербулінгу, створення ліній допомоги.

На лекційних та практичних заняттях використовуються кейс метод, метод мозкової акати, методи критичного мислення (сенкан, кубування, метод прес, «шість капелюхів» тощо).

На кафедрі інформаційних технологій заплановано проведення інноваційних проектів:

1. Впровадження відкритих ресурсів в освіту (завданням проекту є перехід до екосистеми персоналізованої освіти на основі відкритих освітніх ресурсів.). Очікувані результати: готовність педагогічних кадрів до інтеграції в освітній простір е-ресурсів (відео- та фотохостинги, музеї, бібліотеки тощо) та MOOCs (масових онлайн відкритих курсів), реалізації ігрових підходів щодо інклюзивного навчання, гейміфікації, перспективам розбудови STEM, STEAM, SMART та дизайн-освіти.

2. Науково-методичні основи розвитку електронної педагогіки (проект спрямований на створення єдиного електронного освітнього середовища університету, що дозволить забезпечити новий рівень інформаційної підтримки навчального процесу). Очікувані результати: підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів відповідно НУШ та європейських вимог.

3. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя (проект спрямований на організацію інноваційних заходів щодо формування цифрової

компетентності студентів 1-2 курсів: створення дистанційних курсів, проведення вебінарів, інтернет-конференцій та майстер класів). Очікувані результати: вдосконалення цифрової підготовки викладача педагогічного університету до застосування сучасних засобів технічного і програмного забезпечення у науково-дослідній та викладацькій діяльності для різних профілів освітніх програм, зокрема: засобів безпечного кіберпростору; опрацювання текстової, числової та графічної інформації (МО, Google), мультимедійних освітніх ресурсів; засобів ефективної інтелектуальної діяльності (інтелект-карти, інфографіка, керування контенту тощо) у персоналізованій навчальній мережі.

У зв'язку з тим, що цифровий технологічний прогрес вимагає абсолютно іншого рівня компетентності від майбутніх фахівців, однією зі значущих компетентностей є цифрова, яка поєднує в собі цілий ряд спеціальних умінь та навичок, що сприяють підвищенню якості процесу навчання за допомогою «вдалого» застосування цифрових технологій у майбутній діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Доценко С. О., Прокопенко А. І. Цифрова грамотність майбутніх учителів у контексті STEM-освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. С. 298-300.
2. Інформаційна та кібербезпека : соціотехнічний аспект : підручник / [В. Л. Бурячок, В. Б. Толубко, В. О. Хорошко, С. В. Толюпа]; за заг. ред. д-ра техн. наук, професора В. Б. Толубка. К., 2015. 288 с.
3. Освіта в сфері прав людини в Інтернеті : метод. посіб. [Мурашкевич О. А., Черних О. О. ]. К., 2015. 70 с.
4. Прокопенко А. І., Підчасов Є. В., Москаленко В. В., Доценко С. О., Лебедева В. В. Технології дистанційного навчання : методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посіб. Х., 2019. 81 с.
5. Прудникова О. В. Інформаційна культура інформаційного суспільства : філософський вимір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Сер. : Філософія. 2016. № 4(31). С. 44-53.
6. Kellner D. Media Culture: cultural, studies, identity and politics between the modern and postmodern. London; New York, 1995. 368 p.

### **ІННОВАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ФЛАГМАН СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Ткачов С. І.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри педагогіки та психології  
Харківська державна академія фізичної культури  
м. Харків, Україна

**Ткачова Н. О.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Ткачов А. С.**

доктор педагогічних наук  
доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито роль інноваційного університету як флагмана сучасної вищої освіти. Проаналізовано його основні ознаки. Доведено, що здатність до інновацій та підприємництва є важливими умовами ефективного функціонування вітчизняного університету в сучасних умовах та його інтеграції в європейський науковий та освітній простір.*

**Ключові слова:** *інноваційний університет, інновація, підприємництво, вища освіта.*

*The role of innovative university as a modern higher education flagship has been revealed in the article. Its fundamental features have been analyzed. It has been proved that the abilities for innovation and entrepreneurship are the essential foundations for the effective functioning of Ukrainian university in modern conditions and integration of it into the European scientific and educational space.*

**Keywords:** *innovative university, innovation, entrepreneurship, higher education.*

Прийняття в 2014 році нової редакції Закону «Про вищу освіту» стало важливою віхою в розвитку вітчизняної вищої школи, зафіксувавши незворотність процесу її реформування відповідно до європейських та світових вимог та поступового перетворення в конкурентоздатний сектор на міжнародному ринку освітніх послуг. При цьому слід відзначити, що тільки активна модернізація й інноваційний розвиток закладів вищої освіти дозволить Україні зайняти в найближчі часи гідне місце в сучасному глобалізованому світі, підготувати компетентних фахівців, які зможуть творчо вирішувати складні завдання в різних професійних царинах.

Серед різних типів закладів вищої освіти особливе місце займають університети, які мають низку принципових переваг:

1. Здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців за широким спектром різних спеціальностей, що дозволяє оперативно реагувати на нові освітні потреби в суспільстві та організовувати навчання за новими спеціальностями на засадах інтегративного підходу, надавати студентам змогу отримати відразу дві фахові освіти.

2. Наявність висококваліфікованих викладацьких кадрів, що є передумовою для підготовки компетентних фахівців, створення та впровадження в освітній процес нових методів, методик, освітніх технологій.

3. Залучення до викладання в університетах провідних учених, що перетворює ці заклади в центри передової наукової думки, створює підстави для заснування на їх базі всесвітньо відомих наукових шкіл та проведення розвідок на межі різних наук, а також дозволяє більш акцентовано мотивувати студентів до активної навчальної й наукової діяльності.

4. Наявність сучасного технічного і технологічного оснащення, що сприяє підвищенню рівня навчальної й наукової діяльності та задоволенню актуальних замовлень на інноваційні розробки з боку підприємств, реалізуючи на практиці тісний взаємозв'язок між науковою та виробництвом.

5. Створення сприятливих передумов (наукових, матеріально-технічних, освітніх, організаційних тощо) для забезпечення неперервної освіти, яка здійснюється на рівні бакалаврату, магістратури, аспірантури й докторантури, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, а також включає проведення профорієнтаційної роботи серед учнів шкіл та інших соціальних спільнот, реалізацію взаємодії з закладами освіти різних типів та роботодавцями, що сприяє підвищенню якості освітніх послуг та забезпеченню працевлаштування випускників університету.

6. Наявність у кожному університеті особливої психологічної атмосфери, корпоративного духу, своїх унікальних заповідей та традицій, що сприяє створенню в цьому закладі освітнього середовища, сприятливого для навчання, виховання й розвитку кожного студента, його успішного професійного та особистісного становлення [4; 6].

Варто відзначити, що у зв'язку з інтенсивним розвитком науки та технологій, загостренням конкуренції в глобалізованому суспільстві та невідповідності (відставанням) освітніх послуг від запитів суспільства з кінця 80-х років ХХ ст. у розвинених країнах світу розпочалася докорінна реформа університетської освіти, під час якої було переглянуто всі її аспекти. Виникла ідея про створення так званого «інноваційного університету», з приводу чого серед зарубіжних та вітчизняних науковців точиться дискусія щодо сутнісних характеристик, які повинні бути притаманні такому закладу вищої освіти.

Так, наприклад, М. Клейтон вважає, що центральною тезою для виникнення, становлення й розвитку інноваційних університетів є ідея підприємництва, що пов'язана з необхідністю найбільш повного задоволення освітніх потреб населення та пошуку додаткових джерел фінансування, а також успішного вирішення завдання підготовки фахівців нового покоління до роботи в умовах жорсткої конкуренції на ринку інтелектуальної праці [1]. У свою чергу Б. Кларк стверджує, що основними характеристиками інноваційного університету є: сильне ядро адміністративного управління; розширена периферія розвитку з високим ступенем децентралізації; диверсифікована база фінансування; академізм; інтегрована підприємницька культура [7, с. 61].

Крім того, за висновками членів групи Лісабонської ради, університет можна вважати інноваційним, якщо організована в ньому освіта максимально охоплює представників різних верств населення; є доступною, що дозволяє приймати абітурієнтів не лише з високим рівнем підготовленості; відрізняється високою ефективністю результатів відповідно до запитів суспільства;

є привабливою для іноземців; має ресурси й можливості для максимального охоплення людей різного віку; демонструє гнучкість і здатність до змін [8].

Сьогодні в світі все більшого поширення набуває модель Г. Іцковица «потрійної спіралі», що описує взаємодію між університетами, промисловістю й державою (тобто взаємодію громади, бізнесу, влади) та базується на властивостях життєвого циклу проектів з прогнозуванням можливих ризиків. На думку цього дослідника, ключова роль у цій взаємодії відводиться саме університетам як інтелектуальним центрам, що генерують нові ідеї, розробляють інноваційні технології та виступають головним центром експертизи щодо результативності проектів [5]. Слід також зазначити, що поширеною в останні роки практикою є оцінювання інноваційності університету за кількістю публікацій у наукових журналах та кількістю патентів. Зокрема, міжнародне агентство інформації Reuters News для створення рейтингу найбільш ефективних інноваційних університетів у світі спирається на дані компанії Clarivate Analytics, що опрацьовує інформацію з платформ, де розміщено понад 18 тисяч провідних журналів [2].

Як з'ясовано, інноваційний університет є сьогодні об'єктом дослідження багатьох вітчизняних науковців (К. Астахова, О. Навроцький, В.Смоланка та інші). Зокрема, Д. Біленко та Ю. Лисенко розуміють «інноваційний університет» як заклад вищої освіти, який здійснює цілісну системну інноваційну діяльність у всіх напрямках своєї роботи (навчальній, науковій, виховній), є інтелектуальною інформаційною системою, побудованої відповідно до принципів «рекурсії, автономності та активної адаптації, має колективи високопрофесійних викладачів і науковців, що керуються командою технократів, організованих за мережевим принципом, тобто відповідає усім вимогам, які висуваються до функціонування та управління життєздатних систем» [3, с. 45].

Отже, учені висловлюють різні точки зору щодо суті та основних ознак інноваційного університету. Водночас слід зауважити, що більшість зарубіжних та вітчизняних авторів дійшли такого висновку: традиційний університет на шляху перетворення в інноваційний набув нову триєдину функцію, яка розкривається у послідовному функціонуванні базових елементів «освіта – наука – трансфер знань» (організаційні системи й процеси, за допомогою яких знання від університету транслюється зовнішньому середовищу, насамперед підприємствам високих технологій). При цьому головною відмінністю інноваційного університету є його готовність реалізувати свій науковий інтелектуальний потенціал (генерація нових ідей) через здійснення інноваційної активності, коли ці сформульовані ідеї оперативно транслюються до замовника, комерціалізуючись на ринку інтелектуальної праці, де від університету вимагається забезпечити високу швидкість передачі наукових розробок (у тому числі за допомогою створення нових технологій) до виробництва. У зарубіжних джерелах процес трансферу знань сприймається як «Research & Business» (дослідження та бізнес), що вказує на основного споживача наукових доробок інноваційного університету. Однак його підприємницька діяльність у галузі науки зовсім не передбачає другорядності завдання навчання студентів, оскільки цей університет також має задовольняти підвищені вимоги до якості підготовки



фахівців, які повинні бути підготовлені до ефективної діяльності в ринкових умовах.

Таким чином, інноваційний університет характеризується готовністю створювати інноваційний продукт, що користується попитом в суспільстві, а це вимагає від нього впроваджувати інновації в усі види його діяльності – наукову, навчальну, організаційну, управлінську. Завершити статтю доцільно словами Б. Кларка, який підкреслював, що сьогодні «університети все частіше будуть отримувати те, що чого вони заслуговують. Удача посміхнеться тому, хто виробить у собі інституційну звичку до змін» [7, с. 308].

#### **Список використаних джерел:**

1. Clayton M. C., Henry J. E. Christensen. The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the inside out. Hardcover, 2011. 512 p.
2. Reuters News Agency. URL: <https://agency.reuters.com/en.html>.
3. Біленко Д. В., Лисенко Ю. Г. Управління життєвим циклом інноваційного університету. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*. 2018. № 4 (89). С. 44-51.
4. Жижко Т. А. «Класичний» і «некласичний» університет ХХІ століття. *Наукові записки* [Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки. К., 2013. Вип. 113. С. 76-88.
5. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / пер. с англ. под ред. А. Ф. Уварова. Томск, 2010. 238 с.
6. Ідея Університету: Антологія [Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька]. Львів, 2002. 304 с.
7. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. [Пер. с англ. А. Смирнова]. М., 2011. 238 с.
8. Эдерер П., Шулер Ф., Виллмс С. Ранжирование системы высшего образования: граждане и общество в эру знаний. *Вопросы образования*. 2009. № 3. С. 171-202.

### **ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗВО НА ЗАСАДАХ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Харківська А.А.**

доктор педагогічних наук, професор

проректор з науково-педагогічної роботи

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської  
обласної ради  
м. Харків, Україна

*Дослідження стосується проблеми академічної доброчесності закладів вищої освіти. Обґрунтовано уявлення про те, що академічна доброчесність є*

одним із найбільш важливих принципів, який впливає на образ закладу вищої освіти. Визначено основні принципи академічної доброчесності. Представлено основні заходи з імплементації принципів академічної доброчесності закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** академічна доброчесність, освітній процес, якість освіти, заклад вищої освіти.

*The study is dedicated to the problem of academic integrity in higher educational institutions. The author has substantiated the idea that academic integrity is one of the most important principles that influences the image of a higher educational institution. The basic principles of academic integrity have been determined. The main measures for the implementation of the principles of academic integrity of higher educational institutions have been presented.*

**Keywords:** academic integrity, educational process, quality of education, higher educational institution.

В умовах сьогодення якісну освіту розуміють як один з індикаторів високого рівня життя, інструмент соціального, економічного та культурного розвитку суспільства [5]. У зв'язку з євроінтеграційними процесами в освітньому просторі, реформуванням національних освітніх систем, прийняттям оновленого законодавства щодо системи освіти особливого значення набуває проблема якості освіти та її підвищення. Досягнення зазначених завдань можливе за умови ефективного використання всіх елементів системи забезпечення якості освіти, серед яких важливе місце займає академічна доброчесність.

Поняття «академічна доброчесність» складається з поєднання двох слів – академічний і доброчесність. Перше слово трактується як: той, що стосується академії; навчальний; суто теоретичний, абстрактний; то, який додержується встановлених традицій у мистецтві [4, с. 25]. Друге слово розглядається як: властивість за значенням «доброчесний», висока моральна чистота, чесність. Доброчесний – той, який живе чесно, дотримується всіх правил моралі [1, с. 308].

Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» академічна доброчесність – сукупність принципів, правил поведінки наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників, здобувачів освіти, спрямованих на формування самостійної і відповідальної особистості, спроможної вирішувати завдання відповідно до освітнього рівня з дотриманням норм права та суспільної моралі [3].

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає: посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну, науково-педагогічну, творчу діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання [3].

Дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти передбачає: самостійне виконання освітніх завдань, завдань поточного та підсумкового

контролю результатів навчання студентів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей; посилення на джерела інформації в разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної навчальної, наукової, творчої діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації» [3].

Уперше принципи академічної доброчесності були опубліковані в 1997 році в статті «Викладачі та академічна доброчесність» у виданні «Synthesis: Law and Policy in Higher Education» [6]. Серед них: утверджувати важливість академічної доброчесності; плекати любов до навчання; ставитися до студентів як до самостійної особистості; створювати атмосферу довіри в групі; заохочувати відповідальність студентів за академічну доброчесність; формулювати чіткі очікування для студентів; розробляти справедливі та релевантні форми оцінювання; обмежувати можливості для академічної нечесності; кидати виклик академічній нечесності, коли такі випадки трапляються; допомагати визначити та підтримувати загальноуніверситетські стандарти академічної доброчесності.

Отже, основними принципами академічної доброчесності є такі принципи: законності та верховенства права, що поєднує в собі неухильне виконання суб'єктів освітнього процесу Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», «Про видавничу справу», «Про запобігання корупції», Статуту закладу вищої освіти; гідного поведіння та добросовісного дотримання вимог державних нормативно-правових і внутрішніх організаційно-розпорядчих актів; професіоналізму та компетентності; чесності та порядності; справедливості та толерантності; поваги та взаємної довіри, що поєднує вільне вираження думок, ідей; відкритості і прозорості, що передбачає неприхований обмін інформацією та ідеями у відкритому доступі; колегіальності та демократичності; персональної відповідальності; нетерпимості щодо недотримання правил і норм академічної доброчесності [2].

За порушення академічної доброчесності здобувачі освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники закладів вищої освіти можуть бути притягнені до певного виду академічної відповідальності.

Для виконання принципів академічної доброчесності закладів вищої освіти 23 лютого 2018 року Міністерством освіти і науки було підписано меморандум з компанією Plagiat.pl, що дало можливість українським закладам вищої освіти протягом 5 років безоплатно використовувати сучасну систему для виявлення плагіату, зокрема з робіт, виконаних різними мовами.

Для інформування й пропагування учасників освітнього процесу про необхідність дотримання принципів і норм академічної чесності, професійної етики та попередження порушень академічної доброчесності в освітньому процесі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради впроваджені такі заходи:

- ознайомлення здобувачів освіти, наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників із нормами Кодексу академічної доброчесності Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради та Положення «Про порядок перевірки наукових, навчально-методичних, дисертаційних, магістерських та інших робіт на наявність плагіату»;

- розповсюдження інформаційних і методичних просвітницьких матеріалів (листівок, брошур, методичні рекомендації), що розкривають зміст основних складових академічної доброчесності;
- залучення кураторів академічних груп першого року навчання, наукових, науково-педагогічних, педагогічних, працівників до пропагування принципів і норм академічної доброчесності;
- проведення для учасників освітнього процесу циклу семінарів, круглих столів і тренінгів, присвячених інструментам упровадження принципів академічної доброчесності в діяльність закладу вищої освіти, основ академічного письма, етики та доброчесності, із захисту авторських прав;
- пропагування на засіданнях кафедр процедур для виявлення та запобігання академічного плагіату в науково-дослідних і методичних розробках;
- пропагування викладачів на початку семестру доброчесного ставлення студента до навчання, виконання аудиторних та позааудиторних робіт;
- проведення для учасників освітнього процесу, які захищають дипломні роботи, лекції, присвяченої необхідності дотримуватися принципів академічної доброчесності під час дослідження;
- залучення студентів, аспірантів, наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників до проходження онлайн курсу «Академічна доброчесність» на онлайн платформі «EdEra».

### **Список використаних джерел:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2004. 1440 с.
2. Кодекс академічної доброчесності Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. URL: [http://www.hgpa.kharkov.com/upload/normatyvni/kodeks\\_acad.pdf](http://www.hgpa.kharkov.com/upload/normatyvni/kodeks_acad.pdf) (дата звернення: 13.12.2019).
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами № 2745-VIII від 06.06.2019 р.). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.12.2019).
4. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ, 1970–1980. Т. 1. 799 с.
5. Харківська А. А. Управління якістю підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах модернізації освіти *Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки*. Випуск 36 (289). С. 135–139.
6. Центр академічної доброчесності. Десять принципів академічної доброчесності для викладачів. URL: <https://cutt.ly/wrqstqE> (дата звернення: 13.12.2019).

## ОСОБЛИВОСТІ ОСМИСЛЕННЯ ДАВНЬОРУСЬКОЇ ЕТНОНІМІКИ ЯК ФАКТОРУ ТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

**Юрченко О.В.**

викладач кафедри фізики і кіберфізичних систем  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто вивчення вітчизняними гуманітаріями походження назви країни та її народу, проаналізовано зв'язок результатів цих розвідок з питаннями національного виховання. Дослідження етноніму «Русь» дозволило відновити право українського народу на давньоруську спадщину, формувати національну свідомість українців.*

**Ключові слова:** етнонім, Русь, національна свідомість.

*The article is dedicated to the study of the origin of country name and its people name by Ukrainian scientists in the humanities. The connection of these studies results with the issues of national education has been analyzed. The study of the ethnonym "Rus" has enabled to restore the right of Ukrainian people to the ancient Russian heritage and to form national consciousness of the Ukrainians.*

**Key words:** ethnonym, Rus, national consciousness.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади формування національної самосвідомості розглядають сучасні науковці О. В. Сухомлинська, С. Т. Золотухіна, Ф. Ф. Шандор, І. В. Мартинюк, М. М. Чепіль та інші. Ефективні шляхи реалізації завдань національно виховання пропонують В. В. Борисов, І. В. Мартинюк, Р. О. Осипець та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що ще недостатньо висвітлено дослідження вітчизняними гуманітаріями слов'янської етноніміки, зокрема етноніму «Русь», та її значення як фактору творення національної свідомості.

Необхідність у визначенні ознак, притаманних етнічним групам, племенам і народам виникла ще в часи прадавньої історії. Обумовило це усвідомлення суспільними групами несхожості, розуміння відмінностей при порівнянні, початкове протиставлення «ми — вони».

Історики, які досліджували Древню Русь, пов'язували проблему походження країни та народу і її назву. Ще з часів опису історичних подій древнього часу, яке виконували їх сучасники, «Руссю» літописи називали і народ, і державу; в якому сенсі було використано це слово, в кожному конкретному випадку можна визначити тільки з контексту» [6, с. 6].

Один із перших слов'янських літописців Нестор, що приділяв велику увагу вивченню історії, навів назви племен, описав їх характерні, відмітні властивості, визначив сукупність рис характеру, описав «мораль різних народів» [5, с. 160]. Літописець зробив висновки як про спорідненість слов'ян за культурою, так і наявність у них відмінностей. Назви племен Нестор пояснював, ґрунтуючись на узгодженні їх з місцем проживання.



У «Синописі Київському» була викладена думка, що «не варяги принесли державність слов'янам». Дослідник С. Л. Пештич підкреслив, що «в цьому сенс національної теорії утворення давньоруської держави». В третьому виданні «Синопису Київського» надруковано роздуми про походження назв певних слов'янських племен.

Проблеми слов'янської етніміки досліджували науковці XVIII – XIX ст., серед яких були як історики, так і філологи. Історик В. Н. Татищев в роботі «Історія Російська» присвятив окремий розділ питанню етніміки [8, с. 73].

Історик, філолог, етнограф Ю. І. Венелін розглянув питання виникнення Русі і слов'янського світу. Науковець доводив, що слов'яни – корінні жителі Європи. Розрізняючи російський і український народи, Ю. І. Венелін визнавав право використання назви «руського» народу і за сучасними йому українцями. Так, він писав: «Цього імені не наслідують віднімати у жителів Півдня і самі люті вороги їх. Історія утисків свідчить, наскільки дорого вартувало їм це ім'я [1, с. 794]. Науковець усвідомлював проблему використання українцями давньоруської спадщини. Так, стосовно звернення українця до батьківщини учений з боєм відзначав: «Він не кличе матір-батьківщину свою за іменем: він про неї знає тільки за переказами; він навіть не має права називати Русь власною матір'ю» [1, с. 795].

Одним з перших вітчизняних учених і педагогів, які присвятили увагу проблемі походження Русі як східнослов'янської держави, історична спадщина якої належить одразу «двом руським народностям», був науковець, педагог, громадський діяч Микола Іванович Костомаров (1817-1885). Учений займався вивченням питання етногенезу східних слов'ян, зокрема тих, які були мешканцями Київської Русі. Разом із дослідженням історичного життя племен, які проживали на її теренах, історик розглянув походження назви давньоруської держави.

Оскільки в ті часи впливовою була «норманська теорія» походження Русі, згідно з якою і державність, і сама назва «Русь» були принесена скандинавами, М. І. Костомаров спрямував свої зусилля на її аналіз. Учений проаналізував скандинавський вплив на походження давньоруського суспільного ладу і зробив висновок про відсутність його наслідків: «якщо число чужинців було б дуже великим, ...і вони б заявили силу своєї народності, як власним суспільним ладом, так і своїми власними, відмінними від усіх інших, прийомами життя. Проте цього, рішучо можна сказати, не було» [3, с. 32].

Стосовно етнімі «Русь», на противагу «норманській теорії», М. І. Костомаров відмітив: «Важко допустити, щоб чужа назва, занесена до нас князями та їх дружинами, в короткий час до того розширилася, засвоїлася і залишилася» [3, с. 31]. Учений зробив остаточний висновок про існування назви руського народу тільки у мешканців давньоруської держави із літописних зведень: «З літопису... слово Русь, в якості якогось іншого народу, крім нашого, зникає назавжди». М. І. Костомаров справедливо вказав, що важливий матеріал для встановлення походження і назви давньоруської держави містять іншомовні джерела, показав, що ця назва була зафіксована у іноземців задовго до приходу на Русь варягів: «у відомостях арабів X-го і навіть IX-го століть слово «Русь»

виявляється усталено крайовою назвою, яка надається різним народам руського материка, ... та візантійські відомості, особливо бесіди і грамота патріарха Фотія в половині IX-го ст., написана з приводу хрещення руських» [3, с. 31].

Отже, М. І. Костомаров зробив висновок про те, що назва держави і народу «Русь» також не мала скандинавського походження. Це повністю протирічило загальноприйнятій в історичній науці на той час «норманській теорії». Учений розвинув свої погляди на проблему осмислення етноніму «Русь» [4]. Так, спираючись на літописи, він підкреслив зв'язок назви країни з мовою, якою розмовляють її мешканці: «слово «Русь» обіймало взагалі усі слов'янські племена теперішнього руського материка ... у той час, коли Руссю означали переважно київську землю» [4, с. 6].

Привертає увагу те, що М. І. Костомаров прослідкував міграцію назви «Русь» і згодом її повне привласнення Великоросією. На думку ученого, назва ця, що виникла спочатку для означення народу саме Київської Русі, перейшла згодом до північної частини нинішньої Росії, його мала спочатку «порусько-варяжська купка», що оселилася посеред південно-руського народу і була ним поглинута. В XI столітті назва поширилася на Волинь і Галицію, в наступному столітті, «під Руссю розуміли взагалі південно-захід нинішньої Росії в узагальнюючому смислі. Ця назва, відмінна від інших Слов'янських частин, стала етнографічною назвою південно-руського народу» [2, с. 39]. «Ім'я Руського стало і для півночі і сходу тим, чим з давніх літ залишалося як виключне надбання південно-західного народу. Тоді останній залишився як би без назви; його власне ім'я, яке було використане іншим народом тільки як загальне, зробилося для останнього тим, чим раніше було для першого. У південно-руського народу ніби була викрадена його назва» [2, с. 40]. Тому довелося знову виробляти позначення для народу, в результаті ті назви, що з'явилися згодом - Україна, Малоросія, Гетьманщина, Південна Русь, за переконанням педагога, спочатку «не обіймали сфери усього народу» [2, с. 40]. Таким чином, М. І. Костомаров довів, що «назва Русі закріпилася справдавна за південно-руським народом», проте, на жаль, згодом ця назва була привласнена іншим народом, що уповільнило формування національної свідомості.

На важливість історичної назви держави для розвитку ідентичності її громадян, кристалізації національної свідомості промовисто вказував науковець, правознавець С. П. Шелухін: «Правдиве, природне, історичне ім'я згуртовує, об'єднує його в одну націю того імені, кличе до соборності, веде народ до пізнання себе, до національної свідомості, зв'язаної зі свідомістю спільних національних інтересів, до відчуття своєї гідності, до самоповаги, а між іншими народами дає рівноправне місце суб'єкта тих же прав, які належать всім людям, народам і націям» [9, с. 2]. Будучи делегатом XIV Всеросійського археологічного з'їзду, правозахисник знову розмірковував над питанням походження назв «Україна, Українці, Русь, Русини, Малороси» в доповіді «Про стародавності і державно-правове значення назви «Україна». Суспільний діяч підкреслив зв'язок етноніму і розвитку національної свідомості: «Єдність назви гуртує етнографічну масу в одноцілість нації» [9, с. 5].

Про важливість для розвитку народу і формування нації спільної назви вказував сучасник М. Костомарова, політичний мислитель і дослідник проблеми формування нації Дж. Мілль. Так, в роботі «Національність і представницьке врядування» він зазначав: «передусім наявність спільної назви – завдяки чому кожен, хто її носить, може поділяти всю славу минулих досягнень у мистецтві, війні, політиці і релігійній першості – спричинила у населення сильне національне почуття: хоча воно ще не досягло повної зрілості, але є достатнім, щоб породити ті великі події, очевидцями яких ми є» [7, с. 34].

Таким чином, встановлено, що при вивченні етноніму «Русь» вітчизняними гуманітаріями використовувалися історико-філологічні дослідження. В літопису, який склав Нестор, зроблено спробу пояснити утворення назв племен, що проживали в ареалі давньоруської держави, і показано, що при існуванні відмінностей у них племена мали спільні ознаки, що спричинило їх об'єднання. Основною думкою «Синопису Київського» стала «національна теорія утворення древньоруської держави», в рамках якої етноніми народностей були пояснені на основі місцевої топоніміки. Учені-антинорманісти довели, що як суспільний лад, так і назва «Русь» не мали іноземного джерела формування, а були місцевого, «тубільного походження». Зокрема, М. І. Костомаров на основі аналізу широкої джерельної бази показав, що етнонім «Русь» об'єднував мешканців давньоруської держави. Педагог зробив наголос на зв'язку етноніму та мови. Разом з цим, М. І. Костомаров підняв питання «викрадення» цієї назви у наших пращурів і привласнення назви «руський» «великоросійським народом», що вплинуло на деформацію національної свідомості українців. Отже, у вихованні підростаючого покоління варто спиратися на результати наукових досліджень М. І. Костомарова та інших учених, які сприяли відновленню права українського народу на давньоруську спадщину, на існування спільної назви. Її окремішність формує в народі почуття єдності, «будить в нім національну свідомість та чуття своєї гідності, промовляє про права і підтримує змагання до визволення, свободи, державності і соборності нації».

#### **Список використаних джерел:**

1. Венелин Ю. И. Истоки Руси и славянства / Москва.: Институт русской цивилизации, 2011. 864 с.
2. Костомаров Н. И. Две русские народности. *Основа*. 1861. №3. С. 33-80.
3. Костомаров Н. И. Предания первоначальной русской летописи. *Вестник Европы*. 1873. Т. 1, кн. 1. С. 5–34.
4. Костомаров Н.И. Начало единой державы в Древней Руси. / *Исторические монографии и исследования в 12 т.* СПб.: тип. А. Траншеля, 1872. Т. 12, С. 3 –152.
5. Летопись Нестора, со включением поучений Владимира Мономаха. / А. Н. Чудинов. С.-Петербург: тип. И. Глазунова. 1912. 202 с.
6. Меркулов В. И. Исторические истоки Руси. *История и историки: историографический вестник*. Москва: Наука, 1965 – 2007. 2009. С. 3-11.

7. Миль Дж. Національність і представницьке врядування. Націоналізм: Антологія. / упор. О. Проценко, В. Лісовий. Київ.: Смолоскип, 2006. С. 34-37.
8. Татищев В. Н. История Российская с самых древнейших времен: в 6 т. Москва.: тип. Императорского Московского Университета, 1768. Т. 1. Ч. 1. 224 с.
9. Шелухін С. П. Додаткові лекції професора С. П. Шелухіна до курсу «Історії українського народу» під керівництвом Н. Я. Григорієва. Прага. Б. в., б. р. 69 с.

## MAIN TYPES OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS' SELF-STUDY

**Avdieienko I. M.**

PhD in Pedagogy

V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

**Kotova A. V.**

PhD in Pedagogy, docent

V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

**Shamaieva I. I.**

PhD in Philology, docent

V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

*На основі аналізу педагогічної літератури виділено основні види самостійної роботи студентів немовних факультетів (за зразком, конструктивно-варіативні, евристичні, дослідницькі), розкрито їх сутність та зміст. Наведено приклади проведення різних видів самостійної роботи студентів викладачами кафедри англійської мови ХНУ імені В. Н. Каразіна.*

**Ключові слова:** самостійна робота, студенти, немовні спеціальності, види самостійної роботи.

*On the basis of the analysis of the pedagogical literature, main types of non-linguistic specialty students' self-study have been distinguished. They are reproductive activity, constructive and variation activity, heuristic activity and research activity. The essence and content of self-study have been revealed. Some examples of students' self-study organized by teachers of the English Department of V.N. Karazin Kharkiv National University have been given.*

**Key words:** self-study, students, non-linguistic specialties, types of self-study.

The value of students' self-study is difficult to overestimate in modern society. It is linked to sharp increase of information that students have to learn and the simultaneous decrease of class hours in higher educational establishments.

It should be mentioned that students' self-study is very important not only when teaching major subjects, but it also plays a significant role when teaching English for non-linguistic students, as it allows getting skills how to work with special texts,

improving their scientific and research activity, and solidifying knowledge which has already been acquired.

On the basis of the analysis of pedagogical literature we can state that there are four main types of non-linguistic students' self-study:

- reproductive activity;
- constructive and variation activity;
- heuristic activity;
- research activity [1; 2; 5].

Students' reproductive self-study helps them to remember new material better and it represents the first stage of students' independent work. Such a kind of students' activity includes finding relevant grammar constructions or parts of a sentence in the text, making up sentences by analogy, etc. This type of self-study helps students better understand new material. The role of the teacher here is to find appropriate tasks for students, taking into account their level of knowledge.

On the other hand, if students perform only reproductive tasks their ability to generalize is too low, even when the task determines the sequence of steps for accomplishment of it. That is why, in our opinion, reproductive self-study should be supplemented by other types of independent work [2].

It can be affirmed from our pedagogical experience that constructive and variation types of self-study contribute to the development of students' skills for analysis, comparison of different phenomena and facts and provide conditions for creative self-study organization. Such tasks contribute to the strengthening of new skills and knowledge which become more sophisticated. At this stage of self-study thinking reaches the level of productive activity [1].

Self-study activities of constructive and variation type include:

- reports on a specific topic according to the plan given by the teacher;
- preparation of abstracts in English;
- use of new vocabulary or grammar topics in verbal speech.

Let us illustrate the organization of self-study of constructive and variation type on the example of the oral topic "My University". Thus, before preparing an oral report, the teacher focuses on the main points which should be outlined in this topic (history of the university; outstanding graduates; history of the faculty where students study; the most striking achievements of faculty graduates; features of university study, etc.). After that, the teacher focuses on the lexical units that students will need to use when accomplishing their task (*an academic year, to accept, to be accepted to the University, to accommodate, a hostel, to attend, a department, a chair, to do one's best, a scholarship, to grant a scholarship, a diligent student, a first-year student, a subject, to take a subject, a term* etc.) It should be noted that the above mentioned words are an approximate set of active lexical units which may vary depending on the level of students' knowledge in the academic group. Having pronounced the words in group and having done some exercises of reproductive types, students are given the task to prepare the report about their department (or university) for the next class. This task may be accomplished either individually or in small groups. We encourage students to prepare presentations and feed-back questions which attract attentions of other students.



Thus, with the first year students of Physics Department after reading and translating the text "Harm and Benefit of Radiation", which deals with the different types of radiation, its benefits and destructive power, the teacher encourages students to be ready with the reports on the following topics:

- alpha radiation;
- beta radiation;
- gamma radiation;
- The Chernobyl disaster;
- other catastrophes at nuclear power plants.

As practice has shown, students with high level of English are more interested in such tasks. They not only prepare their reports but look into the problem, watching videos on the topics in question and reading some articles and interviews of scientists. The topic of Chernobyl disaster and catastrophes at other nuclear stations is of special interest. For students with a low level of knowledge, this type of activity is also helpful, but in this case the focus is on working with the dictionary, the correct pronunciation of words, and the construction of sentences.

Research type of self-study teaches to formulate learning activities independently and develop skills to plan realization of it. At this level deeper understanding of phenomena and processes occurs. Research type of self-realization is the next stage of students' independent work, when their activity acquires research principles. The realization of creativity of young people takes place at this level. Students show initiative when performing difficult tasks and try proving their points of view.

At this stage of self-study students formulate the purpose of their research, work out the plan of their activity, and find the literature for their research. Self-study in this type of task involves the use of knowledge to create a new way of solving cross-curricular tasks in a new non-standard situation [3; 4].

This type of students' activity is used in preparation for faculty conferences and the International Students' Conference "Academic and Scientific Challenges in the 21st Century", which are held annually by teachers of the English Department.

We believe that such conferences form the students' scientific worldview, promote deeper language learning, teach young people to speak to the audience and defend their own point of view, which is an integral component of research.

As usual, students participating in conferences are interested in further research, gain experience in speech to the audience, communicate not only with their peers, but also with other scientists. They also have the opportunity to demonstrate their results not only to other participants of the conference, but also to the organizers of these conferences, who are present during their speech. In some cases, this can play an important role for students in their further research. For example, a student, if he is a graduate of the University, may be offered further training in graduate school, in which he will be engaged in research work.

To sum up, we shall say that non-linguistic specialty students' self-study is a compulsory and necessary component of higher education, which promotes the deepening and expansion of knowledge, arousing interest in cognitive activity, mastering the techniques of cognition, developing cognitive ability, and forming the ability to solve the problem. For effective organization of students' self-study it is

necessary to use different types of self-study, depending on the purpose and the level of knowledge of students.

### References:

1. Агибова И. М. Самостоятельная работа студентов в ВУЗе: виды, формы, классификации. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2010. № 72. С. 221–227.
2. Брода М. В. Тенденції організації самостійної роботи студентів з англійської мови. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2013\\_4\\_38.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_4_38.pdf) (дата звернення: 12.12.2019).
3. Король В. М., Савченко О. П. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. *Організація самостійної роботи студентів*. Черкаси : Вид-во ЧДУ. 2003. С. 9 – 13.
4. Костенко О. В. Самостійна робота студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання та її інформаційно-методичне забезпечення при вивченні іноземної мови. *Вісник Запорізького національного університету (Сер. Педагогічні науки)*. 2014. № 2(23). С.52–61.
5. Мочалова Н. С. Завдання для самостійної роботи студентів із розвитку навичок усного мовлення. *Гуманітарний вісник НУК*. 2010. Вип. 3. С. 64–66

## ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ І САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

**Ляо Цайчжи**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент Педагогічного інституту  
Чендуський університет  
Ченду, КНР

У публікації представлено результати проведеного на базі Чендуського університету дослідження з метою виявлення внутрішніх зв'язків між самооефективністю і суб'єктивним благополуччям студентів. Установлено, що показники суб'єктивного благополуччя студентів можуть в значній мірі зумовити рівень їх самооефективності. Також виявлено, що зазначені показники мають відмінності за гендерною ознакою респондентів, а на рівень самооефективності впливає соціальне походження студента.

*Ключові слова:* студенти, суб'єктивне благополуччя, самооефективність.

*The author has presented the results of the study which was conducted on the basis of Chengdu University in order to identify the internal relationships between self-efficacy and the subjective well-being of students. It has been established that the indicators of students' subjective well-being can largely determine the level of their self-efficacy. The author has also revealed that these indicators have differences by the*

*gender of the respondents, and the student's social background influences the level of self-efficacy*

*Keywords: students, subjective well-being, self-efficacy.*

## 大学生主观幸福感与自我效能感的关系研究 ——以成都大学为例

廖彩之 何继林

(成都大学师范学院, 四川 成都 610106)

相关研究表明自我效能感、主观幸福感与大学生心理健康水平息息相关。本研究采用总体幸福感量表和一般自我效能感量表对成都大学学生进行调研,以期揭示其内在本质关系。研究发现:大学生自我效能感与主观幸福感总体上显著性正相关,大学生主观幸福感的精力、心境以及对情感和行为的控制三因子在一定程度上能够预测大学生的自我效能感;大学生主观幸福感和自我效能感不存在专业性上的差异,但均存在年级差异;大学生主观幸福感还存在性别差异、自我效能感还存在家庭来源上的差异。

**关键词:** 大学生; 主观幸福感; 自我效能感

随着社会经济的发展进步,人们越来越关注心理健康问题,尤其是大学生的心理健康问题。研究表明,大学生的自我效能感、主观幸福感与其心理健康水平息息相关。大学生群体是社会中的重要群体,大学生活是其心理不断成熟和人格不断健全的过程,大学生主观幸福感和自我效能感在这个时期尤为重要[1]。

社会各界把大学生的主观幸福感、自我效能感作为衡量大学生心理健康水平的标准之一[2]。自我效能感的国外研究非常的全面深入,对自我效能感的概念结构、作用机制和功能以及影响因素都有许多的研究,其中测量工具的编制修订也非常成熟和科学。而国内的自我效能感研究大部分是从国外借鉴过来的,但也有自己的发展特点。

### 一、主观幸福感和自我效能感的界定

#### (一) 主观幸福感的界定

心理学界将主观幸福感界定为个体依据自己设定的标准对其生活质量所作的整体性评估,即个体主观上对自己已有的生活状态正是自己心目中理想的生活状

态的一种肯定的态度与感受[7]。它包括情绪体验和生活满意度两个基本成分，前者是个体生活中的情感体验，包括积极情绪（愉快、轻松等）和消极情绪（紧张、焦虑、抑郁等）两方面；后者是个体对其生活质量、生活状态做出满意判断的程度。因此主观幸福感是由积极情绪的体验、消极情感的缺乏和对生活的满意度三部分构成，对整体生活的满意度越高，体验的积极情绪越多和消极情绪的减少，个体对主观幸福感就越强，它也是衡量个体生活质量的重要的稳定性综合指标[8]。

## （二）自我效能感的界定

自我效能感由心理学家阿尔伯特·班杜拉提出，班杜拉指出自我效能感是指个体成功实施或达成特定目标所需行动过程能力的感知或预期、信心或信念，而并非是指能力或行为本身。同时班杜拉对于自我效能感的作用机制也进行了进一步研究，研究发现自我效能感主要通过个体的认知、动机、情感和选择等过程对个体的活动产生调节影响作用[10]。

## 二、研究方法

### （一）研究工具

本研究采用问卷调查，研究工具由基本信息表、一般自我效能感量表和总体幸福感量表三个部分构成。第一部分为基本信息表，为调查研究假设的四个人口学变量。第二部分为主观幸福感量表，采用的是段建华等人 1996 年修订的 Diener 的总体幸福感量表（GWB）中国版。第三部分为一般自我效能感量表，采用的是王才康等人 2001 年翻译修订的一般自我效能感量表(GSES)中文版。在此基础上进行合理地编排而形成本项研究的问卷。

### （二）取样

本研究以成都大学学生为研究对象，采用分层随机抽样的方法取样，首先随机在大一、大二、大三、大四各年级各抽取两个班，这两个班取向标准是专业性质分别为文科和理工科各一个班，共抽取八个班级，同时，在食堂、图书馆等校园内进行一定数量的随机发放，对问卷数据进行适当的补充。

### （三）施测

调查的施测主要以班级为单位展开，首先说明填写问卷的基本要求和步骤，同时对施测对象说明不必有所顾忌地按自己的实际情况填写，所有的数据信息将保密，并且在 30 分钟以内完成。然后让被试填写自己的基本信息，然后宣读指导语施测总体幸福感量表，接着是一般自我效能感量表。

### （四）数据分析

采用 spss19.0 对数据进行录入分析，此次研究共发放问卷 297 份，回收 281 份，回收率为 95%，经筛选无效问卷为 11 份，有效问卷 270 份，有效率为 90%。其中男大学生问卷 128 份（43%），女大学生问卷 169 份（57%），理工科问

卷 143 份 (48%), 文科问卷 154 份 (52%), 大一问卷 81 份 (27%), 大二问卷 74 (25%), 大三问卷 68 份 (23%), 大四问卷 74 份 (25%)。

### (五) 数据处理

将所有有效数据全部输入计算机, 使用 SPSS19.0 软件包对数据进行统计分析, 其中包括描述性统计分析、单因素方差分析、相关分析和回归分析。

### 三、主观幸福感现状

主观幸福感现状是分析主观幸福感和自我效能感关系的基础。以下是主观幸福感现状所的总体分析, 以及对问卷中的除两个量表以外的人口学变量问题以及专业性质问题的分析。

表 3—1 大学生主观幸福感现状

项目	M	SD	M(常模)
性别	男	75.55	6.61
	女	78.48	6.02
总体幸福感	77.91	6.276	

由表 3—1 的描述性统计可知, 总体幸福感量表总分的总体均值为 77.91 分, 其中男生均值为 75.55 分, 略高于全国常模 75 分; 女生均值为 78.48 分, 高于全国常模 71 分。

表 3—2 大学生主观幸福感在专业、家庭、年级、性别上的区别

项目	M	SD	F	P
专业	文科	77.85	6.36	0.02
	理科	78.06	6.14	0.87
家庭来源	农村	77.81	6.09	0.05
	城镇	78.07	6.61	0.83
年级	大一	76	6.26	5.21
	大二	82.82	4.33	0.002
	大三	78	6.52	
	大四	76.92	5.54	
	大四	75.55	6.61	3.98
性别	男	78.48	6.02	0.04
	女			

通过单因素方差分析可以根据表 3-2 得出以下结论: 第一, 主观幸福感在性别上变量上存在一定男女差异, 差异达到显著水平 ( $F=3.98, p=0.04<0.05$ ), 并且女生主观幸福感显著高于男生; 在年级差异上, 大二大三学生的主观幸福感明显高于大一大四, 且大二学生高于大三学生, 差异同样达到了显著性水平 ( $F=5.21, P=0.002<0.05$ )。



#### 四、自我效能感现状

大学生自我效能感的现状分析是主观幸福感与自我效能感的相关关系的基础。以下是自我效能感现状总体分析。

表 4—1 大学生自我效能感现状

项目	M	SD	F	P
总体	27.85	3.81		
性别 男	27.91	3.56	0.07	0.93
女	27.84	3.89		
专业 文科	28.39	4.19	0.95	0.33
理科	27.63	3.65		
家庭来源 城镇	27.02	3.71	3.74	0.06
农村	28.42	3.80		
年级 大一	26.53	3.71	5.87	0.01
大二	31	2.57		
大三	27.71	3.90		
大四	27.62	4.10		

由表 4-1 得出,从整体水平上看,成都大学大学生的一般自我效能感平均分为 27.85 分,处于全国常模中 20—30 的中等偏上水平。通过进一步对于大学生自我效能感的差异性分析可以看出,大学生的自我效能感在性别上无显著性差异 ( $F=0.07, P=0.93>0.05$ ),同样的,在专业上无显著差 ( $F=0.95, P=0.33>0.05$ ); 但自我效能感在家庭来源和年级划分上存在着一定差异,其中在家庭来源上

( $F=3.74, P=0.06$ )显著性 0.06 接近于 0.05 的显著水平,因此自我效能感在家庭来源上有一定差异。而在年级划分上,不同年级的大学生的自我效能感水平存在着显著的差异 ( $F=5.87, P=0.01<0.05$ ),其中大二大三学生的自我效能感水平明显高于大一大四学生,且大二学生高于大三学生。

#### 五、主观幸福感与自我效能感的关系分析

主观幸福感与自我效能感的关系分析是本项研究的主要研究内容,相关分析如下:

表 5—1 大学生自我效能与主观幸福感的相关

项目	M	SD	R(自我效能感)	P
总体幸福感	77.91	6.276	0.659**	0.00
自我效能感	27.85	3.81	1	0.00

通过 Pearson 积差相关分析,数据结果表明(见表 5—1)自我效能感与主观幸福感呈显著性相关 ( $r=0.659, p<0.01$ )。

表 5-2 自我效能与刘主观幸福感六因子的偏相关

项目	精力	健康	生活	忧郁	情控	紧张
一般自我效能感	0.794*	0.058	0.004	0.539**	0.671**	-0.051

注：\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

由表 5-2 可知,一般自我效能感与因子对健康担心、对生活的兴趣和满足、松弛与紧张无显著相关性。但与因子精力、忧郁或愉快的心境、对情感和行为的控制有显著的相关性。

表 5-3 主观幸福感各因子与一般自我效能感的逐步回归分析

因变量	预测变量	R	校正 R 方	B	T	Sig
一般自我效能感	常量		4.028	1.587		
	情控	0.693	0.475	1.097	6.113	0.00
	忧郁	0.621	0.528	0.498	3.905	0.00
	精力	0.678	0.546	0.225	2.274	0.02

如上表 5-3 所述,即以大学生主观幸福感六因子为自变量,以一般自我效能感为因变量绘制散点图。结果显示:对情感和行为的控制、忧郁或愉快的心境、精力这三个因子与一般自我效能感有明显的线性趋势,可进行进一步回归分析。研究结果显示对情感和行为的控制、忧郁或愉快的心境、精力这三个因子对一般自我效能感有着显著的正向预测作用。

## 六、结论

### (一) 讨论与分析

1.由表 3-1 可知,成都大学学生主观幸福感明显高于全国常模水平。

2.由表 3-2 可知,大学生主观幸福感在年级、性别上存在显著差异,其中女生幸福感水平高于男生大二、大三学生高于大一大四学生,且大二学生高于大三学生,这和以往部分研究不一致。分析认为:年级差异是由于大一学生处于大学新生活适应期,对部分环境变化、人际关系变化等有一定的担忧顾虑;但大二学生已经完全适应了大学生活,对于学校、环境、人际的熟悉度较高,且大二学生学习相对于大一学生更加轻车熟路,此时这是其最轻松、发展最快的时期,因此大二学生幸福感水平更高;大三学生在经历过前两年大学生活后,个人自身有了一定的发展和提高,开始进入学习见习期,学习压力增加,所以大三学生主观幸福感总体水平上低于大二学生;大四学生由于面临各种就业压力,主观幸福感降低。

3.由表 4-1 可知,大部分学生的一般自我效能处于较高水平。是因为大学生在同龄人中是相对比较优秀的,受到了周围环境更多的关注和支持,这是大学生

群体的优越性体现，因此大学生的自我效能水平较高。但大学生自我效能感在年级、家庭来源上存在一定差异。大学生一般效能感的年级差异是比较明显的，其中大二大三学生高于大一大四学生，且大二学生高于大三学生。可能是大一学生处于大学适应期，大二学生，已经克服了大一时对环境的陌生感，完全适应了新的校园环境，大三学生开始应对就业或者继续读研等选择性问题的，大四学生由于面对就业、考研压力。

4.由表 5-1 可知，成都大学学生的主观幸福感和自我效能感呈显著性相关，而由表 5-2 可知，一般自我效能感与大学生主观幸福感的忧郁或者愉悦的心境、精力和对情感和行为的控制这三个因子为显著性的正相关关系，但与紧张或松弛、对生活的满足和兴趣和对健康的担心则相关性不显著。从数据分析的结果上来看，大学生总体幸福感和一般自我效能感相关极其显著，大学生的一般自我效能感水平的高低直接取决于大学生主观幸福感水平的高低。

5.表 5-3 的数据结果显示，模型的显著性水平  $P < 0.01$ ，说明回归模型极其显著。从而得出结论：主观幸福感中的精力、心境以及对情感和行为的控制这三个因子对一般自我效能感都有较好的预测作用。这与表 5-1 相关分析的结果是较为一致的，一般自我效能感对心境、精力以及对情感和行为的控制这三因子有较大影响。

## （二）结论

### 1.大学生主观幸福感方面的结论

#### 1.1 大学生的主观幸福感高于全国平均水平。

1.2 大学生的主观幸福感在家庭来源、专业上差异不显著，大学生的主观幸福感在年级、性别上存在显著差异，即女生主观幸福感显著高于男生，且大二大三学生的主观幸福感明显高于大一大四，其中大二学生高于大三学生。

### 2.大学生一般自我效能感方面的结论

#### 2.1 大学生的一般自我效能感的平均水平（27.06）高于中等水平。

2.2 大学生的一般自我效能感在性别和专业上差异不显著。大学生的一般自我效能感在家庭来源存在显著差异。来自农村的大学生一般自我效能感接近显著的高于来自城镇的大学生。

2.3 大学生一般自我效能感在年级上存在显著差异。大二学生的一般自我效能感高于大三、大一和大四学生，大三和大四学生一般自我效能感差异不显著。

### 3.一般自我效能感和主观幸福感关系的结论

3.1 通过相关分析得出以下结论：一般自我效能感与大学生主观幸福感的心境、精力以及对情感和行为的控制等呈显著性的正相关关系。

3.2 由回归分析得出以下结论，从回归模型检验结果来看，模型的  $P$  值均小

于 0.05, 说明回归模型极其显著。从回归系数的检验结果( $P < 0.05$ )来看, 大学生主观幸福感的心境、精力以及对情感和行为的控制等三因子对一般自我效能感都有较好的预测力。

## 七、对策与建议

### (一) 提高大学生自我效能感的建议

由于大一和大四年级的学生自我效能感较低, 因此可以对大一新生在大学新生活适应期予以个体心理咨询和团体感建设等帮助, 让其更快的融入大学生活, 提升其积极的情绪体验。而部分大三学生面临即将社会化就业或者继续学术深造的选择, 因此需要由个体自己确定其大学发展规划, 充实其大学生活, 同时通过各种心理咨询或心理测验帮助其认清自己。而对于大四学生对自己就业择业方面的迷茫状态, 可以通过专业的心理咨询和测量, 分析他的兴趣爱好进行职业匹配使其能最大程度的发挥的潜力。且通过部分学校设置的专业心理援助, 可以帮助大学生更好的认知自己, 使其做出自己的科学合理选择, 同时缓解其就业的心理压力, 根据大学生个体的学习专业、个性心理特征以及该职业的未来发展趋势, 综合权衡后提供合理的参考性意见, 从而帮助大学生构建出客观的合理的职业规划, 避免个体各种面对择业的盲目性状态。

### (二) 提高大学生主观幸福感的建议

#### 1. 促使大学生健全人格的发展

提高大学生主观幸福感的一个重要途径是培养大学生健全的人格。首先, 充分了解大学生的人格特征的基础上采用合理的教育措施对人格缺陷就行补救, 同时促进人格的优势方面长足发展。注重因时因势的培养现代社会发展需要的人格特征, 为大学生能更好的适应社会奠定人格基础。其次, 帮助大学生认识到人格的塑造与完善的重要性, 发展其正确的自我意识, 促使其形成积极的自我概念, 同时学会接纳自己的优缺点, 接受真实的自我, 能听取他人对自我的评价, 并且能与别人够保持良好的人际关系。

#### 2. 有针对性的实施大学生心理健康教育

近年来, 随着高校大学生的心理问题愈发严重, 使得大学生的心理健康教育不断发展提高, 大学生心理健康教育的针对性也越来越重要, 我们应根据不同的个体不同的问题, 对症下药, 适时适度引导, 抓住不同阶段的不同问题, 使大学生能够在大学四年里身心能力得到综合性发展提高。

#### 3. 发展大学生的合理认知方式, 学会利用社会支持系统

部分大学生在学习生活中体验到较低的幸福感的, 是由于对事件的看法、态度和评价等认知因素引发的, 而并不是事件本身的原因。因此, 我们需要改变大学生的认知方式, 改变他对事件的态度, 发展其合理认知能力, 保持其良好的情绪状态, 而同时也需要发展大学生正确的感受理解和表达情绪的能力, 并且能学会



在遇到心理困惑时主动寻求老师或者同学的帮助度过心理低谷期，学会利用自身周围的社会支持系统，使自己有保持积极健康心理状态的能力。

### 参考文献

- [1]陈抗,张英彦.国内大学生主观幸福感研究综述[J].宿州学院学报.2011.26(3):58-60
- [2]姜永杰.大学生主观幸福感的测量研究[J].心理学.2007,30(6):1460-1462
- [3]任俊.积极心理学[M].上海:上海教育出版社,2006:98-138
- [4]于福洋.李颖.刘佳.唐海波.研究生自我效能感、社会支持与心理幸福感的关系研究[J]中国健康心理学杂志.2009(1):21-23
- [5]柴伟达.大学生学习自我效能感、学业成就和主观幸福感之间的关系研究[D].保定:河北大学.2014
- [6]Bandura A.(1977).Self-Efficacy: Towanda unifying theory of behavior alehange.Psyehological Review[J],84,191 — 215.
- [7]段建华.总体幸福感量表在我国大学生中的试用结果与分析[J].中国临床心理学杂志.1996(1):56-57
- [8]王才康,胡中锋,刘勇.一般自我效能感量表的信度和效度研究[J].应用心理学.2001,7(1):37-40
- [9]余鹏.宿淑华.李丽.大学生归因方式、自我效能感与主观幸福感的关系研究[J].中国临床心理学杂志. 2005,13(1):42-44
- [10]佟月华.大学生应对方式、主观幸福感与自我效能感的相关研究[J].心理卫生.2004,25(8):396-397

### [作者简介]

廖彩之, 1979 年 11 月 20 日, 四川宜宾人, 男, 副教授, 研究方向: 教育心理学, 联系电话: 15608225319, 邮箱: 1029321773@qq.com。

何继林, 2012 级应用心理学专业学生



## СЕКЦІЯ VI РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

### РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Гречко Д.М.,  
викладач української мови та літератури  
Житлово-комунальний коледж  
Харківського національного університету міського господарства  
імені О.М. Бекетова  
м. Харків, Україна

*У роботі проаналізовано основні види обдарованості, розглянуто психологічні аспекти педагогічної співпраці з обдарованою молоддю. Автором рекомендовано шляхи виявлення обдарованих студентів, що базується на досвіді роботи з ними на заняттях української мови та літератури, обґрунтовано вимоги до викладача щодо взаємодії з талановитими дітьми, організації їхньої роботи та дозвілля.*

**Ключові слова:** обдарованість, форми роботи, ефективність, організація роботи з обдарованими студентами

*The main kinds of giftedness have been analyzed in the work. The psychological aspects of pedagogical cooperation with gifted youth have been revealed. The author has recommended the ways to reveal gifted students. These ways are based on the experience of working with them in the Ukrainian language and Literature classes. The requirements for teacher concerning interaction with gifted children, organization of their work and leisure time have been substantiated.*

**Key words:** giftedness, forms of work, efficiency, organization of work with gifted students.

Проблема розвитку обдарованої особистості в закладі освіти в останні роки стає однією з центральних проблем психології здібностей. Часто такі студенти відчують певну «дискримінацію» через уніфікацію навчальних програм, відсутність індивідуального підходу та диференційованого навчання. Серед багатьох педагогів досі панує позиція, що в першу чергу допомоги викладача потребують вихованці із задовільним або середнім рівнем знань, а студенти, чий рівень «вище норми», спроможні самостійно спрямовувати свій розвиток у потрібному напрямку. Проте обдарована молодь найбільш чутлива до негативних впливів з боку ровесників або дорослих. Працюючи з підлітком, який наділений певними талантами, педагогові необхідно не привести свого вихованця до середнього рівня, щоб зробити його схожим на інших ровесників, а допомогти розвинути здібності.

Відомий дослідник Б.М. Теплов визначав поняття «обдарованість» як «якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить можливість

досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи тієї діяльності» [3, с. 192].

Дослідник Н.С. Лейтес конкретизує поняття обдарованості та розуміє його услід за Б.М. Тепловим як:

1) якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успіх виконання діяльності;

2) загальні здібності, або загальні моменти здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності;

3) розумовий потенціал, або інтелект;

4) сукупність задатків, природних даних;

5) талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності» [3, с. 192].

Робота з обдарованими студентами вимагає належного змістового наповнення занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, аполітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета викладачам.

Виділяють такі види обдарованості:

1. Інтелектуальний вид. Такі студенти мають міцні, глибокі знання, дуже часто вміють самостійно їх отримувати – самі читають складну літературу, можуть критично поставитися до тих чи тих джерел. Студенти цього типу обдарованості точно й глибоко аналізують навчальний і пізнавальний матеріал, часто схильні до філософського його осмислення. При цьому студенти можуть мати схильність до вивчення як багатьох дисциплін, так і мати поклик до однієї галузі.

2. Академічний вид, для якого характерний досить високий інтелект, однак на перший план виходять особливі здібності саме до навчання. У деяких випадках викладачеві важко розрізнити інтелектуальний і академічний тип обдарованості. Однак для студентів інтелектуального типу характерна більша самостійність і критичність розуму.

3. Художній вид виявляється в художній діяльності – музиці, танцях, живописі, сценічній діяльності.

4. Креативний вид, головною особливістю якого є нестандартне мислення, особливий, часто не схожий з іншими погляд на світ.

5. Лідерська (соціальна) обдарованість – характеризується здатністю розуміти інших людей, будувати з ними конструктивні взаємостосунки, керувати ними.

6. Психомоторна (спортивна) обдарованість.

Робота з кожним видом обдарованості має певні особливості. Обдарованість завжди розривається на основі улюбленої студентом діяльності. Для того, щоб кожен вихованець коледжу міг розвинути свої творчі можливості, необхідне продумане керівництво з боку викладача.

Для того, щоб виявити обдарованих студентів, викладач з перших тижнів навчання повинен пропонувати на заняттях різні форми роботи, уважно спостерігати за вихованцями, їхніми відповідями, ініціативами, спілкуватися з куратором і батьками студентів, адже далеко не кожен підопічний може одразу

розкритися перед новим для себе викладачем. Формами роботи можуть бути групові й індивідуальні завдання на заняттях і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватися науковими відомостями, які обдаровані студенти можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань.

Зупинимось на розкритті специфіки роботи зі студентами, наділеними першими п'ятьма видами обдарованості.

Виявити студентів із інтелектуальним, академічним і лідерським видом обдарованості часто допомагає робота в малих групах. Учасник колективу, який бере на себе роль лідера в команді, швидко розподіляє завдання між іншими членами групи, впевнено й аргументовано доповідає, завжди привертає увагу викладача. Щоб виявити студента з художнім або креативним видом обдарованості, варто пропонувати нестандартні, творчі завдання: написати поезію, власне висловлення, відгук або продовження певного твору, виконати ілюстрацію до художнього тексту, розробити сценарій тощо. Часто студент, наділений акторськими якостями, розкривається під час читання поезії на пам'ять або читання уривку твору за ролями. Іноді варто відступити від «шаблонного» розказування вивченого вірша та запропонувати студенту, який займається вокалом, проспівати текст, якщо він покладений на музику. Це допоможе не лише пожвавити перебіг заняття, але й розкритися обдарованій дитині.

Традиційно студентів з інтелектуальною й академічною обдарованістю викладачі залучають до участі в різноманітних олімпіадах і конкурсах: Міжнародному мовно-літературному конкурсі учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка, Міжнародному конкурсі знавців української мови імені Петра Яцика та інших. При підготовці студента до участі в заході подібного характеру потрібна індивідуальна, іноді позааудиторна робота з ним. Викладач має визначити та подолати прогалини в знаннях студента, ознайомити його із форматом завдань олімпіади, додатково займатися з учасником, психологічно підтримати та створити ситуацію успіху.

Прикладом подібної співпраці «викладач-студент» є також науково-пошукова робота, що може бути представлена у вигляді проекту. Останній може бути виконаний одним обдарованим студентом, групою студентів або в співавторстві з викладачем. На заняттях з української літератури це може бути повідомлення про життєвий шлях або збірку певного письменника, аналіз творів сучасних авторів, виконання ілюстрацій до художніх текстів, дослідження художніх засобів у сучасних піснях і багато іншого. На заняттях з української мови можна запропонувати виконати дослідження на такі теми: «Мова ЗМІ», «Сучасний сленг», «Особливості наголосу в різних мовах», «Мовленнєвий етикет» тощо.

У практиці викладачів Житлово-комунального коледжу стало хорошою традицією залучення до участі у виховних заходах молоді з художнім, креативним, лідерським видом обдарованості. Студенти виступають у якості акторів, граючи в постановках, читають зі сцени гуморески, пробують себе в якості ведучих, разом із викладачами є авторами сценаріїв виховних заходів, готують декорації та костюми для спектаклів, беруть участь у флешмобах. Позитивним досвідом стало також проведення поетичних вечорів, на яких

студенти, які пишуть поезії, читають власні твори та відповідають на запитання студентської та викладацької аудиторії. Варто відмітити, що важливим складником подібних заходів є залучення студентів не лише в якості акторів, читців тощо, але й у якості глядачів. Не кожен вихованець коледжу може наважитися зізнатися в тому, що пише поезії або має ідеї щодо проведення концерту; часто студент наважується на виступ або участь у заході, побачивши в подібній ролі старшого товариша чи одногрупника.

Отже, залучення обдарованої молоді до олімпіад, участі в проєктах і різноманітних заходах надає студентам можливість розвивати свої здібності, здійснювати власний вибір ідей, моделей поведінки, відчувати відповідальність за свій вибір. Також це «забезпечує високий рівень пізнавальної активності, під час дискусій і виступів студенти набувають нових знань і досвіду, застосовують свої знання й задатки, спостерігають і роблять власні висновки» [2, с. 227]. Розвиток творчих здібностей студентів – це справа не одного дня, тижня чи місяця, а результат наполегливої та систематичної праці впродовж усього часу роботи зі студентами.

Особливо варто відмітити величезну роль викладача під час роботи з обдарованими студентами. Він повинен бути не лише мудрим наставником й уважним спостерігачем, але й старшим товаришем, терплячим, винахідливим і доброзичливим. Тільки відчувши, що перед ним не просто педагог, але й друг, студент зможе розкритися, поділитися власними напрацюваннями, творчими спробами й амбіціями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Апостолова Г.В. Робота з обдарованими дітьми. *Обдарована дитина*. 2006. № 1. С.12-18.
2. Куцінко О.Г. Професійний довідник учителя літератури. Харків: Вид. група «Основа», 2012. С. 227.
3. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 192.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА-СЛОВЕСНИКА З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ**

**Гура І.В.**

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист  
Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства  
імені Петра Василенка

**Ткаченко В.М.**

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист  
Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства

імені Петра Василенка

**Козуб К.І.**

спеціаліст першої категорії

Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства

імені Петра Василенка

м. Харків, Україна

*У статті розглядаються сучасні теоретичні засади обдарованості, представлені сучасні аспекти проблеми та погляди на неї провідних учених. Розглянуті форми і методи роботи викладача-словесника з обдарованими студентами, сформульовані особливості розвитку обдарованості студентів в системі літературної освіти.*

**Ключові слова:** обдарованість, творчий потенціал, літературна творчість, креативність.

*The article is dedicated to the modern theoretical principles of giftedness. The modern aspects of the problem and the leading scientists' views on it have been presented in the work. The forms and methods of language and literature teacher's work with gifted students have been revealed. The peculiarities of development of students' giftedness in the system of literary education have been identified.*

**Keywords:** giftedness, creative potential, literary creativity, creativity.

Розвиток сучасної вищої освіти ставить перед викладачами-словесниками нові пріоритети, які стимулюють до оволодіння професійними вміннями та навичками, прояву креативності, планування освітньої роботи на заняттях української мови та літератури з урахуванням особливостей студентів, їхніх нахилів та інтересів, щоб забезпечити всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості й талантів.

Звідси особливої актуальності набуває дослідження проблеми психолого-педагогічних особливостей роботи викладача-словесника з обдарованими студентами, адже такі освітні потреби, як формування навичок самоосвіти та самореалізації, готовності до участі в інноваційних процесах, не може задовольнити навчання, орієнтоване на «середнього» студента. Метою роботи є з'ясування особливостей роботи викладача-словесника з обдарованими студентами.

Викладач-словесник має створити творчий освітній простір, який став би умовою для ефективного саморозвитку й самореалізації креативного потенціалу студентів, активізації їхньої взаємодії та співтворчості. Можна виділити два напрями роботи з обдарованими студентами: навчально-пізнавальний (навчальні заняття, олімпіади з української мови та літератури, участь у роботі наукового товариства «Інтелект», науково-практичних конференціях «Літературні дворики Харкова», «Слобожанський гуманітарій», «Актуальні питання сучасного соціогуманітарного знання» та ін.); культурно-освітній (предметні гуртки «Сучасна література», «Цікаве мовознавство», години спілкування, створення



інформаційного дайджесту, збірників студентських конференцій, коледжанського вісника, участь у різноманітних конкурсах-проектах, наприклад конкурс-презентації інтегрованих науково-пошукових і творчих мініпроектів студентів і викладачів закладів вищої освіти Харківщини, що здійснюють підготовку молодшого спеціаліста, «Пейзаж після мору: голодомор із перспективи мистецтва», конкурсах читців поезій тощо).

Викладачу необхідно конструювати освітній процес таким чином, щоб студенти занурювалися в атмосферу пошуку, виконували запропоновані завдання на основі порівняння й зіставлення. А також шляхом дослідження інтелектуальних і творчих особистісних якостей студентів, стимулювати розвиток здібностей кожної особистості, враховуючи систему цінностей, бажання, інтереси. Для цього доречно проводити нетрадиційні заняття (інтегровані, ігрові, дослідження, диспути), які сприяють активізації пізнавальних можливостей студентів, поповнюють словниковий запас, збагачують їх новими знаннями, залучають до вивчення народної творчості, кращих творів української та світової класики.

Під час роботи з обдарованими студентами особливу увагу варто приділяти міжпредметним зв'язкам, особливо з музикою, образотворчим мистецтвом, історією, світовою літературою. Так, при вивченні усної народної творчості доречно використовувати записи народних пісень, дум, балад, бо заняття з літератури має викликати колективне художнє переживання й обмін естетичними емоціями, давати імпульс внутрішній роботі думки студентів, готувати до діалогу з письменником.

Форми роботи викладача-словесника з обдарованими студентами мають максимально спонукати їх до самостійної активності, стимулювати до літературної творчості. Тому доцільним є використання дослідницьких, інтерактивних методів і прийомів, а також сучасних засобів навчання.

Педагог і студенти є рівноправними учасниками освітнього процесу, що будується на основі їхнього навчального діалогу. Викладач-словесник має зацікавити студентів використовувати отриманні знання в нових пізнавальних ситуаціях. Доречним при цьому буде застосування на занятті різних форм і методів інтерактивного навчання, а саме: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Акваріум», «Круглий стіл», «Коло ідей», «Пошук асоціацій», «Палітра емоцій», «Дерево рішень», заочна екскурсія, огляд-конкурс творчих робіт тощо. Упровадження інтерактивних технологій сприяє успішній організації пізнавальної роботи з української літератури у форматі діалогу, спільного пошуку вирішення завдання тощо.

Інтерактивні форми роботи обдаровані студенти можуть використовувати й під час виконання завдань удома, наприклад, застосування прийому «Інсерти» навчить їх позначати на полях власні думки під час прочитання художніх творів, статті підручника тощо. Такими позначками можуть бути: «В» – відоме, «+» – нове, «-» – думав інакше, «?» – не зрозумів або є питання. Використання цього прийому допоможе глибше осмислити прочитане.

Досвід переконує, що використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в літературній освіті забезпечують розвиток творчих здібностей

студентів, сприяють здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, формуванню знань. Їх застосування дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити освітній процес більш наочним і цікавим. Все це дає можливість покращити якість навчання.

Основними формами й методами ІКТ, які, на наш погляд, доречні для застосування під час вивчення української літератури, є такі: мультимедійні презентації, сервіси Google, Intel-проекти, веб-квести, QR-коди, QR-квести, створення коміксів, дудлів, друдлів, хмар слів, ведення блогу, віртуальні екскурсії, використання освітніх форумів, баз даних освітніх ресурсів, віртуальних бібліотек тощо.

Відгадування друдлів буде пізнавальним видом діяльності для обдарованих студентів. Друдли – це чорно-білі невеликі зображення, дивлячись на які абсолютно неможливо чітко і точно сказати, що це таке. Студенти пропонується придумати 3–5 варіантів опису того, що зображено на одному з «друдлів» на прикладі художнього твору, що вивчається.

Доцільно використовувати ІКТ й в позааудиторній діяльності з літературно обдарованими студентами з метою диференціації й індивідуалізації освітнього процесу, збільшення самостійної пошуково-дослідницької діяльності, підвищення творчого потенціалу, урізноманітнення форм і видів роботи з обдарованою молоддю. Студентам можна запропонувати створити мультиплікаційні комікси за вивченими творами за допомогою будь-якого Інтернет-ресурсу або створити «хмари слів» до вивчених тем з використанням визначених ключових слів.

Також потрібно залучати обдарованих студентів до науково-дослідної діяльності, застосування якої є одним із пріоритетів сучасної освіти. Пошукова активність – одна з умов, що дозволяє виховувати у студентів жагу до знань і прагнення до відкриття. Використовуючи на занятті різні види дослідницьких завдань, викладач формує певний рівень науково-дослідницьких компетенцій у студентів. Саме на заняттях розвивається зацікавленість як навчальним предметом, так і дослідницькою діяльністю. Студенти самостійно з інтересом здобувають знання з різних джерел, використовують їх для розв'язання творчих завдань, набувають комунікативних умінь, формують дослідницькі навички, вчаться спостерігати, аналізувати, прогнозувати, узагальнювати і, як результат – брати активну участь у конкурсах, захисті робіт.

Вважаємо, що в системі роботи з обдарованими студентами важливе місце займає проектна діяльність. Цей вид діяльності передбачає поетапне індивідуальне, групове або колективне дослідження певної теми (планування, аналіз, пошук, реалізація, результат). Тематику проектів можуть пропонувати як викладач, так і студенти.

Отже, викладачам-словесникам під час роботи з обдарованими студентами слід застосовувати такі види й форми роботи, які спонукають студентів до творчого самовираження, допомагають реалізувати креативні задуми, активізують у них спонукальні мотиви до творчого самовираження, а також допомагають викладачу в організації та проведенні ефективної аудиторної та позааудиторної роботи з української літератури та формуванні всебічно

розвинених творчих особистостей, здатних до літературної творчості, самоосвіти та самовдосконалення. Досягнення такого результату можливе завдяки педагогічно доцільному поєднанню традиційних та інноваційних освітніх технологій і їх тісному взаємозв'язку та інтеграції.

#### **Список використаних джерел:**

1. Заболотний О.В. Як знаходити знання. Організація науково-пошукової дослідницької діяльності учнівської молоді. *Українська мова й література в середніх школах, ліцеях, гімназіях, колегіумах*. 2003. №2. С. 94-106.
2. Комісарова С. Ведмеденко Д., Білогірна М. Робота з обдарованими дітьми. *Психолог*. 2010. №25-28. С. 57-81.
3. Музика О.О. Мотивація творчої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2003. № 3. С. 2-9.

### **ОБДАРОВАНА ОСОБИСТІСТЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВИЯВЛЯЄМО, РОЗУМІЄМО, ПІДТРИМУЄМО**

**Ісаєва С.М.**

учитель української мови та літератури,  
Харківський педагогічний ліцей № 4 Харківської міської ради  
Харківської області  
м. Харків, Україна

*У статті розкриваються теоретичні та практичні аспекти виявлення, розуміння та підтримки обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі. Подано певні особливості обдарованості, запропоновано принципи виховання та навчання творчої особистості.*

**Ключові слова:** обдарованість, самосвідомість, мислення, творчість, здібності.

*The article author has revealed the theoretical and practical aspects of revealing, understanding and support of gifted personality in modern educational environment. Certain features of giftedness have been presented, and the principles of upbringing and training of a creative personality have been suggested.*

**Keywords:** giftedness, self-consciousness, thinking, creativity, abilities.

Своєчасне виявлення, навчання й виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці й мисленні, призводить до необ'єктивної оцінки їхніх особистих якостей і всієї діяльності. Нерідко творче мислення обдарованої дитини розглядається як відхилення від норми або негативізм. Експерименти, проведені в багатьох країнах світу, переконливо довели, наскільки складно перебудувати систему освіти, змінити ставлення педагога до обдарованої дитини, зняти бар'єри, що блокують її таланти.

Вивчення феномена обдарованості дитини повинно бути спрямоване на те, щоб суспільство навчилося правильно ставитись до обдарованих дітей і дорослих, допомагало їм примножити й реалізувати свій творчий потенціал на особистісному та суспільному рівнях. Актуальність дослідження обраної теми зумовлена тим, що проблема обдарованості є важливим питанням для суспільства в будь-який час. Питання виявлення, навчання й виховання сучасних обдарованих дітей завжди залежить від тенденцій сьогодення, тому воно залишається відкритим у сучасній психолого-педагогічній науці й потребує достеменного вивчення.

Загальноприйнятою є думка, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих, але насправді такі вихованці є найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності. Увага до обдарованої дитини не повинна вичерпуватися лише періодом її навчання [2, с.10]. Потрібні спеціальні школи, спеціально підготовлені вчителі, спеціальні підручники.

Тенденції розвитку сучасної школи ініціюють формування таких якостей, як: самоактуалізація, активне творче самовиявлення, максимальна творча самореалізація, що становлять основу сучасної гуманістичної парадигми, яка є «засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота й громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені», що підкреслюється у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [9, с.11]. Законопроект «Про освіту обдарованих дітей» створювався з метою реалізації державної освітньої політики у сфері підтримки обдарованих учнів і загальнодержавних програм, зокрема, за такими пунктами:

- формування системи виявлення та навчання обдарованих учнів, надання їм педагогічної, психологічної та соціальної підтримки;
- підвищення рівня професійної підготовки (перепідготовки) вчителів та інших спеціалістів, які займаються наданням освітніх послуг обдарованим учням;
- створення спеціалізованих освітніх програм, спрямованих на розвиток здібностей обдарованих учнів;
- запровадження в системі центральних і місцевих органів управління освітою окремих структурних підрозділів і посадових осіб, на яких покладаються функції з реалізації спеціалізованих освітніх програм для обдарованих учнів.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а в інших залишаються не проявленими. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному [4, с.47]. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості [7, с.11].

Розвиток здібностей нерозривно пов'язаний із формуванням інтересу. Обдарованість і талант не люблять тиску. Більшість дітей конфліктують з учителями, батьками в разі нетактовного ставлення, відсутності уваги або

належного розумового навантаження. Стосунки батьків, учителів, вихователів з обдарованими дітьми повинні будуватися на довірі. Допомога не може мати форму наказу, варто формувати в дітей стійкість у психотравмуючих ситуаціях, навчати навичок саморегуляції, набуття вмінь адаптації в соціально значущому середовищі без зниження потреби в реалізації обдарованості.

Обдарованим підліткам притаманна особлива емоційно-сенсорна чутливість, яка проявляється у витонченості сприймання візуальних стимулів, емоційній чуйності; їм також властивий високий рівень потреби в освоєнні предметного світу й активні спроби відображення свого особистого бачення оточуючого світу, безпомилковість виділення естетичних аспектів явищ і прагнення до їх художнього втілення. На відміну від своїх однолітків обдаровані підлітки виявляють меншу зацікавленість до широкої соціальної взаємодії. Сфері самосвідомості притаманна потреба в індивідуальній самореалізації творчої діяльності, максимально повному використанні своїх можливостей і здібностей, а також прагнення до самопізнання й інтенсивних духовних пошуків [1, с.14].

Існує тісний зв'язок особистісних факторів з показниками обдарованості, які правомірно інтерпретувати як підтвердження гіпотези щодо структури екстраобдарованої особистості. Емпіричним шляхом дослідниками встановлено портрет обдарованої особистості. Її суттєвими рисами виступають сильне «Я», що приймає себе; відкритість новому досвіду; інтелектуальна зрілість; неприйняття будь-яких встановлених стандартів поведінки, жорстких принципів, загальноприйнятих поглядів. Заслуговує на увагу і варіант побудови стратегії виховання обдарованої дитини в сім'ї, орієнтований на усвідомлення й врахування батьками індивідуально-вікових особливостей прояву обдарованості особистості, яка ще формується [6, с.47].

Отже, розвиток обдарованої особистості повинен спиратись на цілісну стратегію життєдіяльності дитини, підлітка, сприяння самостворенню їх як суб'єктів творчої діяльності, поведінки й спілкування на всіх етапах індивідуального становлення. Пріоритетними принципами розвитку обдарованої особистості є такі:

- принцип активності особистості (постійне залучення її до творчої діяльності);
- принцип дослідницької позиції (самостійне знаходження способу розв'язання проблем);
- принцип об'єктивації поведінки (у процесі творчої діяльності поведінка переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень);
- принцип партнерського спілкування (визнання цінності особистості іншої людини, її думок, інтересів тощо).

Вирішення цих складних завдань об'єктивно необхідне для розв'язання реально існуючих суперечностей, що накопичились за останні роки в освітній практиці та суспільстві в цілому: між об'єктивною і суб'єктивною необхідністю створення оптимальних педагогічних умов для найбільш повного розкриття творчих якостей і можливостей учнів та відсутністю відповідної науково обґрунтованої технології педагогічного процесу в навчально-виховних закладах; потребою держави у високоосвічених творчих особистостях, здатних працювати й



діяти в нестандартних ситуаціях, та падінням престижу позакласної й позашкільної виховної діяльності, небажанням молоді самостійно залучатись до серйозних творчих пошуків, що зумовлює нагальну потребу виховання духовно зрілої, високоморальної, соціально активної творчої особистості.

Усунення зазначених суперечностей значною мірою залежить від наукового обґрунтування педагогічних умов формування творчої особистості, що базуються на врахуванні сучасних вітчизняних і світових педагогічних концепцій і теорій, духовній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в освітніх закладах, пріоритеті виховання духовного компонента в процесі становлення майбутнього громадянина України.

### **Список використаних джерел:**

1. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: збірник наукових праць / ред. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2008. Т. 6. Вип. 3. С. 23-36.
2. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. *Обдарована дитина*. 2000. №5. С.8-13.
3. Барко В., Тютюнников А. Як визначити творчі здібності дитини? Київ: Україна. 1991. 79 с.
4. Дружинін В.Н. Психологія і психодіагностика загальних здібностей. Москва: Наука. 1994. 102 с.
5. Карпенко Л.А. Короткий психологічний словник / ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. Ростов-на-Дону: Фенікс. 1998. 512 с.
6. Кульчицька О.І. Обдарованість як психологічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001.
7. Матвійчук Т. В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький. 2009.
8. Матюшкін А. М., Снек Д. А. Обдаровані і талановиті діти. *Питання психології*. 1982. №4.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект). Київ: Шкільний світ. 2001. С. 7-11.

## **ПОШУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА – ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПРОЯВУ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ**

**Сасімова І.А.**

кандидат технічних наук, викладач-методист, спеціаліст вищої категорії,  
завідувач відділення

Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства  
імені Петра Василенка

**Фоменко О.Л.**

завідувач бібліотеки

Коледж переробної та харчової промисловості Харківського національного  
технічного університету сільського господарства  
імені Петра Василенка  
м. Харків, Україна

*Автором з'ясовано сутність поняття професійної компетентності як здатності успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь і знань при вирішенні поставлених професійних завдань. Доведено, що пошуково-дослідна робота студентів закладу освіти сприяє прояву обдарованості студентів та формування в них професійної компетентності.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, обдарованість, освіта, заклад освіти, пошуково-дослідна робота.

*The article authors have revealed the essence of the concept of professional competence as an ability to act successfully on the basis of practical experience, skills and knowledge when solving the professional tasks. The authors have proved that the research activity of students of higher educational institutions contributes to the manifestation of students' giftedness and formation of their professional competence.*

**Key words:** professional competence, giftedness, education, educational institution, research activity.

Талант – це здатність вірити в успіх. Повна маячня, коли говорять, що я раптом відкрив у собі талант. Я просто працював.

*Джон Леннон*

У сучасному мінливому житті, яке характеризується стрімкими змінами в усіх сферах – політичній, економічній, науковій, культурно-мистецькій – поряд із освітньою та фаховою компетентностями особливого значення набувають уміння людини самостійно мислити, висувати нестандартні ідеї, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності. Відбувається реформування всіх рівнів освіти, зокрема й фахової передвищої.

На зміну уніфікованій консервативній системі освіти, у центрі якої – викладач як безальтернативний носій знань, приходить нова система альтернативної демократичної освіти, центром якої є особистості, по-перше, викладача як носія знань, вихователя, людини з певним життєвим і професійним досвідом і, по-друге, студента як здобувача освіти. Між викладачем і студентом встановлюються партнерські демократичні стосунки, побудовані на взаємній повазі, вони обидва є рівноправними суб'єктами освітнього процесу, який здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Завдання викладача – не просто надати певну суму знань з того чи того предмету/дисципліни, а навчити студента самостійно здобувати знання, самовдосконалюватися упродовж всього життя, сформувати у молоді освітні, професійні та загальнолюдські компетенції як основу фахової компетентності всебічно розвинутої людини та громадянина-патріота.

В основі сучасної фахової передвищої освіти – індивідуально-диференційований підхід до кожного студента як особистості, створення освітнього середовища, направлено на задоволення потреб і інтересів здобувачів освіти цього рівня, надання можливостей для здійснення індивідуальної освітньої траєкторії. Студентоцентристське навчання сприяє новій якості освітнього процесу, оскільки дає можливість слабкого студента підтягнути до середнього рівня, а середнього – до більш високого, сильних талановитих студентів спонукає до подальшого розвитку здібностей і більш ефективного набуття життєво необхідних компетенцій.

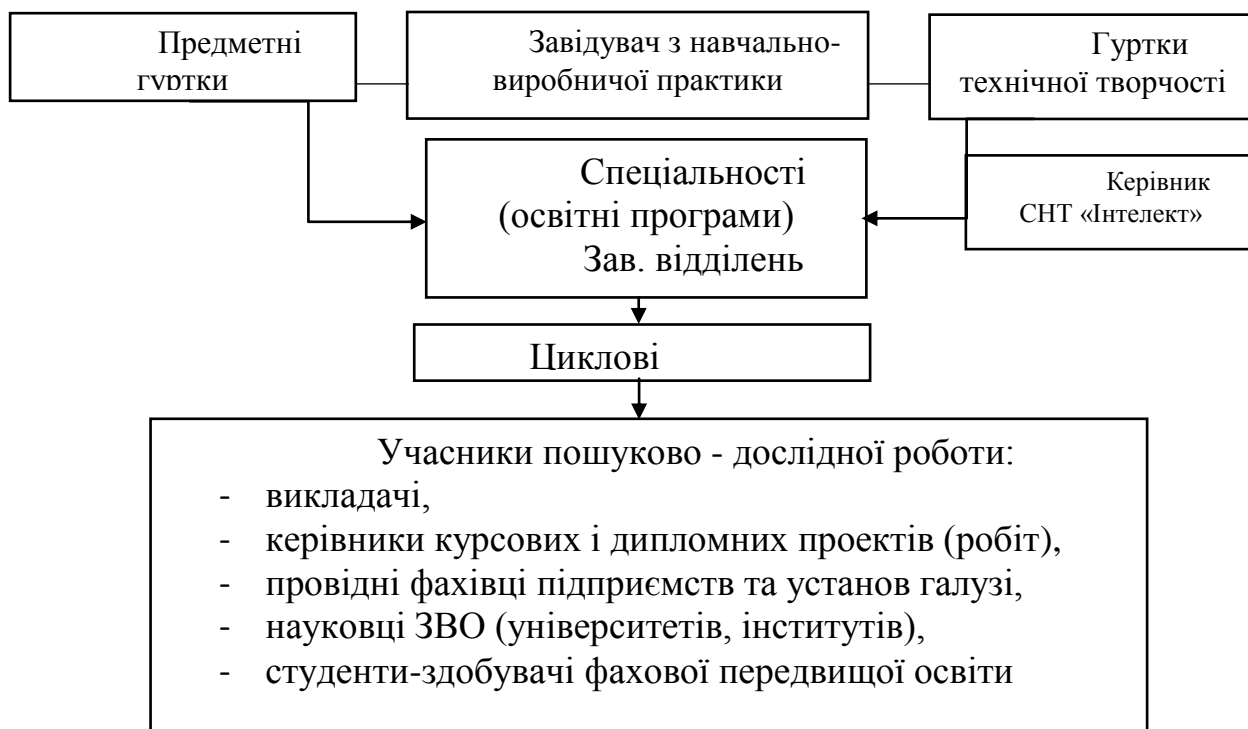
Безумовно, знання, уміння та навички, отримані протягом навчання у ЗВО є дуже важливими. Разом з тим, саме компетентність – це індикатор, який дає можливість визначити готовність студента до професійної діяльності, подальшого особистого розвитку, до активної участі в житті суспільства; готовність змінюватися та пристосовуватися до потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя. Під *компетентністю* людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [3, с. 17].

Ключові компетентності притаманні всім членам суспільства, вони відповідають пріоритетам і цілям освіти, мають особистісно орієнтований характер. Сучасний фахівець повинен мати здатність до постійного саморозвитку, самоосвіти, адаптованості, мобільності, творчої діяльності, дослідництва, інтеграції різноманітних професійних компетенцій. Цьому сприяють такі загальні компетенції, як соціальні, полікультурні, інформаційні, комунікативні. Вони необхідні, оскільки освіта висуває вимоги до фахівця, як до сучасної, всебічно розвиненої й освіченої людини.

Професійні компетенції – здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь і знань при вирішенні поставлених професійних завдань. Освітні компетенції – це узагальнені способи діяльності, які опановує студент під час навчання [2, с.10]. Серед них виділимо дослідницькі компетенції. Специфічним і важливим складником дослідницької компетентності є творчість, оскільки наукове дослідження спрямоване на здобуття нових знань, нових фактів. На всіх етапах науково-дослідницької діяльності студенти мають прагнути самостійно розібратися у науковому матеріалі, запропонувати власне розв'язання поставлених завдань. Саме творчість робить науковий процес глибоко особистісним. Під час навчання – це залучення здібних студентів до пошуково-дослідної роботи в гуртках і студентських наукових товариствах, а за умови запровадження дуальної освіти – до реалізації свого потенціалу не лише в освітньому процесі ЗВО, а й на виробництві.

Пошуково-дослідна робота студентів – один з важливих і необхідних складників підготовки талановитих творчих висококваліфікованих фахівців. Формування досвіду творчої діяльності протягом усього періоду здобуття фахової передвищої освіти – необхідний складник професійного розвитку, набуття й удосконалення професійної компетентності. Саме до цієї діяльності залучаються найбільш здібні й обдаровані студенти.

Пропонуємо схему організації пошуково-дослідної роботи у Коледжі переробної та харчової промисловості ХНТУСГ:



До пошуково-дослідної роботи студенти закладу освіти залучаються, *по-перше*, під час навчальних занять-лекцій, лабораторних, практичних робіт, семінарів; *по-друге*, у позааудиторний час шляхом участі молоді в предметних гуртках, гуртках технічної творчості, у роботі студентського наукового товариства «Інтелект», навчання на online курсах; *по-третє*, під час пошуково-практичних і методичних заходів: конференцій, брейн-рингів, конкурсів, семінарів, олімпіад, захисту курсових і дипломних проєктів (робіт).

Завданнями цієї роботи є:

- 1) розвиток і формування загальнолюдських цінностей;
- 2) задоволення психологічної потреби в спілкуванні та самовизначенні;
- 3) вирішення проблеми дозвілля;
- 4) розширення та поглиблення знань;
- 5) набуття вмінь;
- 6) напрацювання навичок;
- 7) розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей;
- 8) формування фахових компетентностей майбутніх спеціалістів.

Результати своїх досліджень студенти використовують під час написання рефератів, доповідей, статей, створення макетів і моделей, мультимедійних презентацій, виконання курсових і дипломних проєктів (робіт). Курсові та дипломні проєкти студентів уже багато років є призерами та переможцями Всеукраїнських конкурсів наукових проєктів «Обладнання компанії «ДАНФОСС» у системах охолодження, заморожування та кондиціонування». Також студенти коледжу стали переможцями Всеукраїнського конкурсу Б. Колеснікова «Харчові технології-2019» та виграли поїздку до м. Кельн (Німеччина).

Отже, пошуково-дослідна робота студентів закладу освіти базується на особистісно-діяльнісному, компетентнісному, аксіологічному й технологічному підходах і передбачає виховання готовності майбутнього фахівця до професійної реалізації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лавриш Ю.Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка. 2013. Вип. 2. С. 72-76. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil\\_2013\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2013_2_13)
2. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ : «К.І.С», 2004. С. 5-14.
3. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С», 2004. С. 15-24.

### **ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУ «ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ»**

**Ушмарова В. В.**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри початкової і професійної освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У публікації викладено основні вимоги до змісту освіти обдарованих дітей, розкрито стратегії освіти, схарактеризовано освітні технології, які реалізуються у роботі з обдарованими учнями у освітньому середовищі початкової школи науково-педагогічного проекту «Інтелект України».*

**Ключові слова:** обдарованість, обдаровані діти, початкова школа, освітні технології, освітнє середовище.

*The basic requirements for the content of education of gifted children have been outlined in the article. The strategies of education have been revealed. The educational technologies that are implemented in the work with gifted pupils in the educational environment of primary school of the scientific and pedagogical project «Intellect of Ukraine» have been characterized in the article.*

**Keywords:** giftedness, gifted children, primary school, educational technologies, educational environment.



Складність і багатоаспектність обдарованості як психолого-педагогічного феномена спричинили співіснування різноманітних підходів до розуміння її суті. У контексті онтологічного підходу обдарованість розглядається як системна якість психіки, що дозволяє досягати найвищих результатів у тих чи інших видах діяльності, розвивається впродовж життя та детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам'ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотивація, емоції, воля), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише як найвищого ступеня розвитку здібностей.

За даними останніх світових досліджень у галузі навчання та розвитку обдарованих дітей (J. Freeman, F. Gagne, J. Renzulli та ін.), потенційно обдаровані діти становлять не 1–3 %, як було прийнято вважати у XIX–XX ст., а до 15–30 % від загальної вікової вибірки. Освітні потреби обдарованих учнів значно відрізняються від потреб звичайних дітей [2, с. 7-8]. Саме тому до відбору змісту й організації навчальної діяльності обдарованих учнів початкової школи висуваються окремі вимоги. Насамперед, це вимога якісної відмінності програм і методик навчання обдарованих учнів початкової школи від програм і методик навчання їх ровесників із середнім рівнем розвитку. За Дж. Рензуллі, зміст навчальної програми для обдарованих має виходити за межі загальноприйнятої програми, урахувувати специфіку інтересів учнів, відповідати їх стилю засвоєння знань, не обмежувати їх прагнення заглиблюватися в суть теми, яка вивчається [4].

Розглядаючи ці якісні відмінності, М. Карне, А. Шведел і М. Уільямс відзначають, що більшість програм для обдарованих передбачають: знайомство з матеріалом, який не включається в стандартний навчальний план; заохочення до глибокого опрацювання обраної теми; здійснення навчального процесу у відповідності до пізнавальних потреб, а не до заздалегідь установлені жорсткої послідовності; акцентування на більш складних видах діяльності, які потребують абстрактних понять і розумових процесів досить високого рівня; велику розумову гнучкість щодо використовуваних матеріалів, часу та ресурсів; більш високі вимоги до самостійності у виконанні завдань; надання широких можливостей для набуття й демонстрації лідерських якостей; заохочення творчого продуктивного мислення; виховання вміння аналізувати поведінку та почуття й власні, й оточуючих; створення ефективних передумов для розширення бази знань і розвитку мовних здібностей [4].

Виявлено співіснування чотирьох найвпливовіших стратегій освіти обдарованих учнів:

*збагачення* – передбачає вихід за межі вивчення традиційних тем навчальних предметів, інтеграцію окремих навчальних предметів, системну реалізацію міжпредметних зв'язків, створення умов для цілеспрямованого розвитку пізнавальних процесів і творчих здібностей учнів, забезпечує індивідуалізацію навчання через використання системи диференційованих завдань, а також пропедевтику шкільної неуспішності учнів в основній школі;

*проблематизація* – специфіка освітнього процесу під час реалізації моделі проблематизації виявляється в збільшенні питомої ваги проблемних методів і завдань проблемного характеру, пошуку альтернативних інтерпретацій навчальної інформації, що сприяють формуванню в учнів інтелектуальної креативності, а також рефлексивного плану свідомості;

*прискорення* передбачає збільшення темпу вивчення навчального матеріалу порівняно з темпом, передбаченим традиційними навчальними програмами, що спричиняє «перескакування» здібних і обдарованих учнів через один-два класи і, як наслідок, раннє закінчення школи;

*поглиблення* забезпечує поглиблене вивчення учнями певних навчальних дисциплін, на цій стратегії ґрунтується освітній процес у спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях [3].

З нашого погляду, навчання обдарованих учнів початкової школи має здійснюватися на засадах диференційованого підходу шляхом збагачення і проблематизації змісту освіти з використанням проблемних, евристичних, пошукових, дослідницьких методів, оскільки це дозволить максимально врахувати пізнавальні й особистісні особливості та потреби обдарованих дітей.

Згідно з принципом єдності змістового та процесуально-діяльнісного (методи, форми, засоби освітнього процесу) компонентів освіти й відповідно до основних положень Концепції «Нова українська школа», Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти, в освітньому процесі 1–2-х проектних класів науково-педагогічного проекту «Інтелект України» реалізуються загально визнані та інноваційні освітні технології, які є ефективними у роботі з обдарованими учнями та дозволяють реалізувати предметний зміст початкової освіти [1]:

*технологія міждисциплінарної інтеграції*, що ґрунтується на побудові цілісних навчальних дисциплін, створених шляхом синтезу наукових знань на основі системи фундаментальних закономірностей розвитку науки і обумовлених дидактичним відображенням широких природних зв'язків і відносин як між різними темами і розділами навчальної дисципліни так і між різними дисциплінами загалом;

*технологія збагачення освітнього процесу*, що ґрунтується на тріадній моделі збагачення Дж. Рензулі (Schoolwide Enrichment Triad Model). Відповідно до цієї моделі в Проєкті передбачено систему заходів, що спрямовані на формування в учнів дослідницької компетентності в єдності всіх її компонентів, створення умов для розвитку в учнів особистісних якостей (креативності, цілеспрямованості, наполегливості, відданості справі, впевненості у власних силах тощо), пізнавальних процесів та уваги, здатності до ефективної навчально-пізнавальної діяльності, опанування учнями на теоретичному й практичному рівнях теорії розв'язання винахідницьких задач;

*технологія повного засвоєння навчальних одиниць*, що ґрунтується на методиці повного засвоєння знань, умінь і навичок у когнітивній, чуттєвій і психомоторній сферах Дж. Керролла і Б. Блума, теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, методі інтервального повторення Г. Еббінгауза;

*інтерактивні освітні технології та технології розвитку критичного мислення*, зокрема кооперативне навчання, робота в парах або групах («ажурна пилка», «алфавіт», «брейнстормінг», «броунівський рух», «виклик», «дерево припущень», «діалог», «карусель», «синтез думок», «тонкі та товсті запитання», «учитель», «шість капелюхів»); технології навчання в грі; дискусія («дебати у форматі Карла Поппера», «метод прес», «обери позицію», «парламентські слухання», «ток-шоу»); метод проектів; тренінги (соціально-психологічні тренінги, тренінги особистісного зростання), що спрямовані на становлення учнів як суб'єктів успішної життєдіяльності, активних членів громадянського суспільства, які сповідують традиційні й новітні демократичні цінності, ідеї позитивного мислення, а також здатні самостійно та критично мислити, працювати в команді, ефективно взаємодіяти з іншими людьми;

*технологія раціонального читання*, метою якої є формування в учнів таких наскрізних умінь, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, а також спроможність опрацьовувати значний обсяг наукової та навчальної інформації за обмежений час. Сутність цієї технології полягає в системній роботі над формуванням в учнів: 1) технічної складової читання за допомогою комплексу спеціальних вправ, що спрямовані на підвищення темпу читання вголос, розширення обсягу симультанного сприйняття одиниць тексту й удосконалення процесів запам'ятовування; 2) здатності розуміти прочитане, критично осмислювати й оцінювати інформацію завдяки вправам «Ключові слова», «Питайлик», «Техніка аргументації»; 3) спроможності переказувати текст, виділяючи інформацію, яку необхідно запам'ятати, та запам'ятовувати її, висловлювати усно та письмово власну думку щодо прочитаного, обґрунтовуючи її, завдяки комплексу вправ, зокрема «Учитель», «Броунівський рух», «Дебати»; 4) уміння створювати на основі прочитаного власні есе, тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-міркування.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бачинська Є., Ушмарова В., Седеревічене А. Підготовка вчителів до роботи в 1–4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України». *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 69–74.
2. Бочарова О. А Роль мотивації у розвитку здібностей обдарованих учнів. *Наукові праці ДВНЗ «ДонНТУ»*. 2015. Вип. 1(16). С. 30–36.
3. Савенков А. И. *Одаренный ребенок дома и в школе*. Екатеринбург: У-Фактория. 2006. 272 с.
4. Renzulli J. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. *Reflections On Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press. 2016. 55-86.

**СЕКЦІЯ VII**  
**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**  
**МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ**  
**ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Боголій М. О.**  
аспірантка кафедри педагогіки  
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

*У роботі оптимально представлено сутність культуро-орієнтованого принципу навчання, доведено ефективність вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти на основі міжкультурного підходу, який сприяє формуванню особистості, здатної до аналізу та зіставлення як мовної, так і концептуальної картин світу.*

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, міжкультурна компетенція, міжкультурна освіта.

*The essence of culture-centered principles of education has been presented on the article. The author has proved the effectiveness of foreign language learning in higher educational institutions on the basis of intercultural approach, which contributes to the formation of personality who is capable of analysis and comparison of both linguistic and conceptual pictures of the world.*

**Key words:** intercultural communication, intercultural competence, intercultural education.

Різноманітність і глобальність зв'язків і взаємодій сучасної людини, необхідність контактів і взаємообміну між людьми, спільнотами, культурами в світовому просторі викликали у представників найрізноманітніших наук широкий інтерес до процесу взаємодії і взаємовпливу культур, який зумовив зародження нової теорії міжкультурної комунікації.

Загальноприйнятими дефініціями міжкультурної комунікації є такі:

- межперсональна комунікація в спеціальному контексті, коли виявляється культурна відмінність її учасників;
- спілкування між носіями різних культур, коли їх відмінності призводять до тих чи тих труднощів;
- сукупність відносин між представниками різних культур [1].

Ті, хто вивчають французьку мову, зазвичай роблять акцент на знанні граматики. Абсолютно вірно, мову, у якій присутні граматичні помилки, важко сприймати. Але знання граматики далеко не завжди дозволяє вам стати активним учасником міжкультурного спілкування. Принаймні, так вважають носії іноземної мови, яка вивчається. Тому, оцінюючи рівень володіння мови, вони звертають увагу не тільки на те, як швидко ви говорите, але й на вашу міжкультурну компетентність (CULTURAL FLUENCY) і як вона проявляється у вашій мові.

В умовах політичного, економічного та соціального розвитку України, коли використання іноземної мови як засобу спілкування є пріоритетним, стає все більш актуальним пошук нових шляхів викладання іноземної мови у ЗВО. З

метою відповідності державним вимогам, що пред'являються до змісту й рівня підготовки викладачів, виникає необхідність досягнення випускниками рівня вільного володіння усним і письмовим мовленням у сфері професійної комунікації [3].

Але спочатку давайте розберемося, що таке «міжкультурна компетентність». Це знання того, як культура функціонує в мові. Наприклад, у якій ситуації можна відійти від норми мови, як правильно реагувати на репліки співрозмовника. І найголовніше – це відчуття мови. По суті, міжкультурна компетентність – це розуміння та володіння мовами жестів, рухів тіла, це знання традицій і багато іншого. Не можна опанувати міжкультурну компетентність, вивчаючи мову тільки по книгах. Відмінний спосіб – поїздки в країни, де цією мовою розмовляють.

Різноманіття трактувань аналізованого поняття втілюється в безлічі класифікацій її типів і видів. Наприклад, тільки на мікрорівні виділяються:

- міжетнічна комунікація;
- комунікація між представниками поколінь субкультур;
- комунікація між представниками різних соціальних верст, демографічних груп (релігійних, статевовікових й ін.) і т.д.

Таким чином, уже початковий аналіз феномена міжкультурної комунікації дає підставу судити про складність, неоднозначність цього явища, тому закономірною є поява та зародження різних теоретико-методологічних концепцій. У сучасній науці відомі такі напрями в теорії міжкультурної комунікації, як теорія редукції невпевненості; теорія адаптації; теорія правил; риторична теорія; конструктивістська теорія; теорія соціальних категорій і обставин; теорія конфліктів.

У найзагальнішому вигляді міжкультурною комунікацією називається взаємодія індивідів, груп або організацій, що належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання про значущість культурних відмінностей, здатності їх усвідомити, зрозуміти й адекватно врахувати їх у процесі комунікації. Для досягнення взаєморозуміння в такому процесі необхідна певна сукупність знань, умінь і навичок, загальних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву міжкультурної компетентності [1].

Навчання іноземної мови на мовних факультетах має на меті підготувати високопрофесійних фахівців, готових до сприйняття картини світу носіїв мови, до її порівняння з системою власних національних понять.

Специфіка сучасного напрямку в навчанні іноземних мов у вищій школі пов'язана з актуалізацією потреби суспільства в компетентних, конкурентоспроможних фахівцях, які володіють мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники сходяться на думці про те, що під час навчання іноземної мови більше уваги приділяється мовним засобам, розвитку лінгвістичної компетенції. У той час як культурний складник комунікації недостатньо представлений у навчальних планах. Подібний стан речей призводить до нерозуміння випускниками мовних факультетів усіх важливостей соціальної значущості мови.



У зв'язку з цим, у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників активно розробляються ідеї навчання іноземної мови в рамках культуро-орієнтованої парадигми (М. Бірам, Н. Алмазова, Г. Єлізарова, В. Сафонова, І. Халєєва та ін.), в основі якої лежить ідея про діалог культур, коли кожна сторона визнає рівність іншої культури, виявляє до неї інтерес, усвідомлюючи її унікальність, розвиває та пізнає свою самобутність. Навчання іноземної мови при цьому відбувається через тісний контакт мовних і концептуальних систем.

У структурі культуро-орієнтованого напряму в методиці викладання іноземних мов можна виділити кілька підходів, наприклад, лінгвокультурологічний (Е.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко), соціокультурний (В.В. Сафонова, І.І. Лейфа, П.В. Сисоєв), міжкультурний (В.П. Фурманова, Н.В. Язикова, Г.А. Масликова, Л.М. Орбодоева). Кожен з них розкриває специфіку міжкультурного навчання, ґрунтуючись на своїх принципах, цілях, технологіях.

У сучасних умовах навчання іноземним мовам у діалог вступають не тільки дві мови, а й дві культури. Українсько важливо в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови приділяти належну увагу міжкультурній спрямованості навчання.

Виходячи з цього, міжкультурна спрямованість навчання студентів педагогічних спеціальностей може розглядатися як один із провідних компонентів, який сприяє розвитку в майбутніх учителів іноземних мов стратегій розуміння й інтерпретації феноменів іншомовної культури з подальшим їх використанням у професійній діяльності.

Серед професійних завдань, які повинен вирішувати педагог, одними з важливіших є забезпечення міжкультурного спілкування в різних професійних сферах; виконання функцій посередника в сфері міжкультурної комунікації; участь у ділових переговорах, конференціях, семінарах з використанням декількох робочих мов.

У загальних компетенціях ми знаходимо такі міжкультурно-орієнтовані: 1. Володіння етичними й моральними нормами поведінки, прийнятими в іншокультурному соціумі; 2. Готовність використовувати моделі соціальних ситуацій, типові сценарії взаємодії учасників міжкультурної комунікації; 3. Готовність долати вплив стереотипів і здійснювати міжкультурний діалог у загальній і професійній сферах спілкування; 4. Здатність використовувати етикетні формули в усній і письмовій комунікації; 5. Володіння особливостями офіційного, нейтрального статусу неофіційного реєстру спілкування.

На рівні професійної компетенції виділяють такі компоненти, як володіння необхідними інтеракційними і контекстними знаннями, що дозволяють долати вплив стереотипів і адаптуватися до умов, що змінюються при контакті з представниками різних культур; здатність моделювати можливі ситуації спілкування між представниками різних культур і соціумів; володіння нормами етикету, прийнятими в різних ситуаціях міжкультурного спілкування; здатність використовувати понятійний апарат міжкультурної комунікації для вирішення професійних завдань.

Виходячи з перерахованих положень, можна зробити висновок про те, що міжкультурна спрямованість навчання заявлена в якості одного з провідних принципів (культуро-орієнтованого), відповідно до якого будується підготовка педагогів до організації та здійснення міжкультурної комунікації в навчальних цілях з перспективою спілкування в реальних ситуаціях.

#### **Список використаних джерел:**

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.А. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
2. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. URL : [jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf](http://jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf)
3. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. URL : [dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html](http://dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html)

### **ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІКОВИХ ГРУПАХ: ПРИНЦИПИ І ПІДХОДИ**

**Лєшньова Н.О.**

старший викладач кафедри англійської мови  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

**Павлова Л.В.**

старший викладач кафедри англійської мови  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

**Сергєєва О. А**

старший викладач кафедри англійської мови  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

*В сучасних стратегіях розвитку університетів України підкреслюється важливість вільного володіння англійською мовою. У поданому дослідженні розглядаються фактори і основні підходи, що позитивно впливають на рівень засвоєння іноземної мови людьми середнього і старшого віку. Дані дослідження базуються на особистому досвіді викладання в Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна.*

**Ключові слова:** *університети України, викладання, англійська мова, вікові групи, позитивні фактори, основні підходи.*

*The importance of a good command of English is emphasized in the modern strategies for the development of Ukrainian universities. The factors and basic approaches that positively influence the degree of foreign language acquisition by middle-aged and elderly people have been revealed in the article. This research is*

*based on the authors' experience of teaching at V. N. Karazin Kharkiv National University.*

**Keywords:** *universities of Ukraine, teaching, the English language, age groups, positive factors, basic approaches.*

Сучасні стратегії розвитку університетів України вимагають від викладачів і співробітників вільного володіння англійською мовою не тільки для пошуку необхідної інформації, обміну думками і доробками з іноземними колегами, участі в наукових конференціях, написання наукових статей, а також для розробки і запровадження навчальних курсів іноземною мовою, безпосереднього спілкування з іноземними студентами.

Середній вік викладачів ХНУ імені В. Н. Каразіна складає 40 – 45 років. Нажаль, як свідчать показники, більшість із них не має належних знань англійської, щоб стати активними учасниками процесу розвитку університету щодо викладання предметів іноземною мовою. Тому актуальним є пошук найбільш ефективних методів викладання англійської мови у вікових групах, що дійсно сприяють швидкому її засвоєнню.

Починаючи з другої половини двадцятого сторіччя і до нашого часу, у методичній і педагогічній літературі активно дискутується так звана гіпотеза критичного періоду [7; 8]. Відповідно до цієї гіпотези люди генетично запрограмовані на досконале засвоєння мов, однак після досягнення певної вікової межі ця здатність зникає. Віковий поріг достотно не визначений, він залежить від людини, але ймовірно, оптимальний вік для вивчення мов – це період від 8 до 14 років. Як результат цього, у сучасному суспільстві поширюється думка, що вивчення іноземної мови після закінчення віку раннього пубертату не може бути ефективним.

Спираючись на багаторічний досвід роботи, зазначимо, що дійсно у певному віці практично неможливо вивчити іноземну мову на рівні її носія, але досягти рівня B2, необхідного для вільного спілкування і викладання предметів, – цілком посилене завдання як для людини, що вивчає іноземну мову, так і для викладача.

Дійсно існують певні вікові фактори, а саме когнітивні, освітні, соціально-психологічні, неврологічні, що суттєво впливають на процес оволодіння іноземною мовою. Крім того вони можуть бути доповнені як індивідуальними здібностями людини, яка вивчає мову, так ступенем її вмотивованості і самоусвідомленням. Безумовно, наявність цих факторів робить процес викладання іноземної мови у вікових групах більш складним і вимагає від викладача не тільки належної мовної, а й методичної підготовки.

Викладачі кафедри англійської мови ХНУ імені В.Н. Каразіна мають багаторічний досвід викладання англійської мови у групах співробітників університету, вік яких складає від 35 до 80 років. Зважаючи на це, ми можемо виділити декілька основних підходів, що позитивно впливають на рівень засвоєння іноземної мови у людей середнього і старшого віку.

Перш за все зазначимо, що викладання іноземної мови у таких групах має протікати в атмосфері емоційного комфорту.

Сучасна психологія відводить першорядну роль емоційним процесам у механізмах розумової діяльності, вважаючи, що ці процеси не тільки супроводжують розумову діяльність, активізують чи стримують її розвиток, але й складають фундамент активного сприйняття, розуміння, осмислення, уваги, пам'яті тощо. Навчальна діяльність студента породжує цілий спектр емоційних переживань. Позитивні емоції, як відомо, тонізують роботу головного мозку, підвищують продуктивність когнітивних процесів, сприяють творчому підходу до вирішення різних проблем, а негативні пригнічують роботу головного мозку.

Доведено, що емоції і почуття мають першочергове значення як спонукальні фактори будь-якої діяльності і відіграють особливу роль в енергетичному забезпеченні цієї діяльності [4]. Необхідним компонентом розуміння іншої людини є розуміння її емоцій і почуттів. Важливість такого розуміння обумовлена тим, що емоційні реакції, будучи тісно пов'язаними з мотиваційною та ціннісно-сисловою сферами особистості, є безпомилковими індикаторами справжнього ставлення людини до подій [1]. Емоції сигналізують про зв'язки людини з навколишнім середовищем (включаючи інших людей).

Перш за все, у створенні емоційно-комфортної атмосфери в аудиторії, важливу роль відіграє розвиток успішних взаємовідносин «викладач-студент». Цей фактор є особливо важливим, коли у ролі «студентів» виступають співробітники університету. Основним поняттям для опису і розуміння природи взаємовідносин «викладач – студент» виступає безпосереднє спілкування. Безпосередність – це педагогічне поняття, яке визначає ту межу, до якої викладач встановлює близькі стосунки зі студентами на противагу збереженню дистанції і стриманості [5]. Безпосередність у поведінці викладача досягається за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації.

Надзвичайно важливо, щоб викладач вправно володів навичками комунікації, що цілеспрямовано впливають на емоційну сферу людини. Найбільш важливими для роботи у вікових групах, на нашу думку, слід виділити такі навички:

- 1) уміння впливати на «єго» суб'єкта (здатність змусити іншого підвищити свою самооцінку);
- 2) уміння підтримати співрозмовника (здатність підтримати співрозмовника в стані депресії, прикрості або тривоги);
- 3) уміння залагоджувати конфліктні ситуації (здатність досягати рішень, які б задовольняли обидві сторони);
- 4) уміння регулювати поведінку (здатність допомогти співрозмовникові побачити і виправити власні помилки).

Як свідчить досвід, саме наявність цих навичок у викладача високо цінується студентами зрілого віку. Крім того зазначимо, що саме такі студенти особливо потребують і цінують викладачів, які є гнучкими та завжди готовими пристосовуватися до потреб як усієї групи, так і окремих її учасників. Поряд із гнучкістю цим студентам потрібні викладачі з високими очікуваннями, які вважають, що всі студенти здатні вчитися та робити це добре.

Серед інших факторів, що позитивно впливають на створення емоційно-комфортної атмосфери в аудиторії, слід виділити використання гумору.

Як свідчить досвід, гумор може беззаперечно виступати одним із джерел позитивних емоцій і засобом для створення позитивної та безпосередньої атмосфери на заняттях з іноземної мови у вікових групах. Вчасні жарти, потішні епізоди з життя, кумедні випадки, пов'язані з матеріалом теми, сприяють формуванню психологічного клімату на занятті. Гумор не лише допомагає перебороти психологічний бар'єр, забезпечуючи інтерес до заняття, але може виступати засобом зняття напруження у стомлених слухачів, а також створює сприятливі умови для відпочинку та нової роботи мозку [ 2 с. 187]

Позитивна емоція радості, яка супроводжує гумор, заміщує відчуття тривоги, депресії чи гніву. Це дозволяє людині мислити глибше й творчо вирішувати проблеми [6]. Існують медичні докази того, що сміх, який супроводжує гумор, викликає не різкий, але досить глибокий струс всього організму. Це призводить до розслаблення м'язів і дозволяє зняти напругу, що викликана стресом і негативними емоціями [3]. Таким чином гумор можна розглядати як важливий механізм регулювання емоцій, який здатен сприяти укріпленню психічного здоров'я людини, що навчається.

Отже, вік людини безумовно впливає на вивчення іноземної мови, але не може бути визначальним у цьому процесі. Вік студента є одним із факторів, який лише допомагає визначити спосіб наближення до вивчення другої мови і обрати належний підхід до її викладання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Божок О. О. Емоційна культура студентів як ціннісна складова становлення їх особистості. *Вісник Чернігівського держ. пед.ун-ту ім. Т.Г.Шевченка*. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць: у 3-х т. Чернігів: ЧДПУ, 2005. № 31.
2. Витвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навч. літер., 2003, 316 с.
3. Головаха Е. И. Психологія людського взаєморозуміння. Київ: Вид-во політ. літер. України, 1989, 190 с.
4. Додонов Б.І. Емоція як цінність. Ростов н/Д.: Фенікс, 2002, 79 с.
5. Andersen J. T. Teaching immediacy as a predictor of teacher effectiveness. *Communication Year Book*. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1979, P. 543–559.
6. Burleson B. Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends. *Communication Research*, 1990, P.165–182.
7. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 2001. Vol. 55, P. 218-226.
8. Lenneberg Eric H. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley and Sons, 1976, 321 p.
9. Oyama S. The Concept of the Critical Period in Developmental Studies. *Merrill: Palmer Quarterly*, 1979, 246 p.



## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ПРОСТОРІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Лутаєва Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри педагогіки

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

*Автор розглядає витоки освіти дорослих, що виявлялися за сприяння представників Харківського університету в першій половині XIX ст. Констатовано, що становлення освіти дорослих відбувалося як відносно самостійного соціального інституту, що був тісно пов'язаним з іншими інститутами суспільства й здійснював вплив на різні ланки освіти.*

**Ключові слова:** *освіта дорослих, університет, Педагогічний інститут, публічні курси, професор, училищний комітет.*

*The author has examined the origins of adult education, which appeared due to activities of the representatives of Kharkiv University in the first half of the 19th century. It has been stated that the development of adult education occurred as a relatively independent social institution, which was closely connected with other institutions of society and had an impact on various educational levels.*

**Keywords:** *adult education, university, Pedagogical Institute, public courses, professor, school committee.*

У період сьогодення освіта дорослих розглядається як складова системи неперервної освіти [6; 7], тобто ототожнюється з процесом формування й задоволення духовно-пізнавальних запитів, розвитку задатків та здібностей дорослої особистості у мережі державно-суспільних закладів освіти і шляхом самоосвіти. Вивчення й аналіз витоків організації освіти дорослих, зокрема в університетському просторі за часів імперської доби, сприяє створенню підґрунтя для сучасних освітян у справі задоволення потреб здобувачів освіти щодо їх подальшого розвитку у швидко змінюваному світі.

Низка сучасних учених у своїх публікаціях приділяли увагу організації освіти дорослих у вітчизняному освітньому просторі. Проте до цього часу проблема організації освіти дорослих в університетському просторі не була предметом систематизованої й узагальненої аналітики в історико-педагогічному регіональному контексті.

Метою даних матеріалів є висвітлення витоків освіти дорослих, що виокремлювалися в освітньому просторі Харківського університету (перша половина XIX ст.).

Протягом досліджуваного періоду поняття «освіта дорослих» не набуло поширення. Відтак на той час формувалися способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні для віку та фізичного стану дорослої людини. Висвітлюючи витоки освіти дорослих, доречно, використовуючи сучасні категорії, розглянути ті

форми організації освіти, які за своїми функціями відповідали призначенню сучасної післядипломної освіти; професійного навчання працівників; курсів перепідготовки та/або підвищення кваліфікації.

Вивчення історико-педагогічних джерел та наукових розвідок сучасних дослідників свідчить, що вже на початку XIX ст. на базі Харківського університету діяв Педагогічний (учительський) інститут. За університетським статутом 1804 р. (розділ XII), призначення названої установи полягало в підготовці кадрів викладачів для середньої та вищої школи передусім «свого», тобто Харківського навчального округу (ХНО) [5; 8]. Про особливості функціонування інституту дізнаємося зі звіту «О состоянии учебных заведений Харьковского учебного округа 1811 г.» [5, с. 59]. Термін навчання в інституті був трьохрічним. Передбачалося, що здобувачі освіти, які навчалися за державною стипендією, повинні були після закінчення навчання відпрацювати не менше 6 років за спеціальністю [8]. Першим директором педагогічного інституту Харківського університету став професор К. Роммель. Професор, займаючи в університеті кафедру стародавньої літератури (1808-1814 рр.) [2, с. 250], виконував відповідні функції за сумісництвом. Професор І. Кронеберг, займаючи посаду директора інституту, склав «Проект педагогического института» (1834-1835 рр.) [5, с. 62], що доповнював відповідні положення університетського статуту 1835 р. У 1860 р. відбулася реорганізація названої установи, бо 20 березня 1860 р. було затверджено положення про педагогічні курси у всіх університетських містах Російської імперії, зокрема й на підросійській території України [8].

Протягом досліджуваного періоду у тісному взаємозв'язку з педагогічною діяльністю в університеті, науковці популяризували здобутки освіти, науки і культури під час урочистих актів на честь святкових подій в закладі вищої освіти. Також, упродовж дії університетського статуту 1804 р. викладачі університету залучалися до роботи членів училищного комітету, візитаторів в навчальних закладах ХНО [4, с. 132, 177-178]. Укладення навчальних планів, здійснення навчально-методичного керівництва, опікування питаннями фінансування шкіл підвідомчих губерній ХНО супроводжувалося спілкуванням з організаторами освітнього процесу у відповідних закладах освіти. Означена діяльність сприяла формуванню певних ціннісних орієнтацій, розкриттю потенційних можливостей, виробленню практичних навичок у суб'єктів освітнього процесу.

У першій половині XIX ст. на базі Харківського університету було започатковано публічні курси з технічних наук (1838 р.), які відвідували представники усіх станів [3]. З лекціями та повідомленнями перед слухачами виступали М. Бекетов, Є. Гордієнко, І. Коссов, Г. Лагермарк та ін. Про роль публічних курсів в розвитку народного господарства й культури Слобожанщини дізнаємося з історичного нариса професора Г. Лагермарка, надрукованого на сторінках часопису Харківського університету наприкінці XIX ст. Популярними серед слухачів курсів (студентів, поміщиків, купців, чиновників та ін.) були лекції з технічної хімії Є. Гордієнка. Лектор супроводжував усний виклад матеріалу дослідженнями на базі хімічної лабораторії університету, демонстраціями інструментів та моделей, що були привезені ним з-за кордону [3, с. 86–87]. Зазвичай, кількість

слухачів лекцій складала від 200 до 300 осіб. Висока оплата праці лекторів публічних курсів свідчила, за оцінкою Г. Лагермарка, про позитивне ставлення уряду до нової форми поширення знань серед населення. За свідченням професора, лектор публічних курсів мав отримувати винагороду у 1000 руб. на рік. Зауважувалося, що на той час річний оклад ординарного професора становив 4000 руб. та 500 руб. квартирних [3, с. 77]. Докладніше про оплату у період 1838-1849 рр. саме публічних лекцій Є. Гордієнка повідомляє професор С. Попов. Було констатовано, що лектор отримував на рік з виділених Міністерством фінансів коштів винагороду у 285 руб. 70 коп. [4, с.166]. Навіть така грошова винагорода була важливим стимулом для викладача в його діяльності на ниві освіти дорослих.

На початку XIX ст. Харківський університет надав можливість своїм випускникам (Ф. Іноземцев, О. Філомафітський та ін.) удосконалити професійні знання, уміння та навички у Професорському інституті на базі Дерптського університету (1828-1839 рр.). За нормативно-правовими документами передбачалися 3-річне навчання в Дерпті і потім 2-річне закордонне відрядження, що розширювало культурні горизонти майбутніх фахівців, створювало можливості для налагодження творчих зв'язків з іноземними вченими.

За твердженням В. В'юн, Л. Тельнової, А. Власенко, у 1840 р. було створено спеціальний інститут підвищення кваліфікації випускників медичного факультету Імператорського Харківського університету [1].

Таким чином, протягом першої половини XIX ст. на базі Харківського університету відбулося становлення освіти дорослих як відносно самостійного соціального інституту, що був тісно пов'язаний з іншими інститутами суспільства й здійснював вплив на всі інші сфери (економіку, науку, середню й вищу освіту тощо). До основних форм організації освіти дорослих в університетському просторі протягом досліджуваного періоду слід віднести: діяльність Педагогічного інституту Харківського університету, публічні курси з технічних наук, а також надання можливості випускникам університету здійснювати професійне удосконалення як на базі Професорського інституту (м. Дерпт), так і на окремих факультетах власного закладу вищої освіти. На нашу думку, актові промови та членство в училищному комітеті й візитаторство викладачів Харківського університету сприяли здійсненню неформальної освіти дорослих на території Харківського навчального округу.

#### Список використаних джерел:

1. В'юн В. В., Тельнова Л. Г., Власенко А. В. Історичні аспекти підготовки лікарів-інтернів в Харківському національному медичному університеті. *Сучасний стан та перспективи підготовки лікарів-інтернів у Харківському національному медичному університеті : матеріали 43-ї науково-методичної конференції, присвяченої 50-річчю започаткування інтернатури в Харківському національному медичному університеті*. Харків : ХНМУ, 2017. URL : <http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/16082> (дата звернення: 03.11.2019).
2. Воспоминания о Харьковском университете профессора Людвиг Якоба. *Харківський історіографічний збірник*. 2014. Вип. 13. С. 218-279.

3. Лагермарк Г. Публичные чтения по техническим наукам в Харьковском университете, 1838–1863 : ист. очерк. *Записки Императорского Харьковского университета*. 1896. Кн. 3. Ч. неофиц. С. 73–111.
4. Лутаєва Т. В. Педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність фундаторів вищої медичної та фармацевтичної освіти: регіональний історико-педагогічний аспект : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2019. 599 с.
5. Попова Л.Д., Танько Т. П. Харківський педагогічний інститут. Педагогічна Харківщина : довідник / під ред. В. І. Лозової, І. Ф. Прокопенка. Харків, 1997. С. 59-63.
6. Про освіту : Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.11.2019).
7. Фольварочний І. Просвітницька діяльність європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2016. 442 с.
8. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. Харків : Фоліо, 2004. 750 с.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТЮТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ДІАДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ» У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Стрельніков В. Ю.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри філософії і економіки освіти  
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені М. В. Остроградського  
м. Полтава, Україна

*У статті розглядаються особливості застосування технології «діадної взаємодії». Дається характеристика функціональних форм і якостей діадної взаємодії, які, враховуючи відносну компактність і простоту, використовувалися тьюторами Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Це підвищило якість діадної взаємодії тьютора зі слухачами курсів.*

**Ключові слова:** *слухач курсів, технологія навчання, технологія «діадної взаємодії», Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського.*

*The article deals with the peculiarities of using the technology of "dyadic interaction". The characteristic of functional forms and qualities of dyadic interaction has been given. Taking into account the relative compactness and simplicity, they were used by tutors of the Poltava Regional Institute of Postgraduate Education named after M. V. Ostrogradskii. That increased the quality of the dyadic interaction of a tutor with course listeners.*



**Key words:** *course listener, technology of training, technology of "dyadic interaction", Poltava Regional Institute of Postgraduate Education named after M. V. Ostrogradskii.*

У Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського викладачами-тьюторами використовуються технології «діадної взаємодії». Ця технологія започаткована у країнах Європи та США у 70–80-их роках XX століття масштабним крос-культурним дослідженням впливу середовища («сетингу», від англ. – Setting) на розвиток людини У. Бронфенбреннером (U. Bronfenbrenner) [1–2; 3, с. 21].

Автор розглядав діадну взаємодію (з англ. dyad – двійка, пара) з педагогічної точки зору. Він характеризував діади за їх потенціалом у плані розвитку особистості, виділяючи різні функціональні форми діадної взаємодії:

1) діада спостереження (an observational dyad) – хтось (слухач курсів чи тьютор) проявляє увагу до діяльності іншого, і хоче, щоб за ним також спостерігали; на думку У.Бронфенбреннера, якщо дві людини уважні до діяльності однієї з них, то вони, найчастіше починають діяти спільно;

2) діада сумісної діяльності (a joint activity dyad) трансформується з діади спостереження; хоча учасники діади не роблять щось одне, активність кожного стає складовою частиною диференційовано спрямованою інтегративного патерну; ця форма діадної взаємодії сприяє зростанню мотивації удосконалення своєї діяльності.

3) провідна діада (a primary dyad), яка означає зв'язок, який феноменологічно продовжує існувати для обох учасників (слухача курсів і тьютора), навіть якщо вони не разом: вони з'являються в думках і продовжують впливати на поведінку один одного, є один для одного об'єктами сильних емоційних переживань; виникає «провідна діада» найчастіше на основі участі в спільній діяльності, адже, як зазначав У. Бронфенбреннер: «Виховний вплив як діади спостереження, так і діади спільної діяльності буде значнішим, якщо кожна з них буде існувати в контексті провідної діади, яка характеризується взаємними позитивними почуттями. І навпаки, взаємний антагонізм, що має місце в контексті провідної діади, порушує виховне спостереження і особливо деструктивний для спільної діяльності» [3, с. 60].

Управлінська сила діади сумісної діяльності обумовлена її якостями: балансом влади, взаємною узгодженістю, афективними взаєминами. Кожен учасник діади (двоє слухачів курсів, слухач курсів та тьютор-викладач), згідно взаємної узгодженості, координують з діями партнера свої дії. Координація не лише формує вміння слухача курсів взаємодіяти в діаді, а й стимулює еволюцію розуміння взаємозалежності як найважливішого етапу в когнітивному розвитку. У. Бронфенбреннер наголошував, що взаємна узгодженість стимулює прискорення темпу і зростання складності навчального процесу в діаді (він проводив аналогію з пінг-понгом, де у процесі гри обмін м'ячами все більше прискорюється).

Афективні взаємини учасників діадних взаємодій характеризуються більшою силою й виразністю. Можуть бути взаємно позитивними, негативними,



амбівалентними чи асиметричними почуття один до одного. Міра позитивності афективних взаємин, їх взаємність суттєво впливають на темп процесу розвитку особистості. Вони відіграють вирішальну роль у формуванні третього типу діадної взаємодії, що одержав назву «провідна діада».

Характеристика якостей діадної взаємодії і функціональних форм, враховуючи відносну компактність і простоту, використовуються викладачами-тьюторами Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського з метою підвищення якості діадної взаємодії з окремими слухачами курсів.

Доцільною є досить гармонійна, злагоджена і змістовна система гіпотез розвитку людини, запропонована автором. Серед них здобули підтвердження у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського такі:

1) важливим контекстом розвитку людини є проблема ролі, а ніж міжособистісні взаємини і її діяльність, які складають мікросистему – «Поведінка, очікувана від носія даної ролі, зумовлюється існуванням у сетингу інших ролей, які схвалюють або стримують пов'язану з даною роллю поведінку» [3, с. 94]; сприймання, рольова поведінка, рольові патерни міжособистісних взаємин тим більш узгоджені з відповідною роллю, чим ширший консенсус існує з її приводу в субкультурі чи культурі і чим чіткіше роль утверджена в інституційній структурі суспільства; чим сильніша влада, визнана суспільством за даною роллю, тим яскравіше її виконавець проявляє тенденцію її застосовувати, а ті, хто займають підлеглу позицію, відповідають зростанням залежності, покірності, втратою ініціативи; ця обставина особливо значима для процесу навчання слухачів курсів за допомогою тьютора, де найбільш важливою є сутність взаємин між учасниками процесу, де жорстке фіксування взаємин, незмінність балансу влади як ніщо інше знецінює результат; і навпаки, гнучкість і динамічність позицій учасників сприяє досягненню результату навчання, створює необхідну різноманітність і багатогранність взаємин;

2) розвитку людини сприяє її участь у багатоманітному рольовому репертуарі і її взаємодія з особами, які грають одночасно декілька ролей [3, с. 152]; спілкування є більш ефективним, якщо: а) є рольові вимоги в різних сетингах; б) діади, ролі, види діяльності, до яких залучається слухач курсів, будуть сприяти розвитку позитивної орієнтації, взаємної довіри, еволюції балансу влади на користь особистості [3, с. 212];

3) розвиваючі можливості сетингу змінюються залежно від того, які зв'язки налагоджені в учасників сетингу зі структурами влади, через які вони можуть впливати на прийняття рішень, використання матеріальних ресурсів, що сприяють задоволенню потреб слухача курсів;

4) «розвиваючий потенціал мезосистеми зростає, коли особистості, залучені до спільної діяльності чи провідні діади в різних сетингах (слухач курсів і тьютор), формують систему співробітництва (a closed activity network), тобто, коли кожний учасник системи залучається до спільної діяльності з усіма іншими» [4, с. 223]; руйнування взаємин добровільної залежності, втрата відчуття співучасті, відчуження людини – «катастрофа» в її соціалізації.

Викладачі-тьютори ураховують висновок У. Бронфенбреннера, що конструктивний вплив на розвиток людини можливий лише тоді, коли здійснюється вплив на її постійне оточення.

Ознайомлення викладачів із даною теорією стало для них своєрідним поштовхом у практичній діяльності: 1) ураховуючи можливості «діади спостереження», викладач слідкував за своїм зовнішнім виглядом, поведінкою, мовою, намагався бути взірцем для слухачів курсів; 2) упроваджуючи діаду «сумісної діяльності» у життя, викладачі-тьютори постійно знаходять можливості для включення у спільну діяльність всіх слухачів курсів; 3) для забезпечення «якості діадної взаємодії», викладачі-тьютори намагаються створювати продуктивні ситуації і «гасити» негативні афективні взаємини; надавати «траєкторії розвитку» правильного напрямку, створювати «рольовий репертуар» слухачів курсів.

Однак, масове застосування технології «діадної взаємодії» у сучасних умовах післядипломної педагогічної освіти України є досить проблематичним. Ефективне впровадження означеної технології навчання можливе тоді, коли його результати матимуть для слухачів курсів життєво важливе значення. У цьому разі вони прагнуть ствердитись як професіонали, довести своє право на новаторство, подальшу творчість, кращі умови праці та її оплати.

#### **Список використаних джерел:**

1. Стрельников В. Ю. Застосування технології «діадної взаємодії». *Вивчення та впровадження в Україні іноземного досвіду удосконалення діяльності органів влади* : матеріали VI Всеукраїнської наук.-практичної конф. за міжнародною участю (Полтава, 22 листоп. 2011 р.). Полтава : ПолтНТУ, 2011. С. 198–199.
2. Стрельников В. Ю. Технології «діадної взаємодії» та ситуаційного навчання студентів. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. Вип. 71. С. 34–38. Режим доступу до ресурсу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10120>
3. Bronfenbrenner U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, 1979. P. 5-220.
4. Coleman J. S. Schools and the communities they serve. *Phi Delta Kappan*. 1986. Vol. 66. №8. P. 223-288.

#### **МОЖЛИВОСТІ INTERNATIONAL CHILD DEVELOPMENT PROGRAMME В НАДАННІ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'ЯМ У НОРВЕГІЇ**

**Трухан А.В.**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто історію створення Міжнародної програми розвитку дитини (ICDP) у світі, напрями її розвитку в Норвегії. Наводяться цілі та важливі складники ICDP, які дозволяють розглядати програму як практичний інструмент, що дозволяє встановлювати й підтримувати якісні відносини між учасниками освітнього процесу.*

**Ключові слова:** *фасилітативна і педагогічна підтримка, сім'я, фасилітативний підхід, вихователь, фасилітатор.*

*The history of the International Child Development Program (ICDP) in the world and the directions of its development in Norway have been revealed in the article. The goals and important components of the ICDP have been presented. They make it possible to consider the program as a practical tool that enables to establish and maintain the quality relations between the participants of educational process.*

**Keywords:** *facilitative and pedagogical support, family, facilitative approach, educator, facilitator.*

Система української освіти переживає період оновлення та орієнтації на кращі європейські традиції. Згідно з Концепцією Нової української школи, яка проголошує необхідність гуманізації навчання та особистісний підхід до учня, «формула» сучасного закладу освіти передбачає такі складники: «педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками», «орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм» і «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби та технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу» [5, 7]. Досягнення бажаного результату стає можливим лише при встановленні якісної фасилітативної та педагогічної підтримки сім'ї та взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

У цей час створюються нові програми, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту, що покращують здібності й уміння комунікувати. Вивчення й узагальнення цінних теоретичних і практичних доробок європейських країн створює сприятливі передумови для творчого використання цінних теоретичних ідей і практичного досвіду у вирішенні порушеної проблеми.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що сучасні науковці приділяють багато уваги дослідженню досвіду європейських країн. Дослідники О.М. Волкова, О.М. Ісаєва, С.А. Красін, І.С. Сергєєва у своїх напрацюваннях розглядають Міжнародну програму розвитку дитини International Child Development Programme (ICDP), спрямовану на поліпшення якості повсякденної взаємодії дорослих і дітей, як ефективний інструмент фасилітативної педагогічної підтримки дітей та їхніх сімей.

**Мета** - розглянути історію створення, основні аспекти Міжнародної програми розвитку дитини (ICDP) та напрями її застосування в Норвегії.

У різних країнах світу реалізується велика кількість програм, які покликані допомагати дорослим у вихованні й навчанні дітей через розвиток розуміння емоційного стану дитини, розвиток чуттєвості. Зміст більшості таких програм включає в себе відомості про закономірності психічного, соціального розвитку дитини, які необхідно враховувати дорослим при взаємодії з дітьми; у них описані

засоби та прийоми спілкування, які допомагають вибудовувати комфортні відносини, при яких здійснюється навчання й виховання дитини. Ці програми роблять дорослих залежними від чітких інструкцій і нездатними діяти, виходячи з особливостей культури окремо взятого регіону, країни.

Однією з програм, яка не має обмежуючих інструкцій, є Міжнародна програма розвитку дитини (ICDP, International Child Development Program), в основі якої лежить фасилітативний підхід. Саме цей підхід, дозволяє побачити дорослим можливості дитини, її позитивні сторони та зміцнити їх, одночасно, надає більш глибоке розуміння тих навичок виховання, якими вони володіють як батьки. «Програма ICDP використовує фасилітацію як основний метод мотивації батьків на конструктивні зміни у взаємодії з дітьми, який є ефективним для реалізації в будь-яких культурних умовах» [2, 20].

ICDP була створена командою професіоналів під керівництвом професора Університету міста Осло, Карстенем Хундейде в 90-х роках XX століття. У цей час програма успішно реалізується на території понад 40 країн світу, серед яких країни, які мають високий рівень розвитку (Данія, Норвегія, США, Швеція, Японія) та ті, що мають низький рівень економіки та інфраструктури (Ангола, Бангладеш, Бразилія, Колумбія, Македонія, Мозамбік, Парагвай, Сальвадор та інші) [3, 100].

Висока здатність програми оптимізувати дитячо-батьківські відносини була підтверджена результатами оцінки ефективності, яку провели експерти з різних країн. У 1992 р програма ICDP була адаптована Всесвітньою організацією охорони здоров'я (WHO) з назвою «Програма ранньої психо-соціальної інтервенції WHO / ICDP » [1, 137]. Цілі програми ICDP такі:

1. Впливати на позитивний досвід вихователя по відношенню до дитини таким чином, щоб вихователь буде здатний приєднатися і «відчувати» дитину, відчувати її стан і потреби і на основі цього пристосовувати свої дії; зміцнити почуття впевненості у вихователя;

2. Сприяти чуттєвому емоційно виразному спілкуванню і взаємодії між вихователем і дитиною;

3. Сприяти збагаченню, заохочуваної взаємодії між вихователем і дитиною, яка б розширювала та направляла досвід дитини та її дії на дослідження й вивчення навколишнього світу;

4. Відновити традиційні практики виховання дітей, включаючи дитячу ігрову, пісенну культуру та спільні види діяльності [1, с.137].

Зауважимо, що в програмі під терміном «вихователь» зазначається будь-який дорослий, який дбає про дитину та спілкується з нею, має вплив на розвиток рівня її обізнаності та розвитку, впливає на виховання та формування особистісних якостей дитини [4, 8].

Фасилітатори програми аналізують якість взаємодії дорослого й дитини в традиційних для того чи того віку ситуаціях, враховуючи при цьому особливості виховання, що існують у культурі окремої країни світу. Вони привертають увагу дорослих до їх здібностей розпізнавати емоційні сигнали дитини, доречно використовувати схвалення й похвалу щодо дитини, рефлексувати й розширювати



досвід дитини на базі досвіду, вже наявного в неї, а також підтримувати здібності дитини регулювати, планувати та контролювати свою поведінку [3, 101].

Програма ICDP розглядає виховний процес як комплексну взаємодію дорослого й дитини, при якому дорослий виступає наставником, супроводжуючи дитину в дослідженні навколишнього світу, навчанні, засвоєнні правил і норм, прийнятих в суспільстві.

ICDP робить акцент на трьох важливих складниках процесу спілкування дорослих і дітей, серед яких важливе місце займає багато емоційна взаємодія батьків і дитини, когнітивний розвиток і регуляція поведінки дитини, яка включає в себе, окрім регуляції поведінки, допомогу в розвитку саморегуляції та напрям діяльності дитини [1, 138].

У Норвегії ICDP отримала досить різнобічний розвиток. За двадцять років у країні було проведено низку дослідницьких проєктів, мета яких полягала в дослідженні впливу фасилітативного підходу програми на «вихователя», на його ставлення до дитини, а також, чи сприяє дотримання «вихователем» принципів програми поліпшенню якості взаємодії. Кожен із проєктів отримав позитивну оцінку впливу програми на взаємодію в діаді «дорослий – дитина».

З огляду на результати дослідження, можемо констатувати, що завдяки державній підтримці та фінансуванню навчання з фасилітативної підтримки сімей з дітьми в Норвегії проходять медичні сестри та лікарі педіатричних відділень; педагоги шкіл і фахівці дитячих садків; студенти педагогічних вишів (ICDP виступає як частина їх магістерської підготовки); співробітники центрів Міністерства у справах дітей, молоді та сім'ї, які працюють з сім'ями та дітьми; соціальні працівники, які працюють з сім'ями біженців; фахівці, що працюють з дітьми, які мають особливі потреби [4, 14-17].

Спираючись на вищевикладену інформацію, ми вважаємо за доцільне продовжити дослідження в напрямку можливості застосування принципів програми ICDP у підготовці майбутніх учителів в Україні, враховуючи досвід Норвегії.

### **Список використаних джерел:**

1. Волкова Е.Н. Исаева О.М. Программы подготовки и повышения квалификации специалистов для работы со случаями насилия и жестового обращения с детьми. 2016. *Монография*. Нестор-История СПб. 192 с.
2. Красін С.А. Міжнародна програма розвитку дитини, як засіб поліпшення якості взаємодії між батьками. *Матеріали Міжнародної практичної конференції*. 2017. Софія «Бял ГРАД – БГ» ООД, С. 20-22
3. Сергієва І.С. Международная программа развития ребенка ICDP в преподавании иностранного языка. 2018. «*Молодий вчений*» № 8 (60) С. 100-104.
4. Хундейде К. Направляемый диалог: Пособие для программы по развитию чувствительности. 1999. СПб.: ИРАВ, 177 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Електронне видання. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>.



## СЕКЦІЯ VIII СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

### ТИПОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

**Діомідова Н. Ю.**

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри філософсько-психологічної антропології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито структуру і типи емоційного інтелекту у студентів. Показано відмінності у перебігу психічних станів студентів з різним типом емоційного інтелекту. Доведено провідну роль емоційного інтелекту у переживанні психічних станів у ситуації іспиту.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, емоційна креативність, психічні стани, типи емоційного інтелекту, студентський вік.

*The article presents the structure and types of students' emotional intelligence. The differences in the course of mental conditions of students with different types of emotional intelligence have been shown. The leading role of emotional intelligence in the experience of mental states in the exam situation has been proved.*

**Key words:** emotional intelligence, emotional creativity, mental states, types of emotional intelligence, student age.

**Постановка проблеми.** Провідна роль у регуляції психоемоційних станів відводиться емоційному інтелекту, оскільки контроль власних емоцій і здатність ефективного впливу на них, що лежать в основі емоційно-інтелектуальних здібностей, впливають на перебіг психічних процесів і станів. Емоційний інтелект у психологічних дослідженнях розуміється як здатність визначати власні і чужі емоції, а також здатність управляти ними так, щоб досягти поставленої мети. До емоційно-інтелектуальних здібностей відносять здібності до пізнання, розуміння емоцій і управління ними. Спектр емоційно-інтелектуальних здібностей доповнює емоційна креативність як здатність та готовність переживати незвичайні емоційні стани, використовувати їх у продуктивній діяльності, розширювати власний емоційний досвід. Втім, структура та типологія емоційно-інтелектуальних здібностей із урахуванням емоційної креативності практично не вивчалась.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз емоційного інтелекту представлений у зарубіжних (Р. Бар-Он, Дж. Блок, Х. Вейсингер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж. Мейєр, П. Саловей, Г. Орме, Д. Слайтер, Р. Стернберг) та вітчизняних (О.І. Власова, С.П. Дерев'янка, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко) дослідженнях.

Емоційно-інтелектуальні здібності стали предметом спеціального вивчення в рамках концепцій емоційного інтелекту та емоційної креативності (Т.П. Березовська, О.І. Власова, Д. Гоулман, Дж. Еверілл, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Д.В. Люсін, Дж. Майер, М.А. Манойлова, Е.Л. Носенко, П. Саловей, О.П. Саннікова).

У сучасних роботах представлено дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, у якій подана ідея про перетин пізнання і емоцій (Дж. Майер і П. Саловей [14]); 2) змішана модель: поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини (Д. Гоулмана [3]).

**Мета дослідження** – визначити типологію емоційно-інтелектуальних здібностей студентів.

**Методики дослідження.** Для досягнення мети дослідження ми використали наступні методики:

1. Опитувальник Н. Холла для визначення емоційного інтелекту [12].
2. Методика діагностики емоційного інтелекту Д.В. Люсіна [3].
3. Методика діагностики емоційної креативності Дж. Еверілла (адаптація Є. Валуєвої) [0].

**Основний виклад матеріалу.** З метою вивчення структури емоційного інтелекту студентів ми застосували процедуру факторного аналізу. Виділені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють 69% дисперсії, серед яких перший фактор емоційної саморегуляції, увібрав основні емоційно-інтелектуальні здібності особистості, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації; другий розкриває емоційну креативність студентів, третій – їхню емоційну обізнаність, четвертий фактор відповідає за регуляцію емоцій інших людей, а п'ятий – за розуміння емоцій і пояснює здатність до адекватного сприйняття та розуміння емоційного світу людини.

З метою визначення типологічних особливостей емоційного інтелекту студентів нами було проведено кластерний аналіз методом К-середніх для значень отриманих факторів (рис. 1), за результатами якого було отримано наступні типологічні рівневі профілі:

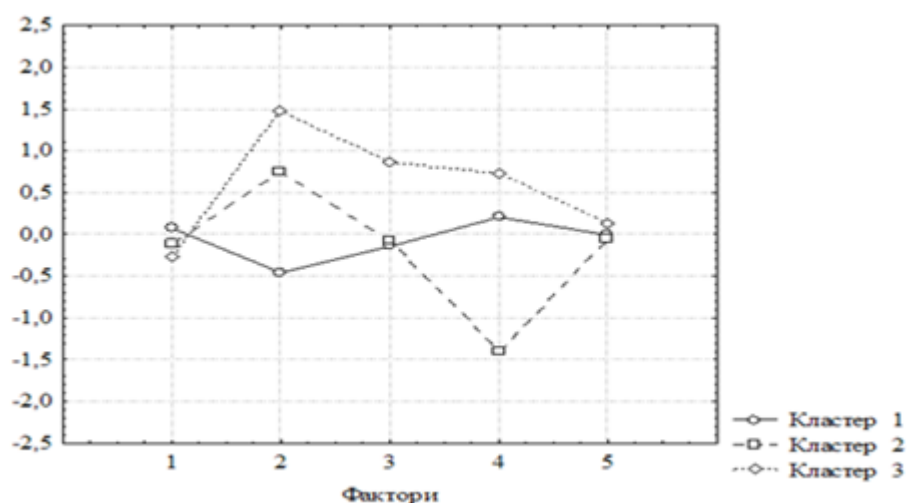


Рис. 1 Кластерні профілі емоційного інтелекту студентів

Група 1 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» та «Розуміння емоцій» – низькі показники за фактором «Емоційна креативність» – *«Недостатній рівень емоційного інтелекту»*.

Група 2 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність» та «Розуміння емоцій» – високі показники за фактором «Емоційна креативність» – низькі показники за фактором «Зовнішня регуляція емоцій» – профіль *«Висока емоційна креативність»*.

Група 3 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція» та «Розуміння емоцій» – високі показники за факторами «Емоційна креативність», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» – профіль *«Достатній рівень емоційного інтелекту»*.

Студенти першого типологічного профілю (50,7% вибірки) характеризуються недостатнім рівнем основних емоційно-інтелектуальних здібностей, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації. Студенти цього типологічного профілю недостатньо обізнані в емоціях та сенсах, мають низьку здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні і діяльності, їм бракує емоційного досвіду, здатності переживати різноманітні емоції. Емоційне життя таких студентів дуже одноманітне, типове. Студентам з недостатнім рівнем емоційного інтелекту відповідно до результатів кластерного аналізу складно бути щирими у вираженні і усвідомленні своїх емоцій. Можна сказати, що студенти цього профілю мають низьку емоційну компетентність, недостатньо обізнані у світі емоцій та почуттів, вони мають низьку здатність до розуміння та управління чужими емоціями, не вміють адекватно сприймати та розуміти емоційні стани.

Студенти другого типологічного профілю (29,8% вибірки) характеризуються високою емоційною креативністю, тобто достатньо обізнані в емоціях та сенсах, мають високу здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні і діяльності, характеризуються багатим емоційним досвідом, здатні переживати різноманітні емоції. Їх емоційне життя різнопланове, багатоаспектне. Студенти цього профілю щирі у вираженні і усвідомленні своїх емоцій. Серед недоліків їхнього емоційного інтелекту слід зазначити недостатню здатність до зовнішньої регуляції емоцій, тобто іноді їм буває складно розпізнати та зрозуміти причину виникнення певних емоцій інших людей, а також складно управляти чужими емоціями.

Студенти третього типологічного профілю (18,5% вибірки) характеризуються здебільшого вищими показниками емоційного інтелекту за усіма параметрами, окрім здатності до емоційної саморегуляції. Вони обізнані в емоціях, емоційно креативні, здатні розуміти свої емоції та емоції інших, а також здатні управляти емоціями інших, однак їм не вистачає здатності регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації.

**Висновки.** Визначено три типи емоційного інтелекту у студентів: «Недостатній рівень емоційного інтелекту», «Висока емоційна креативність» та

«Достатній рівень емоційного інтелекту», з яких два останні характеризуються вищим рівнем здатності до емоційної саморегуляції.

### Список використаних джерел:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78-86.
2. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла. *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям* / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 216-227.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
4. Діомідова Н.Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*: зб. наук. пр. Херсон, 2015. Вип. 2. Т. 1. С. 146-151.
5. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.
6. Кузнецов М. А., Егорова А. В. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Ч. I. С. 280-286.
7. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 338 с.
8. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования* / под ред. Люсина Д. В., Ушакова Д. В. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
9. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3-22.
10. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Киев : Вища школа, 2003. 126 с.
11. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. 167 с.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.
13. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i) : Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. P. 232.
14. Salovey P., Mayer J. D. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and intelligence*. Cambridge : U.K. Cambridge University Press, 1994. P. 303-318.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

**Довженко О.О.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Ходикіна Ю.Ю.**

кандидат психологічних наук, доцент  
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто особливості впровадження в освітній процес інноваційних технологій та створення психологічних умов для формування особистості майбутнього вихователя як суб'єкта інноваційної діяльності. Проаналізовано результати впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу вищої освіти з елементами тренінгової роботи.*

**Ключові слова:** інновація, інноваційні технології, розвиток особистості, освітній процес, тренінгова робота, дошкільна освіта.

*The article authors have revealed the specific features of introduction of innovative technologies in educational process and creation of psychological conditions for formation of personality of future kindergartener as a subject of innovative activity. The results of introduction of innovative techniques in the educational process of higher education institution with elements of training work have been analyzed.*

**Key words:** innovation, innovation technologies, personality development, educational process, training work, preschool education.

Процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізують перегляд пріоритетів в створенні умов розвитку особистості в освітньому процесі. Розвиток інноваційних технологій сприяє ідеям інтеграції освіти України до єдиного європейського та всесвітнього простору освіти.

В сучасній системі дошкільної освіти відбуваються суттєві модернізаційні зміни, які передбачають пошук інноваційних технологій для розв'язання актуальних навчально-виховних завдань. Тому актуалізується потреба в оновленні змісту та якості фахової підготовки майбутніх вихователів. Оволодіння студентами інноваційними технологіями передбачає можливість опрацювання значної кількості навчальної інформації, формування у них навичок самоосвіти й самостійного наукового пізнання, що, загалом, сприяє самореалізації особистості в освітньому процесі. Професія вихователя закладу дошкільної освіти в сучасному українському суспільстві вимагає особливої чутливості до тенденцій суспільного буття, що постійно оновлюються, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства та відповідної корекції навчально-виховної діяльності.



Поняття «інновація» (англ. «innovation») з'явилося спочатку в працях закордонних дослідників XIX століття та в перекладі з англійської мови означає «оновлення, зміну; привнесення нових ідей; новоутворення як відносно нове явище» [4, 6]. На думку С. У. Гончаренка, інновації в сучасному вимірі виражаються в тенденціях видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, які в сукупності призводять до більш чи менш глобальних змін у сфері освіти та трансформації її змісту та якості. Ініціативи виникають в ході природної еволюції сфери освіти, в пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання [1].

Доречно підкреслити, що основою інноваційної поведінки є ініціатива – як різновид креативності, активності особистості. Ініціатива пов'язана з внутрішнім спонуканням до нових форм діяльності, здатність до самостійних активних дій, підприємливість.

Інноваційні технології, як нововведення в освітньому процесі, передбачають зміни в змісті навчання й виховання та мають за мету підвищення її ефективності (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, З. Курлянд, О. Падалка, О. Пехота, К. Платонов, Г. Селевко, С. Сисоєва, М. Сорокін та ін.). З психолого-педагогічною інноватикою пов'язують актуально значущі та системно впорядковувальні інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору [3].

Проблема інноватики в освітньому процесі актуалізувалася після набуття Україною незалежності, що було викликано певними чинниками, наприклад:

- поява соціально-економічних перетворень обумовила необхідність істотних змін в організації системи освіти, технології та методології організації педагогічного процесу в різних закладах освіти та потребу професійної підготовки нового ряду науково-педагогічних та педагогічних кадрів;
- посилення тенденції гуманітаризації змісту освіти: з'явилися нові навчальні дисципліни, та стрімко виникла потреба в кадрах, які б могли забезпечити креативний, активний, інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій;
- зміна в жорсткій регламентації організації та змісту освітнього процесу. В оновлюваній національній школі вчителі та вихователі отримали можливість створення власної педагогічної лабораторії, що вимагає додаткової підготовки у сфері інноваційної діяльності;
- входження закладів освіти у ринкові відносини викликає конкуренцію між недержавними та державними начальними закладами, що дає можливості молодій людині навчатися там, де наявний інноваційний потенціал та якість отриманої освіти вищі;
- інтенсивні зміни в інформатизації суспільства активізували потребу оновлення інформаційно-освітнього середовища та впровадження сучасних психолого-педагогічних умов розвитку особистості, тощо.

Використання інноваційних технологій в освітньому процесі вимагає урахування необхідності створення умов для формування особистості

майбутнього вихователя як суб'єкта інноваційної діяльності, та, зважаючи на це, переорієнтації його психолого-педагогічної підготовки.

У сучасних закладах освіти склалася практика поєднання традиційних форм навчання (лекцій, семінарів) та інноваційних – тренінгової роботи. Тому на факультеті дошкільної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди під час викладання психологічного блоку дисциплін вільного вибору студентів першого курсу магістерського рівня, залучаються сучасні інноваційні форми навчальної комунікації – елементи тренінгової роботи [5].

Інноваційні тренінгові психолого-педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість. Тренінгова група створює модель соціальних стосунків, мініатюрне суспільство, у якому відбувається відверте та безпечне спілкування. Це дає учасникам можливість випробувати свої звичайні стереотипи та отримати відверту інформацію щодо себе як майбутнього вихователя. Адже індивідуальні стилі діяльності та сталі поведінкові стереотипи, що виникли у студентів внаслідок умов їхнього життя підтримуються системою ролевих очікувань з боку їхнього оточення (родини, друзів тощо). Тому студентам буває іноді важко самотійно усвідомити, що саме у звичайній системі їхніх поведінкових реакцій потребує зміни, негативно впливає на ефективність їхньої діяльності, як майбутніх вихователів.

Завдання викладача – створити відповідну атмосферу в групі та побудувати систему проблем і запитань, завдань або вправ, які б надавали учасникам можливість переглянути звичайні стереотипи.

Враховуючи особливості впровадження інноваційних технологій в освітній процес колективом викладачів кафедри філософсько-психологічної антропології ХНПУ імені Г. С. Сковороди розроблено та опубліковано методичні рекомендації до занять та завдання для самотійної роботи студентів першого курсу магістерського рівня з психологічного блоку дисциплін вільного вибору [2].

Аналіз результатів впровадження інноваційних технологій в освітній процес дозволяє виявити наступні переваги форм навчання з елементами тренінгової роботи: активність групи студентів; поєднання інформації та емоційного ставлення до неї у студентів; підвищення рівня мотивації студентів; здатність групи студентів до співпраці та прийняття рішень; практична перевірка та закріплення студентами отриманого досвіду.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
2. Методичні рекомендації до семінарських занять і завдання для самотійної роботи студентів з блоку «Психологія розвитку особистості» (дисципліни за вибором) / уклад.: І.І. Дорожко, О.Є. Малихіна, С.Є. Сосніхіна, Ю.Ю. Ходикіна. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 40 с.
3. Сі Даофен. Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 23 с.

4. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.
5. Ходикіна Ю.Ю. Гуманістичний підхід у професійно-педагогічному спілкуванні майбутніх вихователів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків: «СтильИздат», 2018. С. 411-114.
6. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. *Current Directions in Psychological Science*. 2012. 21(3). P. 151–156.

## STREAM-ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

**Дорожко І.І.**

доктор філософських наук, професор  
завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

**Довженко О.О.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

**Туріщева Л.В.**

кандидат психологічних наук, доцент  
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

*У роботі авторами представлено інноваційну модульну програму «STREAM освіта дітей дошкільного віку», спрямовану на розвиток інтелектуальних здібностей у процесі пізнавальної діяльності особистості, формування її допитливості, самостійності, відповідальності, креативності. Це абсолютно нова конструкція освітнього процесу, складником якого є розвивальне предметно-просторове середовище.*

**Ключові слова:** STREAM-освіта, особистість, технологія, ампліфікація.

*The authors have introduced the innovative module program “STREAM-education of preschool children”. It is aimed at the development of intellectual abilities in the process of person’s cognitive activity, formation of his curiosity, independence, responsibility, creativity. This is a completely new construction of educational process, and the developmental object-space environment is a part of it.*

**Key words:** STREAM-education, personality, technology, amplification.

В умовах динамічних соціокультурних змін і глибинних перетворень суспільних відносин, пов'язаних з активним упровадженням в усі сфери життя сучасних освітніх практик, змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Значної уваги набуває підготовка конкурентноздатної особистості, готової до постійного самовдосконалення. Гостро відчувається потреба у фахівцях, здатних ефективно діяти в глобалізованому світі, у якому суттєво підвищується роль інтелекту, знань й інноваційних технологій у практичній діяльності.

Сучасна освіта в Україні орієнтована на формування ключових особистісних компетентностей, які є важливим чинником застосування їх у практичній діяльності. Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної сфери особистості, її емоційно-вольової сфери. У цей період формуються фундаментальні компоненти становлення особистості дитини і основи пізнавального розвитку.

Актуальною є проблема становлення творчої особистості, здатної самостійно поповнювати знання, реалізовувати власні цілі й цінності в житті.

В основу освітньої політики закладені гуманістичні принципи виховання, які базуються на теорії «дитиноцентризму» – абсолютної цінності дитинства. Ідея дитинства займає важливе місце у вирішенні державних питань і реалізації політичних програм.

На рівні освітніх технологій в Україні інноваційною є парціальна модульна програма «STREAM-освіта дітей дошкільного віку», спрямована на розвиток інтелектуальних здібностей у процесі пізнавальної діяльності особистості, на формування її допитливості, самостійності, відповідальності, креативності.

Якщо розшифрувати аббревіатуру, то вийде наступне: S – science, T – technology, R – reading, E – engineering, A – arts, M – mathematics (природничі науки, технологія, інженерне мистецтво, математика). Саме тому, сьогодні система STREAM розвивається як один з основних освітніх трендів. STREAM-освіта базується на застосуванні міждисциплінарного і прикладного підходу, а також на інтеграції зазначених дисциплін в єдину схему.

Міждисциплінарний і практичний підходи актуалізують STREAM-освіту:

1. Розв'язання сучасних проблем за умов інтегрованого підходу. Він побудований на основі взаємодії різних областей наук (інженерна творчість, математика, цифрові технології);

2. Інтелектуальні здібності та їх розвиток у процесі пізнавальної, дослідницької діяльності. Роль науково-технічної творчості в набутті знань, умінь і навичок для комфортного самовідчуття особистості в сучасному світі;

3. Починаючи з дошкільного віку, адаптація особистості до сучасного освітнього середовища. У контексті наступності всіх рівнів освітньої системи створення умов для взаємодії всіх компонентів освітнього середовища: технологічних, змістовних, забезпечення предметно-просторового наповнення освітнього процесу;

4. Розвиток критичного мислення розглядається як процес, спрямований на формування вмінь накопичувати інформацію, аналізувати, застосовувати її в практичній діяльності;

5. Формування лідерських якостей, навичок працювати в колективі з урахуванням індивідуальних особливостей особистості. Уміння поєднувати індивідуальні інтелектуальні алгоритми для досягнення загальних цілей. Загальний позитивний результат формує впевненість у власних силах і впливає на ефективність роботи в команді;

6. У процесі колективної діяльності виховується ціннісне ставлення як до процесу, так і до результатів праці всіх учасників;

7. Системно-діяльнісний підхід формує природничо-наукову картину світу особистості. Усі види діяльності дитини в дошкільному віці спираються на знання, досвід, отримані на основі експериментально-дослідницьких дій.

У програмі STREAM-освіта навколишній світ вивчається дитиною через гру, експериментування з об'єктами живої й неживої природи. Різні форми роботи мотивують дитину рухатися шляхом дитячого експерименту через конструювання, технічну та художню творчість до проектної діяльності («LEGO-конструювання», «Мультстудія», «Я створюю світ», «Робототехніка»), створення моделей, які нагадують об'єкти живого світу.

LEGO-конструювання є чудовим прикладом дитячого експериментування, яке визначає розвиток пізнавальної сфери особистості. Якщо в дитини рухи пальців добре налагоджені, відповідають віку, то й мовленнєвий розвиток активний, і навпаки, якщо дитина відстає в розвитку рухів пальців, то спостерігається затримка мовного розвитку. Крім того, у дітей з високим рівнем розвитку дрібної моторики добре розвинені пам'ять, увага, уява й логічне мислення. Розвиток дрібної моторики руки має низку переваг при використанні конструктора «Lego» на заняттях.

«Lego» – це прекрасний тренажер для мозку, що значно збільшує його інтелектуальні здібності. У процесі гри відбувається синхронна робота двох півкуль головного мозку, завдяки чому відбувається активний розвиток як логічного, так й абстрактного мислення. Ігри з конструктором будуть корисними для дітей з ведучою як правою, так і лівою рукою, а також можуть стати мотиваційним компонентом до здобуття освіти та вибору улюбленої спеціальності: інженера, програміста, конструктора, вченого тощо.

Відзначимо, що парціальна програма побудована з урахуванням умов ампліфікації дитячого розвитку, «необхідної умови різнобічного виховання дитини» (О. В. Запорожець). Ампліфікація (від лат. *Amplificatio* – розширення, посилення, збагачення) – термін, який використовується від риторики до теорії управління.

Ампліфікація психічного розвитку – це всебічне використання потенціалу можливостей психічного розвитку особистості на кожній віковій стадії за рахунок вдосконалення змісту, форм і методів виховання. О. В. Запорожець позначив, що ампліфікація – це концепція дитячого розвитку, а саме: повноцінне проживання певного вікового періоду, який збагачує досвід дитинства. Науковець наполягав на тому, що необхідно розкривати потенціал малюка, який є в нього на кожній стадії розвитку.

Щоб отримати позитивний результат, педагогам необхідно розуміти та відчувати можливості дитини, її бажання, переваги, дитячу психологію, яка



істотно відрізняється від дорослої. Безперечно, важливо сумлінно працювати. Цей підхід дозволяє виховати гармонійну й повноцінну особистість, а STREAM-освіта у дошкільному віці розширює життєвий простір особистості.

#### Список використаних джерел:

1. Дорожко І.І., Туріщева Л.В. Азбука творчості: Методичні рекомендації для психологів і вчителів початкової школи. Харків, 2017. 134 с.
2. Карпенко Л.А., Петровський А.В., Ярошевський М.Г. Короткий психологічний словник. Ростов-на-Дону: «ФЕНІКС», 1998.
3. Крутій К., Грицишина Т. STREAM–освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*, 2016. № 1. С. 3.

### ПЕРЕВАГИ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНОМУ ЄВРАЗІЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

**Кривко М. Ю.**

викладач кафедри англійської мови

викладач кафедри державно-правових дисциплін

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м.Харків, Україна

*У тезах провадиться аналіз переваг освітньо-культурної глобалізації у сучасному Євразійському просторі та її вплив на культурні, научні та освітні процеси, аналіз політики держав у цих сферах за міжнародними (у т.ч. регіональними) договорами, їх дій та зобов'язань.*

**Ключові слова:** *освіта, наука, глобалізація, освітньо-культурна глобалізація, культура, культурна сфера, міжнародні договори, ЮНЕСКО, освітні програми*

*The article presents the analysis of the advantages of educational and cultural globalization in modern Euroasian space and its influence on cultural, scientific and educational process, the analysis of the state policy in these fields of activity in accordance with the international (including regional) agreements, the effects and obligations of parties according to them.*

**Key words:** *education, science, globalization, cultural and educational globalization, culture, cultural sphere, international agreements, UNESCO, educational programs.*

Наприкінці ХХ - початку ХХІ століття розпочався якісно новий етап розвитку, характерними рисами якого стали глибинні зміни всіх сторін людського буття і зростання глобальних криз. У світовій науці ці процеси визначають як глобалізацію, формування постіндустріального світу, інформаційного суспільства, перехід на ноосферний шлях розвитку.

Глобалізація в культурній сфері відкриває більш широкий доступ до цінностей національних культур, сприяє їх взаємозбагаченню і не відмінняє

національної самобутності. Як свідчить науковий аналіз, якісні радикальні перетворення в економічній, політичній, соціальній, культурній і духовній сферах життєдіяльності суспільства направлені на формування єдиної (загальнолюдської) культурно-цивілізаційної світової системи. Глобалізація стала результатом об'єктивних і тривалих процесів розвитку західної цивілізації, а її духовно-моральні витоки виходять з глибини століть [1, с. 90].

Західною цивілізацією було вироблено «транснаціональний стрижень» сучасної цивілізації впродовж епох великих географічних відкриттів і формування колоніальної системи до появи інформаційного суспільства. Саме у західній цивілізації укорінені ідейні та духовно-моральні витоки глобалізації: система цінностей, що базується на раціоналізмі і прагматизмі, технократичному та антропологічному підході до вирішення проблем і формування відносин людини, суспільства і природи. На відміну від «культури смерті» як шляху розвитку західної техногенної цивілізації - формування цивілізації споживачів, існує «культура життя», як основа позитивної моделі глобалізації. Під позитивною моделлю глобалізації слід розуміти триєдність процесів: об'єктивний, взаємозумовлений, взаємозалежний процес історичного розвитку; процес накопичення культурно-цивілізаційного досвіду; процес духовно-морального об'єднання людства [1, с. 91-94].

У результаті появи та постійного вдосконалення інформаційно-комунікативних технологій, як однієї з головних рис глобалізації, виникає та існує певний інформаційний простір, де швидкість розповсюдження інформації, її обмін та зберігання створюють новий цивілізаційний етап. Прискорення цих процесів виводить на новий рівень глобалізацію у культурному та освітньому просторі.

Досягнення позитивної моделі глобалізації за допомогою швидкісних інформаційно-комунікативних технологій залежить від політики держав та наддержавних утворень (ЄС), міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО тощо), від самого суспільства (громадського сектора) та від ініціативи та активних дій окремих громадян. Ця політика реалізується у тому числі шляхом підписання міжнародних договорів, у яких сторони – держави в залежності від мети цих договорів беруть на себе певні зобов'язання.

Не випадково ЮНЕСКО – організація з питань освіти, науки та культури (створена під егідою ООН у 1945 р), об'єднує відразу три напрямки діяльності – освіту, науку та культуру, які ми пропонуємо поєднати: розвивати освітні та наукові галузі з урахуванням особливостей культури різних народів, їх історичної спадщини.

Зазначимо, що діяльність ЮНЕСКО в галузі культури охоплює такі сфери: збереження та відродження матеріальної і нематеріальної культурної спадщини; розвиток мистецтв; сприяння розвитку сучасних культур; сприяння поверненню втрачених культурних цінностей країнам їхнього походження; поширення книг і читання шляхом розвитку книговидавничої справи; розвиток індустрії культури; захист авторських і суміжних прав; аналіз взаємозв'язку між культурою та розвитком, врахування культурного фактора у розвитку суспільства; розвиток культурного плюралізму та міжкультурного діалогу [2, с. 160].

У той же час значимою галуззю діяльності ЮНЕСКО є нормотворчість: розробка та прийняття нормативних актів з відповідної сфери міжнародно-правового регулювання. Серед актів, прийнятих за її сприянням, слід вказати такі: Конвенція про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини 1972 р., Конвенція про охорону нематеріальної культурної спадщини 2003р., Конвенція про охорону та заохочення форм культурного розмаїття 2005р. Зокрема, в останній Конвенції йдеться про принцип взаємодоповнюваності економічних і культурних аспектів розвитку, де наголошується, що культура є однією з головних рушійних сил розвитку та культурні аспекти розвитку мають таке саме важливе значення, як і економічні, і люди та народи мають основне право брати в них участь і користуватися їхніми здобутками. А також про принцип сталого розвитку, де культурне розмаїття є цінним надбанням людей і суспільства. Охорона, заохочення та підтримка культурного розмаїття є однією з найважливіших вимог забезпечення сталого розвитку в інтересах теперішнього та майбутніх поколінь [8].

У преамбулі цієї Конвенції зазначається, що культурне розмаїття створює багатий і різноманітний світ, який розширює діапазон вибору та сприяє людським можливостям і цінностям, будучи, рушійною силою сталого розвитку для громад, народів та націй; зміцнюється в результаті вільного поширення ідей і збагачується завдяки постійним обмінам і взаємодії між культурами; підкреслює найважливішу роль, яку відіграє освіта в охороні й заохоченні форм культурного самовираження; відзначає, що процеси глобалізації, яким посприяв швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, створюють безпрецедентні умови для ширшої взаємодії культур [8].

У ст.1. Цілями цієї Конвенції визначаються: охорона та заохочення розмаїття форм культурного самовираження; створення умов для розквіту й вільної взаємодії культур на взаємовигідній основі; заохочення діалогу між культурами для забезпечення ширших і збалансованіших культурних обмінів у всьому світі в інтересах взаємоповаги культур і культури миру; заохочення міжкультурності для розвитку взаємодії між культурами в дусі наведення мостів між народами; заохочення поваги до розмаїття форм культурного самовираження й підвищення усвідомлення цінності цього розмаїття на місцевому, національному та міжнародному рівнях; підтвердження важливості взаємозв'язку між культурою та розвитком для всіх країн, особливо тих, що розвиваються, і підтримка заходів, яких уживають на національному й міжнародному рівнях для забезпечення визнання справжньої цінності цього взаємозв'язку; зміцнення міжнародного співробітництва й солідарності в дусі партнерства, зокрема для збільшення можливостей країн, що розвиваються, для охорони й заохочення розмаїття форм культурного самовираження [8].

Також у статті 10 наголошується на зобов'язаннях сторін та взаємозв'язку між охороною та заохоченням форм культурного розмаїття та освітою, згідно з якою Сторони за договором а) сприяють розумінню важливості охорони й заохочення розмаїття форм культурного самовираження, *inter alia*, за допомогою програм у галузі освіти й підвищення інформованості громадськості [8].

На регіональному рівні згідно з Європейською культурною конвенцією 1954 р. (дата підписання та ратифікації для України: 24.02.1994 р., дата набуття чинності для України: 13.06.1994р. ) держави-учасниці договору беруть на себе такі зобов'язання: заохочення вивчення своїми громадянами мов, історії і культури інших Договірних Сторін і надання можливості для цього на її території; сприяння вивчення своєї мови (мов), історії і культури на території інших Договірних Сторін і надання громадянам цих Сторін можливості для такого вивчення на її території.(ст.2) [7]. Конвенція підписана та ратифікована як державами, що є членами Ради Європи, так і державами, які не входять до Ради Європи (загальна кількість ратифікацій/приєднань – 50) [5]. Договірні Сторони проводять взаємні консультації в рамках Ради Європи з метою здійснення спільних дій, які сприятимуть культурним заходам, що становлять інтерес для Європи (ст.3). Кожна Договірна Сторона у міру можливості сприяє пересуванню осіб та предметів, що мають культурну цінність, і обміну ними з метою здійснення статей 2 і 3 (ст.4). Пропозиції щодо застосування положень цієї Конвенції і питання, що стосуються їхнього тлумачення, розглядаються на засіданнях Комітету експертів Ради Європи з питань культури. Висновки, зроблені на засіданнях, передбачених в пункті 1 статті 9, подаються у формі рекомендацій до Комітету міністрів Ради Європи, якщо вони не є рішеннями, що належать до компетенції Комітету експертів з питань культури і стосуються питань адміністративного характеру, які не потребують додаткових витрат (ст.9) [7].

У 2014 р. між Україною і ЄС було укладено Угоду про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [4]. Положення Угоди про асоціацію підлягали послідовному впровадженню у національну практику державного будівництва у відповідності до Плану заходів з імплементації Угоди про асоціацію [3, с. 227].

Зокрема, у статті 430 глави 23 розділу V «Економічне та галузеве співробітництво» Угоди про асоціацію зазначалося, що, поважаючи обов'язки Сторін щодо змісту навчання та організації освітніх систем, а також їхнє культурне та мовне розмаїття, Сторони сприятимуть розвитку співробітництва в галузі освіти, навчання та молодіжної політики з метою покращення взаєморозуміння, активізації міжкультурного діалогу та посилення знань щодо відповідних культур. Також сторони зобов'язувалися активізувати співробітництво в галузі вищої освіти, зокрема, з метою: а) реформування та модернізації систем вищої освіти; б) сприяння зближенню у сфері вищої освіти, яке відбувається в рамках Болонського процесу; с) підвищення якості та важливості вищої освіти; d) поглиблення співробітництва між вищими навчальними закладами; е) розширення можливостей вищих навчальних закладів; f) активізації мобільності студентів та викладачів; g) увага приділятиметься співробітництву в галузі освіти з метою спрощення доступу до отримання вищої освіти (розд. V гл. 23 ст.431). Також Сторони вивчали можливості розвитку співробітництва в інших сферах, зокрема у сфері середньої освіти, дистанційного навчання та освіти протягом життя (розд. V гл. 23 ст. 433).



Сторони домовилися заохочувати поглиблення співробітництва та обмін досвідом в галузі молодіжної політики та неформальної освіти для молоді, що було спрямовано на: а) сприяння інтеграції молоді в суспільство загалом, заохочуючи її активну громадську позицію та ініціативність; б) сприяння молоді в отриманні знань, навичок та професійних умінь поза освітньою системою, зокрема волонтерство, та визнання цінності такого досвіду; с) активізацію співробітництва з третіми країнами; d) розвиток співробітництва між молодіжними організаціями в Україні, ЄС та його державах-членах (розд. V гл. 23, ст. 434) .

Слід також наголосити про участь України у реалізації так званих «європейських політик». Зокрема, найважливішими напрямками спільної діяльності є участь зі структурами ЄС у гуманітарно-культурній політиці ЄС (передбачає формування організаційно-правових умов для налагодження культурного діалогу між народами, взаємодії молоді, поступове входження України до європейського освітнього і наукового простору) [3, с. 228].

Главою 24 розділу V «економічне та галузеве співробітництво» Угоди про асоціацію передбачена співпраця України з ЄС у сфері культури. Сторони зобов'язувалися: сприяти співробітництву в галузі культури з метою покращення взаєморозуміння та розширення культурних обмінів, а також мобільності об'єктів мистецтва та митців України та ЄС (ст. 437); заохочувати міжкультурний діалог між окремими особами та організаціями, які представляють інтереси громадянського суспільства та культурних закладів України та ЄС (ст. 438); тісно співробітничати у рамках відповідних міжнародних форумів/організацій, зокрема Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) та Ради Європи (РЄ), з метою розвитку культурного розмаїття, збереження і оцінки культурної та історичної спадщини (ст. 439); докладати зусиль для розвитку постійного діалогу в галузі культури з метою сприяння розвитку культурної індустрії в Україні та ЄС. [6].

Щодо співробітництва в галузі науки то Глава 9 Розділу V ("Економічне та галузеве співробітництво") цієї Угоди передбачала таке зобов'язання сторін: розвивати та посилювати наукове та технологічне співробітництво з метою як наукового розвитку, так і зміцнення свого наукового потенціалу для вирішення національних та глобальних викликів; розвивати свій науковий потенціал з метою дотримання глобальної відповідальності та зобов'язань у таких сферах, як охорона здоров'я, захист навколишнього середовища, зокрема зміна клімату, та інші глобальні виклики (ст. 374).

Таке співробітництво забезпечується: а) обміном інформацією щодо політики Сторін у сфері науки та технологій; б) участю у наступній Рамковій програмі ЄС з досліджень та інновацій «Горизонт 2020»; с) спільною реалізацією наукових програм та дослідної діяльності; е) програмою обміну для дослідників та спеціалістів; f) організацією спільних заходів щодо наукового та технологічного розвитку; g) вжиття заходів, спрямованих на розвиток сприятливих умов для проведення досліджень та впровадження нових технологій, а також належного захисту інтелектуальної власності результатів досліджень; h) активізацією регіонального та іншого міжнародного співробітництва (ст. 376) [6].



Таким чином, переваги освітньо-культурної глобалізації можуть бути використані державами у сучасному Євразійському просторі щодо реалізації та розвитку системи цінностей, соціального, культурного та економічного розвитку та для вирішення глобальних проблем сучасності шляхом створення та поглиблення взаємозв'язків, співробітництва в сферах освіти, культури і науки. А Участь України у міжнародних та регіональних договорах надає їй не тільки низку зобов'язань, але й ряд можливостей, які можна використати в реформуванні й модернізації системи освіти (загальної, вищої, дистанційної та навчання протягом життя), посилення діалогу між державами – учасниками договорів на базі культурних взаємозв'язків, збільшення міжнародних обмінів та співробітництва в сфері неформальної освіти для молоді, створення нових програм, які б об'єднали вивчення культур інших держав, створення неформального спілкування фахівців, організацію міжнародних студентських проектів, обмін фахівцями та вивчення досвіду інших країн.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мельник В.В. Глобалізація в культурній сфері: теоретико-методологічний аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Запоріжжя, 2010. Вип. 43. С. 90-97.
2. Міжнародне право: словник-довідник /[С.М. Переп'юлкін, Т.Л. Сироїд, Л.А. Філяніна]; за заг. ред. Т.Л. Сироїд. Х.: Юрайт, 2014. 408 с.
3. Передерій О.С. Взаємообумовленість модернізації правової системи України і розширення правового простору Європейського Союзу. *Сучасна юридична наука: проблеми доктринальної комунікації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 19 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 225-229.
4. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Закон України від 16.09.2014 р. № 1678–VII. Відомості Верховної Ради України. 2014 р. № 40. Стаття 2021.
5. Таблица подписей и ратификации договора 018. Европейская культурная конвенция. URL: [https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures?p\\_auth=k4zfczoR](https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures?p_auth=k4zfczoR) (Last accessed 02.12.2019).
6. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Закон України від 16.09.2014 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011) ( дата звернення: 01.12.2019).
7. Europe Cultural Convention. URL: <https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>. (Last accessed 02.12.2019).
8. The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005). URL: <https://en.unesco.org/creativity/> (Last accessed 02.12.2019).

## ВИКОРИСТАННЯ НАСТІЛЬНИХ ІГОР ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Малихіна О.Є.**

кандидат психологічних наук, доцент  
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Туріщева Л.В.**

кандидат психологічних наук, доцент  
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Настільна гра формує типові навички соціальної поведінки, орієнтацію на групові або індивідуальні дії, розвиває комунікативні навички. У будь-якій грі дитина прагне реалізувати себе як особистість, тому для неї найбільш важливим є процес гри, а не результат. Гра дає змогу визначити можливі чи існуючі проблеми дитини і моделювати їх подолання. Тому можна вважати настільні ігри умовою соціалізації дітей.*

**Ключові слова:** дитина з особливими освітніми потребами, соціалізація, настільна гра, види ігор.

*The board game generates typical social behavior, orientation to group or individual actions, develops communicative skills. In any game, a child seeks to realize himself as a person, so the process of a game (not the result of it) is of great importance for him. The game enables to identify possible or existing problems of a child and simulate overcoming of them. Therefore, board games are considered to be a condition of children's socialization.*

**Key words:** child with special educational needs, socialization, board game, types of games.

Учні з особливими освітніми потребами – це особлива категорія дітей з органічними й функціональними порушеннями нервово-психічних процесів, які зумовлюють уповільненість темпу розвитку психіки дитини, що виявляється в недостатності загального запасу знань, нестійкості уваги, поверховості сприймання, ослабленій пам'яті, незрілості мислення, швидкій втомлюваності під час пізнавальної діяльності. Низька соціально-психологічна адаптація дитини з особливими освітніми потребами викликає постійне відчуття емоційного дискомфорту, підвищену тривожність, зумовлює низьку самооцінку.

Тому діти з особливими освітніми потребами потребують спеціально організованих умов виховання, навчання, а також корекції.

Використання настільних ігор допоможе досягти позитивних змін у соціалізації дитини, розвитку її психічних процесів.

Завдяки яким особливостям настільні ігри можуть вирішувати ці проблеми?

По-перше, це добре відома, звична та улюблена форма діяльності дітей. По-друге, гра – один з найбільш ефективних засобів активізації, який викликає значне емоційне та фізичне навантаження. По-третє, гра дозволяє розв'язувати питання передачі знань, навичок і здібностей; домагатися глибокого особистісного усвідомлення учасниками законів природи та суспільства. По-четверте, гра – це переважно колективна форма діяльності.

У чому полягають особливості настільних ігор? Передусім, вони не потребують навичок та фізичної підготовки, корисні для будь-якої вікової категорії. Також, на відміну від комп'ютерних ігор, вони безпечні для нервової системи та зору дитини. Окрім того, вони сприяють розвитку вмінь самостійно приймати рішення.

Існує багато ігор на різну тематику, з різним підходом до взаємодії гравців та з різним сюжетом. Класифікувати настільні ігри досить складно, але найбільш поширеною є така класифікація:

- логічні ігри (сприяють розвитку логічного мислення, пам'яті, кмітливості, стратегічних навичок). Ці ігри навчають аналізувати та класифікувати інформацію, прораховувати свої дії наперед, поліпшують концентрацію, посидючість. Практично кожна така гра має зв'язок з математикою;

- стратегічні ігри (передбачають досягнення певної мети шляхом почергового виконання запропонованих сюжетом дій). Це ігри з картами, фігурками, кубиками та іншими атрибутами, які допомагають гравцям взаємодіяти за сюжетом;

- змагальні ігри, у яких для перемоги необхідно обіграти інших учасників. Такі ігри можуть бути парними або командними.

- кооперативні ігри, у яких гравці грають не проти один одного, а проти самої гри. Ці ігри передбачають розподіл гравців за ролями, кількість варіюється від одного до максимуму, який вказаний в інструкції;

Основними напрямками розвитку дітей з особливими освітніми потребами за допомогою настільних ігор є пізнавальний, регулятивний, комунікативний, особистісний напрями.

Пізнавальний напрям містить в собі достатньо широкий перелік навичок, на розвиток та використання яких можуть бути спрямовані настільні ігри, а отже, він орієнтується на: зорове сприйняття (уміння орієнтуватися у просторових і фігурних відношеннях, виділяти структуру об'єкта і перетворювати його тощо); мислення (уміння виділяти ознаки об'єктів, виконувати логічні операції, будувати стратегії гри, оперувати у внутрішньому плані дії тощо); мовлення (володіння монологічним і діалогічним мовленням відповідно до синтаксичних та граматичних норм рідної мови тощо); знаково-символічна сфера (уміння розуміти запропоновані в іграх знаки та символи, використовувати їх для організації ігрових дій); пам'ять (розвиток безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування) тощо.

Регулятивний напрям передбачає вміння зберігати та використовувати правила; планувати, будувати стратегії дій, передбачати результати дій (своїх та партнера); виконувати ланцюжок дій; керувати емоціями; організовувати увагу

(переключатися на інші задачі та об'єкти, зосереджуватися) тощо. Комунікативний напрям передбачає вміння стати на місце іншої людини; уміння працювати в команді; креативність у спілкуванні; співпереживання; уміння розв'язувати конфліктні ситуації тощо. Особистісний напрям включає пізнавальну мотивацію (прагнення оволодіти способами діяльності); прагнення до успіху, мотивацію досягнення; впевненість у собі тощо.

Щодо особливостей використання сучасних настільних ігор у роботі з учнями з особливими освітніми потребами, то слід відзначити, що зазвичай у таких дітей спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовленнєвої, недостатній рівень розуміння словесних інструкцій, контролю власної пізнавальної діяльності, недостатність регулювальної функції мовлення, низька розумова працездатність.

Діти з функціональними відхиленнями центральної нервової системи емоційно реактивні, реагують невротично. Їхня поведінка може характеризуватись негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, сором'язливістю, нерішучістю. Такі діти втрачають можливість спільної діяльності із однолітками через невміння виразити свої думки, бояться виглядати смішними, хоча правила і зміст гри для них зрозумілі. В ході ігрового спілкування переважають невербальні форми, в основному це безсюжетні рухливі ігри. В іграх та колективних завданнях вони частіше виступають глядачами або беруть на себе другорядні ролі. З віком школярі стають все більш замненими. Деякі діти у якості компенсації невпевненості виявляють в іграх недоречні фантазії, резонерство, відмовляються визнавати помилки. Зараз пропонується велика кількість настільних ігор (як зарубіжних, так і вітчизняних), кожна з яких спрямована на розвиток тих чи інших пізнавальних процесів, сприяє вияву різних здібностей дитини та навичок.

Основними особливостями пізнавальної сфери дітей з особливими освітніми потребами є: недостатня сформованість і диференційованість мотиваційної сфери, недостатня концентрація та стійкість уваги, слабкість розвитку моторики, просторові труднощі. Без цілеспрямованої корекційної роботи ці наявні у дітей труднощі можуть набути більший ступінь вираження і спричинити відсутність інтересу до навчання, зниження обсягу пам'яті, помилки при запам'ятовуванні, складнощі в опануванні письма, читання, призвести до поганого засвоєння граматики.

Для дітей з особливими освітніми потребами ігрова діяльність виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту. Але треба враховувати, що особливості здоров'я сприяють швидкому стомленню дітей у грі, у них виникають труднощі швидкої зміни динамічного стереотипу. Тому в іграх вони не можуть одразу переключитися з одного виду діяльності на інший, частіше змінюють партнера для гри. Їхні контакти часто здійснюються на більш низькому рівні організації, порівняно із іншими дітьми.

Для забезпечення різнобічного розвитку дітей у програму розвитку варто включати настільні ігри, спрямовані на розвиток когнітивних процесів: пам'яті, уваги, мислення, уяви й передумов їх розвитку, формування дрібної моторики, пізнавальної, креативної активності, мотиваційної сфери. Для цього

використовують ігри: «Alias»; «Activity» (розвиток мовлення та уявлення); «Крута грядка», «Спритний садівник», «Лісний бізнес», «Зоомонополія» (усний рахунок); «Різнокольорові слоники»; «Memory» (пам'ять); «Splash attack», «Murmel Monster» (увага та реакція); «Дженга», «Tower» «Goki» (координація рухів, дрібна моторика); «Твистер» (координація рухів, крупна моторика); просторове уявлення («Make in break»), «Contyra» (сенсорний розвиток).

Особливу увагу приділяють розвитку пізнавальної усвідомленої діяльності, умінню контролювати свої дії та досягати потрібного результату, розвитку довільної уваги, комунікативно-мовленнєвої активності. Оскільки в іграх такого типу беруть участь декілька людей, вони формують комунікативні навички учасників гри та вчать їх ефективно взаємодіяти один з одним. Для розвитку комунікативних навичок можна використовувати ігри «Ticket to Ride Junior. Європа» і «Кімбл».

У процесі ігор діти з особливими освітніми потребами відчують себе більш спокійними, впевненими, отримують більше задоволення від спілкування з однолітками. Тому завдяки цим особливостям настільні ігри можна використовувати у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами для забезпечення їхньої соціалізації в суспільстві.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОЇ КОМАНДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

**Поденко О. Ю.**

аспірант кафедри світової літератури

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

**Поденко А. В.**

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

*В роботі проаналізовано сутність феномену «команда», зміст і суттєві характеристики конкурентоздатної команди. Визначено особливості тренінгу командостворення як тренінгу спеціальних умінь гуманістичного напрямку. В процесі експериментального дослідження представлено результати ефективності психологічного тренінгу як методу формування конкурентоздатної команди.*

**Ключові слова:** команда, тренінг командостворення, конкурентоздатна команда, організаційне консультування, рольова структура команди.

*The essence of the phenomenon "team", the content and significant characteristics of a competitive team have been analyzed in the work. The specific features of a team building training as a training of special skills of the humanistic direction have been determined. The results of effectiveness of psychological training as*



*a method of building a competitive team have been presented in the process of experimental research.*

**Keywords:** *team, team building training, competitive team, organizational consultation, role structure of a team.*

**Постановка проблеми.** Сучасна організація являє собою сукупність складних соціально-економічних та виробничо-технічних систем, що функціонують в умовах безперервних змін навколишнього середовища, яке являє собою постійне джерело можливостей та загроз для розвитку організацій. В умовах таких перманентних змін виникає необхідність пошуку нових підходів до управління ними та забезпечення ефективного організаційного розвитку сучасних організацій, що функціонують у різних соціальних сферах. Одним із таких підходів є принцип побудови команд (team building) в організації управлінської і професійної діяльності організацій.

Необхідність створення конкурентоздатних управлінських команд в організаціях та формування психологічної готовності персоналу організацій до роботи в таких командах зумовлена такими обставинами: складністю завдань, які стоять перед організаціями сьогодні, які потребують об'єднання інтелектуальних та емоційних зусиль членів організації; динамічністю та різноманітністю завдань, розв'язання яких часто неможливо без створення цільових (проектних) груп; високою конкуренцією між різними організаціями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення літератури з організаційної психології свідчить про те, що проблема діяльності команд та особливостей їх формування в сучасних організаціях знайшла відображення в роботах таких вчених, як Р. Кропп, П. Мучинськи, К. Новак, Г. Паркер, К. Фопель. Різні аспекти діяльності команд вивчалися Т. Грабенко, Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєвою, Г.І. Сарган, Д. Фроловим. Окремі аспекти формування команд на матеріалі діяльності організацій досліджували Л.М. Карамушка, М. Коваленко, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко. Дослідженню конкурентоздатності особистості в організаціях присвячено роботи таких вчених, як В.Н.Беседіна, Л.М.Мітіна, О.К.Філатов, А.Ю.Юданов.

Поняття команд використовується у вузькому і широкому розумінні. У вузькому розумінні мають на увазі невеликі, демократичні і гнучкі групи експертів, що доповнюють один одного професійними якостями, можуть працювати без керівника, самі себе організовують, спільно приймають рішення, долають проблеми і несуть відповідальність за результати своєї роботи. Джон Р. Катценбах, називає такі групи, що самоорганізуються, дійсними групами [2]. У широкому розумінні під командою розуміють групу людей, що працюють разом і свою роботу організують самостійно. Їм у більшому ступені притаманне почуття згуртованості, спільне виконання поставленої задачі і доповнення один одного професійними навичками й уміннями.

Проведення теоретичного аналізу проблеми дало можливість виділити декілька ознак, що відрізняють власне команди від інших груп, а саме таких, що стосуються: визначення цілей діяльності команди; обґрунтування принципів взаємодії членів групи; встановлення рольової структури, функції лідера.

Однією з важливих умов ефективної діяльності команди є досягнення нею конкурентоздатності. Аналізуючи проблеми конкуренції та конкурентоздатності як рушійної сили розвитку суспільства, власно конкуренцію слід розуміти як процес, завдяки якому люди отримують та передають знання; як суперництво старого з новим, з інноваціями. Відносно використання дефініції «конкурентоздатність», зазначається, що частіше використовується поняття «конкурентоспроможність». На думку фахівців, застосування поняття «конкурентоздатність» стосовно живого суб'єкта прийнятне саме через те, що складова «здатність» є більш психологічним терміном, а «спроможність» сприймається як економічний термін, тому в подальшому описі ми будемо застосовувати поняття «конкурентоздатність» [1].

Конкурентоздатну команду варто розуміти як вищий рівень її розвитку. Її членами є конкурентоздатні особистості. Необхідність становлення саме таких команд зумовлена досить вираженою конкуренцією, яка через деякі соціально-психологічні причини спостерігається сьогодні в усіх типах організацій. Характеристиками конкурентоздатної команди є такі, що: кожен член команди – це конкурентоздатна особистість; кожен член команди сприймає конкуренцію як імпульс для свого самовдосконалення; відрізняються швидкою адаптацією до змін в навколишньому світі; небайдужістю усіх членів; ставкою на постійне професійне вдосконалення; підтримкою високого творчого потенціалу; здатністю ідентифікувати та реалізувати нові напрямки в соціальному та професійному розвитку, залучати і вести за собою людей [1].

Особлива увага в теорії і практиці формування конкурентоздатних команд відводиться тренінгу як методу практичної психології. Тренінг як високо ефективний інструмент розвитку і досягнення змін займає особливе місце в сучасній боротьбі за підвищення продуктивності і якості праці, підвищення конкурентоспроможності організацій, оскільки саме він максимально сприяє створенню і корекції установок співробітників організації і розвитку компетентності у області взаємодії.

Формування команди фахівці розглядають як втручання, або інтервенція, що здійснюється на базі початкової інформації, в ході якої оцінюються сильні сторони робочої команди і перспективи її удосконалення, а потім застосовується і здійснюються програма дій з посилення ефективності командної роботи. Основна мета тренінгу командостворення - створення позитивних змін в соціально-психологічних параметрах команди після безпосередньої участі в навчанні, що сприяє ефективній роботі команди в реальних умовах і загальному організаційному розвитку [4].

Тренінг формування команди дозволяє домогтись реалізації командних переваг на декількох рівнях: 1) особистісному; 2) груповому; 3) організаційному [4]. Критеріями ефективності психологічного тренінгу формування команди є розвиток навиків командної роботи, створення сприятливого соціально-психологічного клімату.

*Метою нашого дослідження було дослідити ефективність психологічного тренінгу як методу формування конкурентоздатної команди.*

Завданнями дослідження було: застосувати програму тренінгових занять формування конкурентоздатної команди; зробити аналіз констатуючого та контрольного етапів дослідження рівня розвитку конкурентоздатної команди.

Виходячи з мети дослідження, встановлено наступні етапи роботи:

1) *констатуючий етап*, за допомогою методу тестування, завданням якого є дослідження орієнтації менеджерів та персоналу організацій на різні стилі діяльності; соціально-психологічного клімату, дослідження рівня розвитку групових станів. Були використані методики: опитувальник Р. Блейка - Дж. Моутона; методика оцінки психологічної атмосфери в колективі по А.Ф. Філлеру; методика «Діагностика функціонально-рольових позицій в команді»; методика діагностики рівня розвитку малої групи «Пульсар».

2) *формуючий експеримент* із застосуванням програми тренінгових занять розробленої Л.М. Карамушкою з метою формування конкурентоздатної команди організації [1]. Програма формування конкурентоздатної команди включала взаємопов'язані та послідовно здійснювані тренінги.

*Тренінг формування психологічної готовності менеджерів та персоналу організації до роботи в команді.* Мета: визначити рівень обізнаності учасників тренінгу щодо змісту та особливостей командного менеджменту. Проаналізувати критерії відмінності команди від звичайної групи. Сформувати уявлення учасників щодо феномена команди організації: ознаки, склад, принципи взаємодії. Відпрацювати первинні навички командної взаємодії. Основними результатами першого тренінгу було усвідомлення учасниками ролі командного менеджменту, актуалізація потреби у формуванні команди.

*Тренінг навичок партнерської взаємодії персоналу в команді.* Мета: сформувати позитивні установки менеджерів щодо взаємодії один з одним. Розробити спільну модель команди організації: ознаки, рольову структуру функції лідера, принципи взаємодії, умови формування команди, відпрацювати навички виконання спільних творчих проєктів. Основними результатами другого тренінгу було формування позитивних установок керівника і персоналу один до одного; визнання менеджерами необхідності входження працівників до команди сучасної організації; отримання працівниками задоволення від спільного виконання завдань; ствердження командою себе за рахунок власних якостей і досягнень; отримання зворотного зв'язку щодо діяльності організації.

*Тренінг розвитку конкурентоздатності команди.* Мета: формування навичок конкурентоздатної взаємодії на засадах партнерства, толерантності і довіри. Основними результатами третього тренінгу є: опанування навичками конкурентоздатної взаємодії з партнерською спрямованістю, усвідомлення сутності та ролі різних стратегій конкурентоздатної взаємодії: а) стратегія змагання; б) стратегія партнерської спрямованості та взаємопідтримки.

Основними формами і інтерактивними техніками тренінгу були ділові ігри, групові дискусії, рольові ігри, метод «мозкового штурму», проєктивний метод незакінчених речень, «конференції ідей», «колективні записники», метод аналізу практичних ситуацій (так звані кейс-стадиз).

3) *контрольний етап*, за допомогою методик використаних на констатуючому етапі, з метою дослідження та аналізу змін, які відбулись в результаті проведення психологічного тренінгу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Психологічний тренінг як метод формування конкурентоздатної команди є ефективним. В результаті його застосування відбуваються позитивні зміни за такими рівнями розвитку відносин як міжособиста, діяльнісна, емоційна складові, що характеризують сприятливий соціально-психологічний клімат. Формується розуміння один одного членами команди та функціонально-рольова орієнтація на виконання усіх ролей в команді, що є показником ефективного досягнення командної мети. Відбувається формування конкурентоздатної команди здатної ефективно виконувати поставлені завдання завдяки розвитку групової згуртованості. Перспективу дослідження складе вивчення динаміки показників командної взаємодії в різних сферах професійної діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Карамушка Л.М Технології роботи організаційних психологів: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів та слухачів інститутів післядиплом. освіти. К.: Міленіум, 2005. 366 с.
2. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. М.: Академический Проект, 2000. 280 с.
3. Паркер Г., Кропп Р. Формирование команды: Сборник упражнений для тренеров. СПб.: Питер, 2002. 256 с.
4. Равикович Н.Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры. М.: Генезис, 2003. 112 с.
5. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. - М.: Генезис, 2002. 400 с.

## СЕКЦІЯ IX ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ

### НАВЧАЛЬНІ ОКРУГИ У ФРАНЦІЇ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

**Балацинова А. Д.**

кандидат педагогічних наук, доцент

докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто історію створення навчальних округів (академій) у Франції як адміністративних одиниць у структурі державного управління системою освіти; охарактеризовано повноваження керівних органів академії на початку XIX століття і на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** навчальний округ, академія, управління, ректор академії, академічна рада.

*The article is dedicated to the history of establishment of the educational districts (academies) in France as they were administrative units in the structure of state management of education. The powers of the governing bodies of an academy at the beginning of the 19<sup>th</sup> century and at the current time have been characterized.*

**Keywords:** educational district, academy, management, rector of academy, academic council.

Поява навчальних округів у Франції, відомих як академії (académies), пов'язана з реформами Наполеона I Бонапарта у галузі освіти. Найголовнішою з них стала реформа щодо створення так званого Імператорського університету (Université impériale), який мав мало спільного з університетами часів Старого режиму.

Наполеонівськими декретами від 10 травня 1806 року, 17 березня та 17 листопада 1808 року на території Франції утворювалася єдина централізована система публічної освіти. Новостворена система отримала назву Імператорського університету, а з 1815 року – Університету Франції (Université de France). Університет охоплював усі навчальні заклади імперії: як державні, так і приватні. Державні навчальні заклади засновувалися й управлялися університетом, приватні – відкривалися з його дозволу і контролювалися ним. Ніхто не мав права займатися публічним викладанням, якщо він не був членом університету й не закінчив один із його факультетів. Керував університетом великий магістр (Grand Maître) [2].

Імператорський університет було поділено на академії з центрами у містах, де перебували апеляційні суди. Згідно з декретом від 18 жовтня 1808 року послідовно мали бути створені 32 академії [4]. Кожній академії підпорядковувалися такі «школи»: 1) факультети (facultés): теології, права, медицини, наук і словесності; 2) ліцеї (lycées); 3) колежі (collèges); 4) приватні



школи (institutions); 5) пансіони (pensions); 6) початкові школи (écoles primaires) [2].

Управління академіями було покладено на ректорів, які мали сьомий ранг серед посадових осіб університету після великого магістра, канцлера, казначея, почесних і дійсних членів ради університету, університетських інспекторів, і були підзвітні великому магістру. Ректори здійснювали керівництво факультетами і колежами, підписували усі свідоцтва на наукові ступені (бакалавра, ліценціата, доктора), могли бути присутніми на факультетських іспитах. Їм надавали звіти про стан навчання і дисципліни в усіх закладах освіти академій. Щорічні звіти ректорів заслуховувалися на засіданнях ради університету і слугували підставою для відповідних розпоряджень великого магістра [3].

У підпорядкуванні ректора перебували два інспектори і секретар академії. Інспектори академії щонайменше один раз на рік відвідували всі заклади освіти і початкові школи, підвідомчі академії. При кожній академії функціонувала академічна рада, на засіданнях якої обговорювалися питання, пов'язані з управлінням і господарською частиною шкіл. До її складу входили головні чиновники академії, професори і представники вищої міської влади. Ректори та інспектори академій призначалися на посади великим магістром. За поданням ректора і за згодою ради університету великий магістр створював академічну раду [3].

Упродовж XIX – XX століть кількість академій постійно змінювалася. Наразі у Франції налічується 30 академій (26 на території метрополії і 4 – в заморських департаментах: академія Гваделупи, академія Гвіани, академія Мартініки, академія Реюньйона), які складають 17 академічних регіонів. Створення останніх розпочалося 1 січня 2016 року для врахування нових меж регіонів, закріплених законом від 16 січня 2015 року. Сім академічних регіонів об'єднують кілька академій, що знаходяться в межах їхніх географічних кордонів: чотири академічні регіони складаються з трьох академій, п'ять – із двох академій. Вісім академічних регіонів мають у своєму складі лише одну академію. Для кожного з них призначається ректор академічного регіону, який відповідає в багатоакадемічних регіонах за єдність й узгодженість державної освітньої політики на регіональному рівні, особливо з питань, які потребують координації дій з регіоном або регіональним префектом, а саме: професійна підготовка, учнівство і консультування протягом усього трудового життя; розробка прогнозованої схеми підготовки в державних закладах середньої освіти; вища освіта та наукові дослідження; боротьба з невідвідуванням школи; державні послуги цифрової освіти; використання європейських фондів; внесок у планові договори на рівні держава – регіон. В академічних регіонах, що включають кілька академій, ректор академічного регіону призначається із числа ректорів академій [1].

Ректор академії призначається декретом президента Республіки. Він є представником міністра національної освіти і молоді й несе відповідальність за всю систему національної освіти на території свого навчального округу, від дошкільної до вищої. За умови наявності повноважень ректора академічного регіону, ректор академії: забезпечує дотримання всіх законів та правил, що

стосуються національної освіти; визначає академічну стратегію реалізації національної освітньої політики; керує персоналом та установами; налагоджує зв'язки з іншими державними службами, які беруть участь у житті академії, політичними, економічними, соціально-професійними колами й особливо з органами місцевого самоврядування; виконує регіональну програму професійної підготовки під керівництвом регіональної ради; звітує міністру про функціонування системи національної освіти в академії, якою він керує. У регіонах з кількома академіями він працює в регіональному академічному комітеті під головуванням ректора академічного регіону [1].

У реалізації освітньої політики ректору академії надають допомогу: його заступники (генеральний секретар академії, академічні директори служб Національної освіти), які утворюють Виконавчий комітет академії; директор кабінету; інспекційний персонал; технічні консультанти; персонал ректорських служб.

Колегіальним органом управління академією є академічна рада національної освіти. До її складу входять представники органів місцевого самоврядування, персоналу та користувачів. Головує на її засіданнях представник держави або представник органу місцевого самоврядування відповідної адміністративної одиниці (регіону, департаменту, комуни) залежно від того, до чийої компетенції належать питання, що надходять на розгляд ради.

До складу академічної ради національної освіти входять: ректор академії; президент одного з університетів (призначається ректором); два академічні педагогічні інспектори, один із яких відповідає за технічну освіту, а інший є інспектором національної освіти (призначаються ректором); чотири представники персоналу державних закладів освіти першого та другого ступеня, обрані зі свого складу академічною радою національної освіти серед штатного викладацького персоналу національної освіти; трьох представників контрактного викладацького персоналу приватних закладів освіти (призначаються ректором за поданням найбільш представницьких профспілкових організацій, пропорційно результатам професійних виборів) та одного представника управлінського персоналу приватних освітніх установ поза контрактом (призначається ректором за поданням найбільш представницької організації). У разі здійснення академічною радою повноважень, що стосуються вищої освіти, до неї приєднується директор приватної установи, що складає цю ланку освіти (призначається ректором).

Термін повноважень призначених або обраних членів ради – три роки. Призначені або обрані члени ради, які припиняють з будь-якої причини свої повноваження до закінчення мандату, замінюються іншими. Термін повноважень їхніх наступників закінчується при загальному поновленні складу ради.

До питань, з яких академічні ради національної освіти мають право ухвалювати рішення, належать: надання дозволів іноземцям на відкриття курсів або керівництво приватними закладами вищої освіти; надання дозволів приватним закладам середньої освіти приймати на навчання національних стипендіатів; надання приватним закладам середньої освіти приміщень і субсидій; заборона здійснювати керівництво закладом освіти чи викладати в ньому тимчасово або постійно; накладання санкцій за недотримання положень декрету щодо контролю

за відвідуванням школи та шкільною успішністю; заборона очолювати приватний заклад освіти чи викладати в ньому дистанційно терміном до одного року, а також закриття закладу освіти на цей же термін; накладання вето на відкриття приватних закладів освіти. Також рада може виконувати функції дисциплінарного комітету, надаючи ректору академії попередні висновки щодо доцільності накладання штрафів, штрафних санкцій та покарань, передбачених статтями Кодексу освіти [1].

При здійсненні цих повноважень, рада може ухвалювати рішення лише за наявності більшості її членів. Вона приймає рішення таємним голосуванням та більшістю поданих голосів. У разі рівної кількості поданих голосів голос головуєчого в раді є вирішальним.

Отже, чинна система навчальних округів Франції сягає своїм корінням початку XIX століття. Вона ґрунтується на принципах єдиноначальства (ректор академії) та колегіальності (академічна рада). Академічна рада навчального округу виконує адміністративну і контролюючу функції і наділена повноваженнями надавати дозvoli на здійснення освітньої діяльності, призначати субсидії, контролювати перебіг освітнього процесу, накладати стягнення і штрафи тощо.

#### **Список використаних джерел:**

1. Code de l'éducation: Version consolidée au 22 novembre 2019. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> (дата звернення: 12.10.2019).
2. Décret impérial portant organisation de l'Université, 17 mars 1808. *Les Enseignants du secondaire. XIXe – XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières : Textes officiels. T.1 : 1802–1914.* Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2000. P. 113–121. (Bibliothèque de l'Histoire de l'Education, 23). URL: [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_2000\\_ant\\_23\\_1\\_8832](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2000_ant_23_1_8832) (дата звернення: 10.10.2019).
3. О Французском университете. Статья первая. *Журнал Министерства народного просвещения.* 1835. Ч. V, отд. IV. С. 100–137.
4. Statut concernant la division de l'Université en académies, et les villes qui en seront les chefs-lieux, 18 octobre 1808. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid101152/statut-concernant-la-division-de-l-universite-en-academies-et-les-villes-qui-en-seront-les-chefs-lieux-18-octobre-1808.html> (дата звернення: 12.10.2019).

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР**

**Бао Шуцзюань**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Автором визначено особливості розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти в КНР. В статті зазначено, що китайська система дошкільної освіти активно розвивається, є гнучкою, різноплановою, відповідає соціальним запитам та сприяє активному розвитку дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** *діти, розвиток, дошкільний вік, КНР, заклади дошкільної освіти.*

*The author has determined the peculiarities of preschool children's development in preschool educational institutions in the People's Republic of China. It has been noted in the article that Chinese preschool education system is actively developing, flexible, diverse and responsive to social needs, and it promotes active development of preschool children.*

**Key words:** *children, development, preschool age, the People's Republic of China, preschool educational institutions.*

У Китаї дошкільна освіта має на меті – сприяти активному розвитку дітей дошкільного віку в спорті, інтелектуальному, моральному й естетичному вихованні. Дошкільна освіта ґрунтується на базових принципах педагогіки і психології, у процесі її здійснення визначаються завдання, зміст, засоби і методи організації діяльності дошкільнят.

Високі темпи економічного розвитку Китаю привели до зростання попиту на дошкільні освітні послуги. У країні з півтора мільярдним населенням щорічно народжується близько 20 млн дітей. Однак система дошкільного виховання в Китаї почала складатися недавно. Згідно архівної інформації перший заклад дошкільної освіти був відкритий в 1903 р в м. Ухань провінції Хубей. Зміст, методи навчання і виховання маленьких дітей копіювали японську модель. Разом з тим по всій країні стали з'являтися приватні дитячі садки, орієнтовані на популярні європейські ідеї про розвиток дошкільнят.

Створення Китайської Народної Республіки сприяло розширенню мережі дитячих дошкільних установ. Роботу дитячих садків Нового Китаю організовували, орієнтуючись на радянську систему виховання і навчання дітей дошкільного віку. Перші кроки в створенні навчальних програм для державних китайських закладів дошкільної освіти були зроблені в кінці 1930-х рр. Цей період по праву вважається початком реформ в галузі дошкільної освіти, оскільки відбулися перші спроби відобразити китайську специфіку в дошкільних навчальних планах та програмах.

Навчальна програма для дошкільнят включала в себе використання різних видів діяльності, серед яких музична, ігрова, розвиток усного мовлення та мислення, організація роботи і відпочинку тощо. У кожному з перерахованих напрямів були сформульовані мінімальні вимоги до змісту освіти.

Перші програми для закладів дошкільної освіти включали навчання таким видам ручної праці, як малювання, паперопластика, навчання основам будівництва, навчання столярній майстерності, грі з піском, шиттю, садівництву, прищеплення навичок здорового способу життя. Таким чином, дітям дошкільного віку прищеплювали відповідні вміння та навички.

У даний період вийшли в світ основні праці таких вчених, як Чжан Сюе «Дитячий сад», «Дитячий сад. Розробка навчальних програм», Лян Шицзи «Дитячий сад: збірник навчальних матеріалів».

Таким чином, перші дошкільні навчальні програми відображали новий погляд на національні умови фізичного і психічного розвитку дітей. Це, безсумнівно, посилило позиції закладів дошкільної освіти в системі шкільної освіти. Незважаючи на значні зміни в методичному оснащенні закладів дошкільної освіти, перші програми з дошкільного виховання мали певні недоліки: цілі освіти не були достатньо розкритими, не були зазначені цілі естетичного розвитку, було відсутнє ускладнення змісту виховання в залежності від віку дітей, ігнорувався принцип доступності знань, не існувало єдиної моделі навчальних планів, були запропоновані лише форми організації життя дітей. Але разом з тим Міністерство освіти КНР взяло напрям розвитку на дошкільну освіту, яке стало планомірно розвиватися в наступні роки.

Сьогодні в Китаї налічується близько 150 тис. закладів дошкільної освіти, і тільки 30% дітей відповідного віку проходять в них навчання. Зазвичай в китайські заклади дошкільної освіти приймають малюків 3-6 років.

Соціальний аспект системи дошкільної освіти дуже важливий, так як батькам надається можливість активно включитися в соціально-економічні та суспільні відносини. Сучасний китайський класичний заклад дошкільної освіти являє собою гармонійний синтез освітнього закладу і служби з надання освітніх послуг. Режим функціонування дитячого садка відповідає запитам батьків і враховує специфіку виконуваної ними роботи. Діти в свою чергу отримують в саду повноцінне збалансоване харчування, медичне обслуговування, активно включаються в освітній процес. Основні завдання функціонування закладів дошкільної освіти Китаю – сприяння нормальному фізичному росту дітей; розвитку інтелектуальних здібностей, початкових практичних і естетичних навичок, формування прагнень до знань; виховання патріотизму.

Класичні заклади дошкільної освіти, займаючи сьогодні домінуючі позиції, не можуть бути єдиними. Для забезпечення доступності дошкільної освіти робота ведеться за кількома напрямками. Паралельно з розвитком традиційних форм дошкільної освіти почали активно розвиватися такі нові моделі, як дошкільні групи на базі загальноосвітніх установ, дошкільні групи на базі установ додаткової освіти, а також систематична освіта дітей дошкільного віку в умовах сімейного виховання [1].

Пріоритетним напрямком залишається створення варіативних форм дошкільної освіти через організацію дитячих садків для дітей раннього віку; груп спільного короткочасного перебування дитини і батьків (центри ігрової підтримки дитини, адаптаційні групи), що відкриваються на базі дитячих садків, установ додаткової освіти.

Незважаючи на відсутність єдиних державних освітніх програм, концептуально-методичного забезпечення питань виховання та освіти дітей в закладах дошкільної освіти, пильна увага з боку контролюючих органів звертається на управління дитячими дошкільними установами, підтримуються ідеї, пов'язані зі створенням нових освітньо-виховних концепцій. Навчання в



дитячих садках не є обов'язковим, проте абсолютна більшість закладів дошкільної освіти має свої програми дошкільної освіти.

Міністерство освіти Китаю розробило спеціальну програму для дітей різного віку, згідно з якою заклади дошкільної освіти значну увагу приділяють сенсорному розвитку дитини, формуванню мовних навичок у вихованців та основ арифметики тощо. Таким чином, реалізація цієї програми спрямована на успішну адаптацію дітей в школі.

Особлива увага в Китаї приділяється розвитку дошкільного виховання в сільській місцевості. Розширення ресурсів відбувається за рахунок появи нових закладів дошкільної освіти, створення закладів дошкільної освіти (груп), що частково виконують функції початкової школи. Останнім часом активно підтримується розвиток дошкільного виховання в бідних районах країни.

Якість дошкільної освіти неухильно підвищується. Так, в «Державному середньостроковому і довгостроковому плані реформи і розвитку в галузі освіти» (2010 р.) зазначалося, що дошкільне виховання необхідно активно розвивати і здійснювати на основі наукових принципів, орієнтованих на норми психічного і фізичного стану дітей. Згідно з цим документом в КНР до 2020 року планується ввести річне дошкільне виховання маленьких дітей, яке розпочинатиметься за 1 рік до початкової школи. Планується популяризувати виховання дошкільнят за 2 роки до школи, а районам, які мають сприятливі освітні умови, рекомендовано здійснювати попереднє трирічне виховання дітей [2].

Отже, на основі вищезазначеного, система дошкільної освіти КНР є гнучкою, різноплановою, відповідає соціальним запитам та сприяє активному розвитку дітей дошкільного віку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Су Сяохуань. Образование в Китае: реформы и новшества. Пекин: Межконтинентальное издательство Китая, 2002. 192 с.
2. Хао Кэмин, Цай Кэюн. Развитие системы образования в КНР. М.: НИИВСи, 989. 43с.

## **РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В США**

**Бекетова Ю. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
заступник директора

Харківський приватний спеціальний загальноосвітній навчально-виховний комплекс «Фенікс» для дітей з особливими потребами Харківського обласного фонду «Сподіванка»

м. Харків, Україна

**Садова Н. О.**

аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Проаналізовано етапи розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині XX століття. З'ясовано, що компаративістика в США в окреслений період пройшла два етапи. Перший етап (1950 – 1970 рр.) визначено як етап інституалізації порівняльної педагогіки як науки в США. Другий етап (1971 – 1999 рр.) схарактеризовано як етап розвитку порівняльної педагогіки як науки в умовах глобалізації освітнього простору.*

**Ключові слова:** *компаративістика, наука, США, розвиток, етап.*

*The stages of development of comparative education as a science in the USA in the second half of the 20th century have been analyzed in the article. It has been found that comparative education in the United States has been developed over two stages during this period. The first stage (1950-1970) has been defined as the stage of institutionalization of comparative education as a science in the USA. The second stage (1971-1999) has been characterized as the stage of development of comparative education as a science in the context of globalization of the educational space.*

**Keywords:** *comparative education, science, the USA, development, stage.*

На підставі вивчення й узагальнення історико-педагогічних матеріалів, зарубіжної літератури, нормативних документів офіційних органів державної влади США, тогочасної періодичної преси визначено й науково обґрунтовано етапи розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині XX століття.

До критеріїв визначення етапів віднесено: суспільно-політичні, соціально-економічні й організаційно-педагогічні чинники, які зумовили перегляд предмету, об'єкту, мети, завдань, методологічних засад, методів, теорій, принципів, підходів до порівняльної педагогіки як науки.

Перший етап (1950 – 1970 рр.) у дослідженні визначено як етап інституалізації порівняльної педагогіки як науки в США. З'ясовано, що на цьому етапі теоретичним підґрунтям інституалізації порівняльної педагогіки як науки стали праці А. Андерсона, Дж. Бірідея, М. Екштейна, Е. Епштейна, І. Кендела, Р. Мура, Г. Ноя, С. Хайта, Дж. Холта та інших науковців.

Характерними ознаками окресленого етапу були: прийняття низки нормативних документів («Акт про Національний науковий фонд» (1950 р.), Закон Фулбрайта-Хейса (1961 р.)); започаткування різноманітних інституцій (Товариство Порівняльної Педагогіки (1956 р.), Товариство Порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти США (1968 р.), Центр з питань досліджень та інновацій у галузі освіти (1968 р.), Американська Асоціація порівняльної педагогіки (1969 р.), Міжнародна Рада товариств порівняльної педагогіки (1970 р.)), котрі сприяли інституалізації порівняльної педагогіки як наукової галузі та проведенню Всесвітніх конгресів з порівняльної педагогіки; заснування кафедр при провідних університетах США (Мічиганському, Чиказькому, Каліфорнійському), які займалися проблемами порівняльної педагогіки; публікація компаративістських видань («Огляд порівняльної педагогіки» (США), «Порівняльна педагогіка» (Велика Британія) з питань освіти й виховання в світі.

Як установлено, на процес інституалізації порівняльної педагогіки як науки в США значно вплинула й діяльність благодійних організацій (Корпорація

Карнегі та Фонд Форда), що першими стали надавати університетам кошти для проведення міжнародних досліджень.

Доцільно також звернути увагу на те, що на досліджуваному етапі серед науковців не існувало єдиного підходу до визначення порівняльної педагогіки як галузі наукових знань. Етап, що вивчається, також позначився посиленням зв'язків порівняльної педагогіки з іншими антропологічними науками (філософія, соціологія, історія), використанням методів зазначених наук під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень, суперечками щодо визначення методологічних засад досліджуваної галузі, широким визнанням індуктивного та дедуктивного методів, критикою щодо використання в порівняльній педагогіці історико-філософського методу, визначенням предмету (вивчення педагогічних явищ конкретної країни і встановлення взаємозалежностей між освітніми та іншими чинниками), об'єкту (стан освіти різних країн світу), закономірностей (автономність досліджуваної галузі як наукової дисципліни; залежність розвитку порівняльної педагогіки від розвитку суспільства й суспільних наук) порівняльної педагогіки як науки; з'ясуванням її провідних принципів (послідовності проведення порівняльно-педагогічного дослідження; науковості; розвитку наукового знання; рівних можливостей у галузі освіти незалежно від соціального стану або приналежності до расової або етнічної групи; вибіркової досліджуваних явищ); використанням емпіричних методів; масовим проведенням педагогічних подорожей і спостережень.

Як свідчить проведене дослідження, на етапі інституалізації порівняльної педагогіки як науки американськими дослідниками були чітко визначенні її мета (використання освіти для вдосконалення суспільства взагалі) і завдання (надання інформації щодо освітніх систем інших країн світу; визначення методологічних засад та дієвих методів організації порівняльно-педагогічних досліджень; розуміння форм та систем організації освіти, які існують у власній країні; вдосконалення викладання порівняльної педагогіки у закладах освіти; активне проведення наукових досліджень у галузі компаративістики; сприяння обміну науковцями і вивченню освітніх систем провідних країн світу; організація Всесвітніх конгресів із порівняльної педагогіки; визначення місця порівняльної педагогіки серед інших наук; організація міжнародної освіти та обміну досвідом викладачів та ін.).

Установлено, що на етапі інституалізації порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.) компаративістські дослідження проводились за такими основними напрямками, як: визначення суті порівняльної педагогіки як науки та з'ясування її методологічних засад; пошук ефективних моделей організації освіти; вивчення стану освіти країн, що розвиваються; організація країнознавчих та мовних досліджень та деякі ін.

Необхідно звернути увагу і на те, що на окресленому етапі мали місце і певні недоліки, які заважали плідному розвитку порівняльної педагогіки як науки в США, а саме: обмежене використання методів науково-педагогічного пізнання; недостатня кількість праць порівняльного характеру декількох країн.

Другий етап (1971 – 1999 рр.) – етап розвитку порівняльної педагогіки як науки в умовах глобалізації освітнього простору. Специфіка даного етапу, на

відміну від попереднього, була зумовлена впливом процесів глобалізації та інтернаціоналізації на всі сфери людської діяльності, прийняттям американським урядом нових законів («Національні освітні цілі» (1989 р.); «Америка 2000: стратегія освіти» (1991 р.); «Цілі 2000: навчити Америку» (1994 р.)), широким використанням термінів «інтернаціоналізація», «глобалізація», «порівняльна» і «зарубіжна педагогіка», зростанням міжнародних зв'язків, визнанням порівняльної педагогіки як науки.

Плідному розвитку порівняльної педагогіки як науки на визначеному етапі сприяли праці Б. Адамсона, Р. Арнова, Д. Вілсона, Г. Келлі, І. Кендла, Е. Кінга, В. Клафкі, В. Маллінсона, Ф. Рінгера, П. Росселло, М. Томаса, В. Холлза та деяких інших американських науковців.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що на окресленому етапі (1971 – 1999 рр.) порівняльна педагогіка в США певною мірою розширила свою мету (підвищення якості життя американських громадян шляхом обміну знаннями в галузі освіти, педагогічним досвідом), завдання (з'ясування загальних рис, подібностей і відмінностей між порівнюваними освітніми системами, надання допомоги у розвитку освітніх інституцій; планування розвитку освіти у різних країнах світу), визначила користь зазначеної галузі для викладачів, керівників навчально-виховних закладів, батьків, політиків, збагатила власний об'єкт (освіта у глобальному, регіональному та національному вимірі) і предмет (від вивчення педагогічного досвіду окремо взятого навчального закладу до проектів загальноєвропейського і світового рівнів), набула більш чіткого визначення (галузь наукового знання для проведення досліджень, пов'язаних із зарубіжними освітніми системами).

На етапі, який вивчається, на відміну від першого, були чітко визначені провідні функції порівняльної педагогіки як науки (реформуюча, описова, пояснювальна, оцінювальна, плануюча, інноваційна, гуманістична); окреслені підходи до проведення порівняльно-педагогічних досліджень.

Необхідно також звернути увагу на те, що етапу, який вивчається, притаманні: відсутність єдиної методології, яка б могла бути застосована у порівняльно-педагогічній практиці; широке залучення до порівняльної педагогіки різних методів наукового пізнання; широке використання методів інших наук про людину; розширення принципів порівняльної педагогіки як науки (об'єктивності, порівняння, діалектичного підходу до вивчення зарубіжного досвіду та ін.); виокремлення провідних напрямів організації порівняльно-педагогічних досліджень (соціологічний; міждисциплінарний; прогностичний).

Варто також підкреслити, що на досліджуваному етапі розширюються напрями проведення порівняльно-педагогічних досліджень. До зазначених напрямів належали: співробітництво в галузі розвитку та управління освітою, міжнародний обмін студентами, глобалізація освіти, безперервна освіта, диверсифікація освіти, модернізація методів навчання, розвиток педагогічної науки в зарубіжних країнах, еволюція систем управління освітою; умови підвищення якості освіти; підготовка педагогічних кадрів та ін.

До основних чинників, які гальмували розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на окресленому етапі, віднесено: велику кількість напрямів

дослідження; відсутність єдиної методології для проведення порівняльно-педагогічних досліджень.

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ МУЗИКИ У КНР

**Ван Янься**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
Харків, Україна

*У тезах розкрито специфіку здійснення інтегративного підходу на уроках музики в КНР. Висвітлено взаємозв'язок уроків музики з історією, географією, етнографією, малюванням, китайською мовою і математикою. Визначено важливість урахування регіональності при вивченні китайської музики у школах КНР.*

**Ключові слова:** інтегративний підхід, уроки музики, регіональність, математика, мистецтво, КНР.

*The author of the work has revealed the specificity of implementation of an integrative approach in Music classes in the People's Republic of China. The interconnection of Music classes and History, Geography, Ethnography, Art, Mathematics and the Chinese language has been outlined. The author has determined the importance of taking into account the regionality when learning Chinese Music at schools in the People's Republic of China.*

**Key words:** integrative approach, Music classes, regionality, Mathematics, Art, the People's Republic of China.

Одним із шляхів покращення якості знань учнів є забезпечення інтегрованого підходу в освіті, оскільки він сприяє формуванню цілісної, єдиної картини світу, системному мисленню, усебічному розвитку та вихованню високодуховної особистості. Інтегрований підхід передбачає об'єднання в ціле певних частин чи елементів цілісної системи знань, за допомогою чого дитина сприймає світ як єдине ціле.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження вказують на те, що поєднання різних дисциплін сприяє кращому усвідомленню та використанню знань учнями. Так, інтеграція різних видів навчальної діяльності на уроках музики аналізується у працях Н. Вегери, Н. Данько, О. Рудницької, Л. Масол. Особливості організації уроків музики у КНР висвітлюються в дослідженнях Ван Тяньці, Сун Яньї, Ван Цзін І, Тань Сяо. Щодо зарубіжних учених, то певні питання зв'язку математики та мистецтва розкрито в роботах P. Betts, L. Harkleroad, G. Johnson, R. J. Edelson, B. Rothenberg, A. An Song, O. Kulm Gerald, Ma Tingting. У свою чергу, F. Lau і Cr. G. Martin тісно пов'язують музику з історією, географією й етнографією. Однак, у психолого-педагогічній науці проблема здійснення інтегрованого підходу на уроках музики у КНР не стала предметом комплексного дослідження.



Важливо відзначити, що китайська музика увібрала в себе багато регіональних традицій, які відрізняються формою, стилем, якістю та репертуаром [2]. У шкільній навчальній програмі з музики є розділ, присвячений *difang yinyue* (регіональній музиці Китаю) і який заохочує дітей вивчати специфіку китайської музики, «мандруючи» регіонами країни. Китай – велика країна, яка має багато регіонів з різним кліматом, географічними та культурними особливостями, і кожний регіон має свою музику [3]. Завдяки цьому учні знайомляться з різними китайськими інструментами, навчаються співати китайські колискові, вивчають важливі характеристики китайської музики (пентатонічна шкала, мелодійна краса, програмна музика, сольна музика, вокальні прийоми, фестивальна музика на свіжому повітрі), усвідомлюють важливість регіональної музики в Китаї [3].

Вивчаючи соціальні науки, учні обговорюють географічні особливості різних регіонів Китаю, включаючи відмінності в погоді, економіці, населенні, історії, традиціях тощо [3]. Окрім того, школярі знайомляться з історією виникнення музичних інструментів і розвитком музики в кожному регіоні, адже китайська музика складається з багатьох музичних жанрів, і треба спочатку визначити специфіку регіону, з якого походить музика, що виявляється в діалектах, особливостях культурного розвитку тощо. Ці культурні практики є символом регіональної ідентичності [2; 3]. Так, історія *Pipa* (чотириструнної різьбленої лютні) бере початок від династії Хань (206 р. до н.е. – 220 р. н.е.), і цей музичний інструмент був так само важливим у свій час, як і Шовковий шлях; *Zheng* (щипкова цитра з двадцять одною струною) існувала ще до династії Цінь (221-207 р. до н.е.); *Xiao* (вертикальна зубчаста бамбукова флейта з чотирма або п'ятьма отворами для пальців спереду та одним ззаду) використовувалася в конфуціанському ритуалі [2; 3].

Завдяки цьому на уроках музики можуть застосовуватися карта Китаю (учні вказують і розмальовують регіон Китаю, чию музику вони вивчають), уривки літературних творів і матеріали з географії, економіки, культури певного регіону країни [3].

На уроках малювання учні зображують пейзажі різних регіонів Китаю, а потім на уроках музики поєднують їх із музичними інструментами, що представляють певний регіон. Окрім того, на уроках малювання учні виготовляють матеріали для китайського театру тіней [3]. Прослуховуючи музику, учням пропонується обрати колір і спробувати «намалювати музику», після чого робиться аналіз малюнків кожної дитини [3].

При вивченні нескладної ритмічної музики учнів залучають до активних рухів: кожна дитина тримає в руках стрічку та намагається рухатися в ритм музиці, махаючи стрічкою, плескаючи руками, тупаючи ногами [3].

На уроках китайської мови учні обговорюють особливості китайської мови, зокрема відмінності між живописною мовою та фонетичною мовою [3].

Окрім того, китайські дослідники (Song A. An, Gerald O. Kulm, Tingting Ma) [4] указують на тісний зв'язок музики і математики, що полягає у можливості рахувати ритми або вивчати дробовий характер нот, пов'язувати інтервали, гармонію, ноти, мелодію із пропорціями, цілими числами, логарифмами,

арифметичними операціями, тригонометрією та геометрією. Так, мелодії, ритми та музичні форми можуть бути представлені математичними моделями; послідовність Фібоначчі та теорія Золотого перетину використовуються композиторами при написанні музики.

Інтеграція музики та математики передбачає персоналізацію досвіду учнів (вони створюють власну музику) і аналіз їхніх унікальних робіт (вивчення структури їхніх музичних творів за допомогою математичних методів); використання в створенні музики графічних позначок, що базуються на математичних правилах і дозволяють більш глибоко й проникливо відчувати зв'язок між музикою та математикою; забезпечення можливостей учням бути емоційно залученими в роботу (створені ними музичні твори відразу виконуються на піаніно); заохочення учнів вивчати та формувати естетичні якості, пов'язані із цим залученням; використання відповідних музично-математичних зв'язків, аби збільшити інтерес учнів у процесі навчання обох предметів [4, с. 99-100, 107]. Усе це підвищує настрій учнів у процесі навчання, додає елементи гри, пожвавлює здобуття знань тощо.

Дослідження взаємозв'язку математики та музики [4] засвідчило, що така інтеграція формує позитивне ставлення учнів до навчання: приємні відчуття в процесі вивчення математики й музики є факторами, що зменшують стурбованість учнів, і вони відчують захоплення, використовуючи їхні знання з математики, щоб розв'язати завдання, пов'язані з аналізом їхньої власної творчої діяльності [4, с. 104]. Окрім того, завдяки цій інтеграції забезпечується індивідуалізація навчання та стійка мотивація учнів до навчання [1]. Учні розуміють, як можна використовувати математику в створенні й аналізі музики: їхній досвід дозволяє зрозуміти, що створення музики не залежить лише від інтуїції та натхнення, математика також відіграє в цьому помітну роль. Учні відчують міць математичної естетики: вони організовують й упорядковують музичні структури математично, а музичні елементи (зокрема, ритми) отримують гармонійні та потужні звукові ефекти [4, с. 105].

Таким чином, китайські вчені вказують на важливість здійснення інтегративного підходу на уроках музики. Найтісніші зв'язки музики – із соціальними науками, іншими видами мистецтва, мовою та математикою. Важливим при вивченні китайської музики у школах КНР також є врахування регіональності, що зумовлюється великою територією країни і тим, що китайська музика ввібрала в себе регіональні традиції, які відрізняються за стилем, формою, якістю та репертуаром.

#### **Список використаних джерел:**

1. Autin G. The Artist Teacher Uses Proportions, the Math Teacher Helps Students Understand the How and Why, Fractions Fly the Kites. *Journal for Learning through the Arts*. 2007. Issue 3(1-6), P. 1-20.
2. Lau F. Music in China. Experiencing Music. Expressing Culture. New York : Oxford University Press, 2008. 182 p.
3. Martin Cr. G. Discovering the East of China: Chinese Music in Elementary School. URL : <https://folkways.si.edu/discovering-east-china-elementary->

school/lullaby-vocal-outdoor-solo-programmatic/music/tools-for-teaching/smithsonian (дата звернення: 08.12.2019).

4. Song A. An, Gerald O. Kulm, Tingting Ma. The Effects of a Music Composition Activity on Chinese Students' Attitudes and Beliefs towards Mathematics: An Exploratory Study. *Journal of Mathematics Education*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 96-113.

## **ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ В КИТАЙСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Ду Цзінсюй**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті проаналізовано історію зародження та становлення розвитку підприємництва в Китаї, висвітлено роль малого та середнього бізнесу в економіці КНР, схарактеризовано організацію освіти студентів, спрямовану на оволодіння ними підприємницькою компетентністю.*

**Ключові слова:** підприємництво, підприємницька компетентність, навчальні курси з ведення бізнесу.

*The history of the origin and the development of entrepreneurship in China have been analyzed in the article. The role of small and medium businesses in the economy of China has been revealed. The organization of students' education aimed at formation of their entrepreneurial competence has been characterized.*

**Keywords:** entrepreneurship, entrepreneurial competence, business training courses.

1 жовтня 2019 р. у Китаї святкували важливу для кожного його мешканця дату – 70-річний ювілей створення Китайської Народної Республіки. За роки існування КНР перетворилася з бідної аграрної країни в економічну наддержаву, яка в значній мірі диктує свої умови введення бізнесу у всьому світі. Упродовж сімдесятирічної історії Китайської Народної Республіки в ній було проведено низку важливих ринкових реформ, які принципово змінили економічну ситуації в країні та створили сприятливі умови для введення активної міжнародної торгівлі та залучення іноземних інвестицій в різні сфери китайської економіки.

Як вважають провідні західні та китайські фахівці, важливий внесок у створення «китайського економічного чуда» зробили працівники малих та середніх китайських підприємств, які стали основною рушійною силою економічного розвитку КНР. За статистичними даними, сьогодні майже 99 % приватних підприємств відноситься до категорії організацій, де число робітників не перевершує 100 осіб. Проте саме малі й середні підприємства випускають більше 80 % нової продукції та більш 70 % технологічних інновацій в Китаї. При

цьому загальний внесок цих підприємств у ВВП країни за останні роки перевищив 60 % [2; 6].

Ураховуючи значні успіхи КНР у розвитку підприємства, доцільно проаналізувати історію виникнення та становлення цього унікального феномену на китайських теренах. Адже теоретичні ідеї та практичний досвід китайських фахівців у цій царині можуть стати в нагоді українським бізнесменам, економістам та державним діячам у процесі модернізації економіки, створення сприятливих умов для розвитку бізнесу, організації ефективної системи підготовки спеціалістів для різних галузей підприємництва.

Як установлено в дослідженні, історія розвитку підприємництва в Китаї, як і в інших регіонах, розпочалася в давні часи та була пов'язана з виникненням торгівлі та ремесел. Тому саме купців та ремісників можна вважати своєрідними прообразами сучасних бізнесменів.

За висновками вчених, принципово новий етап у розвитку підприємництва на китайських землях розпочався у 20 – 30-ті рр. XX ст. Причому на відміну від західних країн, де якісні скачки в розвитку промисловості відбувалися, як правило, унаслідок певних революційних подій, процес модернізації економіки в Китаї являв собою результат зростання господарської активності пересічних людей.

Відзначимо, що утворення в 1949 р. Китайської Народної Республіки забезпечило значні зміни в усіх сферах життєдіяльності людей. Зокрема, уряд КНР під керівництвом КПК взяв курс на створення планової економіки. Причому після 1949 року достатньо тривалий термін подальша історія країни значною мірою визначалася політичними рішеннями великого китайського керманіча Мао Цзедуна. Водночас варто зауважити, що процес подальшого розвитку підприємництва, як і загалом економіки в Китаї не відбувався безболісно, він характеризувався значними труднощами, проблемами та навіть допущенням цим державним лідером суттєвих помилок у виборі стратегічної політики держави. Зокрема, реалізація на практиці концепцій «Великого стрибка вперед» (50-ті роки XX ст.) і «Культурної революції» (60-ті роки XX ст.) мали суттєві негативні наслідки для подальшого розвитку країни та життя її мешканців.

Після смерті Мао Цзедуна в 1976 р. у КНР почали впроваджувати нову економічну політику, що отримала назву «соціалістичної ринкової економіки». Продумана стратегія подальших дій нових китайських лідерів, які пришли на зміну Мао Цзедуну, дозволила не тільки ліквідувати старі проблеми, але й стимулювати прискорений розвиток економіки.

Провідна роль у розробці нової моделі економічної політики в Китаї належала Ден Сяопіну, якого цілком справедливо вважають архітектором китайських реформ. Варто уточнити, що характерною ознакою розробленої Деном Сяопіном політики «соціалістичної ринкової економіки» є збереження основного принципу соціалізму про ведення планованої економіки, проте водночас передбачається, що ця економіка має функціонувати в умовах дії ринкового механізму. Крім того, ефективним каталізатором подальшого розвитку китайської промисловості стало впровадження так званої «політики реформ і відкритості», що орієнтувала Китай на інтеграцію в світову економіку та активну взаємодію з іншими країнами [3; 4; 5].



Зазначимо, що зміни в економічному житті країни зумовили інтенсивний розвиток підприємництва. У контексті цього варто зауважити, що вже наприкінці 70-тих років XX ст. у Китаї з'явилися перші зародки нової моделі підприємства в сільській місцевості. Так, у ті часи деякі селяни провінції Аньхой почали виходили зі складу сільських комун через низьку ефективність їх діяльності та брати сімейні підряди. Це сприяло значному підвищенню ефективності селянської праці.

Нагадаємо, що в ті часи в Китаї в гострій формі проявлялася продовольча проблема. Цю проблему уряд намагався знизити зокрема через обмеження народжуваності. Так, у 1979 р. урядом КНР було прийнято рішення про те, що кожна сім'я може мати тільки одну дитину. (Цю вимогу відмінили тільки в 2016 р., дозволивши сім'ям мати двох дітей). Оскільки обмеження народжуваності суттєво не вплинуло на забезпечення населення продовольством, уряд почав шукати інші шляхи для вирішення зазначеної проблеми. У світлі цих реалій на початку 80-х р. XX ст. досвід сімейних підрядів у провінції Аньхой за ініціативою Ден Сяопіна був поширений на всю країну.

Поступово підприємство в Китаї почало інтенсивно розвиватися, отримуючи всебічну допомогу з боку органів державного управління, а це актуалізувало потребу у здійсненні спеціальної підготовки бажаючих до підприємницької діяльності. Суттєву підтримку в оволодінні китайською молоддю підприємницькою компетентністю здійснює створена в 1985 р. Асоціація молодих підприємців Китаю. Проте провідну роль у формуванні підприємницької компетентності молоді сьогодні займають університети, де студенти можуть отримати різні спеціальності, пов'язані з веденням бізнесу. Однак студентам, які здобувають вищу освіту за іншими спеціальностями, теж викладають спеціальні навчальні курси, спрямовані на формування в майбутніх фахівців підприємницької компетентності.

Важливо підкреслити, що такі курси пропонують молодим людям в багатьох закладах освіти. Наприклад, такий курс молоді люди можуть безкоштовно прослухати в Центрі профорієнтації професійно-технічного коледжу Шаньтоу, про що свідчить відповідне оголошення на його сайті [1].

Значною популярністю серед китайської молоді користується освітня програма «Розпочни та вдосконалюй свій бізнес», яка була розроблена Міжнародною організацією праці (МОП) та реалізується в більш ніж 100 країн світу. Програма включає чотири взаємопов'язані навчальні курси: «Генеруй бізнес-ідею», «Розпочни свій бізнес», «Вдосконалюй свій бізнес» та «Розвивай свій бізнес».

З 1998 р. у КНР також реалізується спеціальна програма з навчання молоді основам підприємництва тривалістю від 1 до 3 років. Ця програма пропонує бажаючим ознайомитися з найбільш затребуваними на ринку праці спеціальностями, оволодіти певними знаннями та навичками в галузі підприємницької діяльності. Вагому лепту у формування підприємницької компетентності молоді вносить реалізація «Національного проекту навчання підприємців», який було створено за ініціативою «Національної комісії з розвитку і реформування» (NDRC).



Отже, у КНР накопичено цінні теоретичні та практичні доробки з питання формування підприємницької компетентності, які можна творчо застосувати у вищій школі України.

**Список використаних джерел:**

1. 2020 届毕业生 SYB 创业培训班火热报名中！ URL: <http://www.stpt.edu.cn/jyxx/2019/0906/c313a12507/page.htm>
2. 如何看待中小企业在经济中发挥的作用？ [http://www.sohu.com/a/255138097\\_313170](http://www.sohu.com/a/255138097_313170)
3. 完颜亮. 改革巨擘邓小平[J]. 党史博采(纪实). 2014 (03)
4. 彭冠. 走近邓小平[J]. 中共珠海市委党校珠海市行政学院学报. 2004 (04)
5. 李琦. “精雕细刻”:邓小平大智慧中的小细节[J]. 中国党政干部论坛. 2012 (02).
6. 黎智洪. 中國小微企業成長環境及其優化對策研究. 出版社：財經錢線文化有限公司.2019.

**ВПЛИВ КРОСКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ІЗ КНР  
НА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Крутий К.Л.**

доктор педагогічних наук, професор

професор кафедри дошкільної та початкової освіти

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця, Україна

**Молнар Т.І.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри теорії та методики початкової освіти

Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна

*Автори актуалізують значення кроскультурного впливу на прояви толерантності як риси особистості, здатної активно взаємодіяти з представниками чужої культури. Акцентовано увагу на важливості врахування національно-культурних особливостей, національно-педагогічних традицій освіти та емоційності освітнього процесу з метою нейтралізації бар'єрів спілкування і, як наслідок, інтенсифікації процесу навчання в групах китайських студентів.*

**Ключові слова:** толерантність, кроскультурні особливості, навчальна взаємодія, іноземні студенти.

*In the article, the authors have actualized the importance of cross-cultural influence on manifestations of tolerance as a trait of a person that is able to actively interact with representatives of another culture. The authors have focused on the importance of taking into account the national-cultural characteristics, national-*

*pedagogical traditions of education and emotionality of educational process in order to eliminate barriers to communication and, consequently, to intensify the learning process in groups of Chinese students.*

**Key words:** *tolerance, cross-cultural peculiarities, educational interaction, foreign students.*

Аналіз кроскультурних досліджень (J. W. Berry, D. L. Sam та ін.) доводить існування зв'язку між певним ступенем вираженості толерантності й успішною адаптацією особистості до умов чужої країни. Найбільш значущими для процесу акультурації є міжособистісна толерантність і толерантність як риса особистості, коли людина здатна зрозуміти, прийняти й активно взаємодіяти з представником чужої культури.

У світі виокремлюють типи регіонів за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем (А. Ліферов, Китай). Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів. Україна щороку поповнюється все більшою кількістю студентів із Китаю. Отже, є сенс з'ясувати кроскультурні особливості китайських студентів.

Китайці належать до національної культури колективістського типу. Генераторами інтеграційних процесів може слугувати Західна Європа, а також Азійсько-тихоокеанський регіон, до якого входить і Китайська народна республіка. Громадську традицію поведінки відображено в стереотипі общинного мислення, сутність якого полягає в такій тезі: «Ми всі повинні бути рівні». Підпорядкування індивіда групі є правилом, а не винятком. У студентів цієї групи низький рівень адаптивності в незнайомих ситуаціях.

Конфуціанська традиція, що поширена не тільки в Китаї, але й у деяких інших країнах, підкреслювала важливість суворого дотримання традиційних порядків і звичаїв, у тому числі і в спілкуванні. Суспільні відносини будуються за моделлю сімейних: між людьми, що належать до різних поколінь, учителем і учнем, підлеглим і керівником, громадянином і державою. Найголовнішим обов'язком людини було шанування старших і предків. Система норм правильного чи неправильного поводження зводиться до наступного: не важливо, як ти себе оцінюєш, важливо, що подумують інші.

Китайські студенти демонструють прагнення налагоджувати дружні стосунки з оточенням, необхідність участі в справах групи, колективу, бажання глибше пізнати інших людей, прагнення отримувати нову навчальну інформацію, розв'язувати питання, що сприяють кращому засвоєнню навчальних предметів; у спілкуванні з друзями розвивати нові інтереси, формувати свою життєву позицію і проявляти прагнення до самовиховання тощо [1, с.96].

Дослідник Лінь Яцян називає особливістю китайських студентів уміння заручитися підтримкою будь-якої людини, прагнення проявляти ініціативу в спілкуванні, не сподіваючись на інших людей, насолоду від процесу спілкування, вдячність за взаєморозуміння, прагнення розкрити свої можливості й здібності, бажання вирішувати практичні та матеріальні питання, а також надавати підтримку і допомогу іншим людям [1, с.97].

Ще однією відмінною рисою національної культури цієї країни є те, що вони відносяться до реактивної (що слухає) групи культур, тобто її представники вважають за краще мовчки та спокійно слухати співрозмовника, надають великого значення прояву ввічливості й поваги у спілкуванні.

Можна стверджувати, що вони найкращі у світі слухачі: концентруються на тому, що їм кажуть; вислухавши, не квапляться з відповіддю (тим самим демонструючи повагу до вагомості мовця); увага приділяється манері та церемонії спілкування. Якщо навіть приступають до відповіді, то навряд чи висловлять певну думку. Є знавцями невербальної комунікації.

Проаналізувавши національно-культурні особливості, можна зробити висновок, що спочатку виникає деяка невідповідність між технологіями, застосовуваними у вишах, і менталітетом східних студентів. У ЗВО навчання базується на діалогових технологіях, які обумовлюють побудову активної навчальної взаємодії не тільки «студент – студент», а й «студент – викладач». Для національної системи освіти Китаю ці режими не характерні. Студенти з цих країн відносяться до не комунікативних (раціонально-логічних) психологічних типів опановування іноземною мовою.

Попри властиві їм працьовитість, дисциплінованість, наполегливість у досягненні мети, повагу до знання і навчання, спостережливість і допитливість, вони проявляють замкнутість і стриманість у прояві почуттів. Для них на початковому етапі навчання характерні: труднощі у подоланні психологічного бар'єру при спілкуванні і повільний темп формування мовних навичок (особливо говоріння). На всіх етапах вивчення мови вони відчують необхідність у ретельному осмисленні особливостей мовного матеріалу. Дійсно, студенти з Китаю при виконанні комунікативних завдань на заняттях відчують себе скуто. Причина цього в характері бар'єру: з одного боку, мовного, а з іншого – культурного. Оскільки, в силу традиційної освіти та виховання, вони не готові брати участь в діалогізованих формах навчання, відсутня мотивація до вступу в діалог, тим більше з викладачем.

Група американських психологів на чолі з Дж. Д. А. Паркером (JDA Parker) провели дослідження, в якому довели, що зміна навчальної обставини та міжособистісних відносин, придбання нової соціальної ролі дорослої людини стає найбільш поширеною причиною відсіву з університету, академічні успіхи першокурсників залежать від їхнього емоційного інтелекту [3].

Академічні успіхи у виші можуть враховуватися в якості одного з показників психологічної адаптації студентської молоді. Отже, зв'язок адаптації студентської молоді з емоційним інтелектом було встановлено цими дослідженнями.

Іноземні студенти не тільки зустрічаються з аналогічними проблемами в умовах обставин, що змінюються, але і піддаються акультурації та стикаються з мовним бар'єром і культурологічними особливостями того регіону, який вони обрали для навчання. Більшість студентів бачать мету вищої освіти в підготовці до дорослого життя і професійної діяльності.

Китайські студенти приділяють увагу, у першу чергу, вимогам роботодавців, отримання роботи в майбутньому (75%) і знань, потрібних у

сучасному світі (61%). Студенти називають такі чинники успіху в професійній діяльності: комунікабельність (93%), власні знання і здібності (93%), працьовитість (86%), доля, випадок (83%), зв'язки та знайомі (82%), підтримка батьків і родичів (80%), знання кількох іноземних мов (77%) [4, с.80].

Отже, групова поведінка, діалогічне навчання перетворюється для китайських студентів у стійкий стереотип. Їх потрібно частіше залучати до групової бесіди, де кожен може відкриватися перед іншими. Позиція викладача при цьому полягає в спонуканні до дії, він бере на себе вирішення тільки найбільш складних питань. Не слід також робити акцент на успішності студентів. Якщо хто-небудь відстає, то йому необхідно порадити бути уважнішими та більше часу проводити за книжками.

Умовами нейтралізації бар'єрів спілкування і, як наслідок, інтенсифікації процесу навчання в групах китайських студентів є: урахування національно-культурних особливостей, національно-педагогічних традицій освіти та емоційності освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Berry J. W., Sam D. L. Acculturation and adaptation. In J. W. Berry et al. (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology: Volume 3. Social behavior and applications* Boston: Allyn & Bacon, 1997. P. 291-326.
2. Линь Яцян. Сравнительный анализ структуры общительности у китайских и российских студентов // *Актуальные проблемы современной науки*. 2005. № 5. С. 95-99.
3. Parker J. D. A., Summerfeldt L. J., Hogan M. J., et al. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university // *Personality and individual differences*. 2004. Vol. 36, No. 1, Jan. P. 163-172.
4. Чжэн Вейдун. Ценностные ориентации российских и китайских студентов: сравнительная характеристика. *Вестник РУДН*. Серия Социология. 2008. № 4. С. 78-89.

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

**Лу Баовень**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У публікації висвітлено сучасні тенденції етнокультурного навчання здобувачів освіти на прикладі України та КНР. Розглянуто специфіку підготовки*

*студентів цих країн у контексті етнокультурної підготовки. Розкрито спільну мету етнокультурної підготовки здобувачів освіти України та КНР.*

**Ключові слова:** *культура, етнокультурна підготовка, студент, музична освіта.*

*The article author has depicts the current trends in ethnocultural training of education recipients on the example of Ukraine and the People's Republic of China. The specificity of students' training in these countries in the context of ethnocultural preparation has been presented. A common goal of ethnocultural training of Ukrainian and Chinese educational recipients has been revealed.*

**Key words:** *culture, ethnocultural preparation, student, music education.*

Сучасне суспільство характеризується зростанням соціальної мобільності та розвитком культурних контактів між людьми на всіх рівнях. Однак водночас у ньому спостерігається зростання культурної нетерпимості й агресії, етнічного та релігійного екстремізму. Загострення проблем, що виникають у сфері міжетнічних відносин в усьому світі, зумовлює потребу в забезпеченні гармонійного розвитку національних культур.

У світлі цього зазначимо, що конвергенція та взаємодія національних культур є багатоплановим і діалектичним процесом, що не обходиться без своїх проблемних питань. Сучасне суспільство пропонує молодим людям багато можливостей для власного культурного розвитку. Проте держава не може забезпечити поодинокую інтеграцію особистості до світової культури. Тому на державному рівні необхідно приділити значну увагу зміцненню міжкультурних зв'язків з метою поглиблення довіри між народами. Відповідно пошук нових підходів до міжкультурної інтеграції стає природним для китайських і українських науковців, не зважаючи на існування певних розбіжностей в їхніх поглядах. Основною метою цього процесу є пошук шляхів культурного обміну, стимулів для формування толерантної особистості, процвітання та культурного взаємозбагачення країн, можливості створення «гармонічного світу».

Дієвим способом досягнення вищезазначених цілей можуть стати різні види мистецтва, де особливе місце займає музика. Це універсальний засіб міжкультурного спілкування та невербальної комунікації, оскільки музика є зрозумілою й доступною різним народам світу.

Розглядаючи сучасні тенденції етнокультурної підготовки здобувачів музичної освіти, потрібно визначитися з метою та завданнями цієї підготовки. Зокрема, ця підготовка включає засвоєння майбутніми фахівцями системи національних цінностей, методів і засобів етномузичної педагогіки для трансляції та застосування її доробок у творчій фаховій діяльності, а також забезпечення самоусвідомлення молодими людьми своєї приналежності до рідної культури та необхідності засвоєння інших етнічних культур шляхом діалогічного спілкування (Сюй Цзяюй).

У контексті порушеної проблеми доцільно визначити сучасні тенденції політики Китайської Народної Республіки (КНР). Зокрема до основних тенденцій освітньої політики КНР у визначеній галузі можна віднести реалізацію принципу діалогу цивілізацій і гармонічного розвитку світу, сутність якого полягає в тому,



що різноманітність культур і цивілізацій у світі має стати основою для їх взаємозбагачення, а не для створення конфліктів. Співробітництво має стати необхідністю, а «зіткнення цивілізацій» повинно відійти в минуле [2].

Об'єктивне висвітлення етнокультурного розвитку КНР неможливе без розгляду вчення визначного мислителя Конфуція. Основною ідеєю вчення Конфуція була теза про правильне виховання молоді як громадян згідно з їхнім соціальним статусом. Як вважав видатний філософ, реформування суспільства розпочинається з кожного члена суспільства, тому що порядок у державі залежить від ладу в житті людей та їхніх родин. За висновками Конфуція, ця теза виступає як обов'язкова умова процвітання держави й забезпечення її життєвості та міцності. При цьому «опорою держави» мають стати люди, які засвоїли життєво важливі знання та яким притаманні шляхетність, прагнення до істини, багата духовна культура, правдивість, шанобливість та інші найвищі людські якості [3-5].

Варто зауважити, що сьогодні важлива роль у поширенні ідей Конфуція та популяризації китайської культури належить Інститутам Конфуція, які відкриваються в різних країнах та являють собою приклад раціонального підходу до реалізації культурної політики, спрямованої на інтеграцію зазначеної культури у світовий культурний простір та експансію національних культурних цінностей. Основною метою функціонування цих інститутів є забезпечення розуміння китайської культури в інших країнах та зростання її впливу в усьому світі, розвиток та зміцнення дружніх стосунків КНР з іншими державами. Крім того, Інститути Конфуція виконують такі важливі завдання: організація курсів китайської мови, що включає залучення молоді до китайської писемності та культури; проведення конференцій (наукових, практик, просвітницьких тощо), конкурсів та інших заходів; консультації щодо отримання іноземцями освіти в КНР; надання довідкової літератури для науковців, які вивчають проблеми в галузі освіти, культури, туризму, міжнародної торгівлі та бізнесу та яких цікавить досвід розв'язання цих проблем у Китаї; питання організації студентських стажувань у КНР [6].

Розглядаючи проблему етнокультурної підготовки здобувачів освіти в українських ЗВО, важливо відзначити необхідність формування у студентів здатності до роботи в полінаціональному середовищі, прагнення до розв'язання та запобігання міжетнічних проблем та гармонізації національних взаємин. Крім того, за визначенням О. Будник, важливе місце в етнокультурній підготовці українських студентів займає їх пошуково-етнографічна діяльність, організована за таким алгоритмом: «дослідити особливості української вишивки свого краю; записати легенди та повір'я про працю, пов'язану з народними ремеслами та промислами, визначити їх місце у змісті освіти; зібрати колекцію старовинних господарсько-побутових речей (посуд, рідкісні знаряддя праці, побутове приладдя, декоративні вироби) та здійснити їх історико-краєзнавчий аналіз; вивчити маловідомі трудові звичаї та обряди конкретного етносу, визначити їх функції у вихованні; систематизувати народну гумористичну творчість (пісні, вірші, анекдоти, примовлянки) та проаналізувати їх виховні можливості» [1, 59]. При цьому система етнокультурної підготовки здобувачів освіти в Україні

базується на таких взаємопов'язаних підходах як: аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтований та рефлексивний.

Зауважимо, що етнокультурна підготовка здобувачів освіти направлена сьогодні на забезпечення в процесі фахового навчання етнокультурного базису, який передбачає формування в майбутнього фахівця елементів духовності власного етносу, котрі обумовлюють створення в подальшій фаховій діяльності сприятливої позитивної атмосфери взаємоповаги, гуманізму, дружнього співробітництва в поліетнічних та полікультурних колективах, зокрема педагогічних та студентських.

Таким чином, у процесі етнокультурного навчання студенти мають засвоїти такі цінності етнокультури, які б дозволили сформувати особистість, яка прагне до реалізації в подальшій фаховій діяльності ідеалу народної педагогіки, що є одним із найважливіших результатів етнокультурної підготовки. Крім того, вектор спрямованості на особистість здобувача освіти наскрізно пронизує систему етнокультурних, етнопедагогічних цінностей України та КНР і проявляється в спільній меті формування особистості згідно з виховним ідеалом народної педагогіки, розвиток у студентів шанобливого ставлення до професійної діяльності, прагнення збагачувати духовну й матеріальну культуру своєї країни.

#### **Список використаних джерел:**

1. Будник О. Б. Етнокультурна спрямованість виховання у вищій школі в контексті Болонського процесу. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. Гжицького*. 2011. Т. 13, № 3. С. 54-61.
2. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*. 2011. Вип. № 10 (81). С. 159-163.
3. Лю Чжоухэ. Исследование нравственного воспитания конфуцианства. М., 2003. 273 с.
4. Чэн Кэхуа. Исследование идеологии Конфуция. Жэньминжибао, 2002. 266 с.
5. Шерстова Л., Ван Г. Конфуцианские принципы нравственного воспитания человека и их значения для современности. *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 2017. С. 172-177.
6. Confucius Institute. URL: [http://english.hanban.org/node\\_7880.htm](http://english.hanban.org/node_7880.htm)

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗИКИ ЯК ФАКТОРУ ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ (ЗА ПОГЛЯДАМИ УКРАЇНСЬКИХ ТА КИТАЙСЬКИХ НАУКОВЦІВ)**

**Май Вень**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито педагогічний потенціал музики як фактору духовно-естетичного виховання особистості за поглядами українських та китайських науковців. Висвітлено можливості використання цього потенціалу в закладах освіти різного типу.*

**Ключові слова:** педагогічний потенціал, музика, духовно-естетичне виховання, особистість, наукові погляди, Україна, КНР.

*The pedagogical potential of music as a factor of spiritual and aesthetic education of personality according to the views of Ukrainian and Chinese scholars has been revealed in the article. The possibilities of using this potential in educational establishments of different types have been outlined.*

**Keywords:** pedagogical potential, music, spiritual and aesthetic education, personality, scientific views, Ukraine, the People's Republic of China.

В умовах гуманізації й демократизації українського та китайського суспільства виникає актуальна потреба в підвищенні ефективності духовно-естетичного виховання молоді. Як пояснюють Д. Джола та А. Щербо, сутність цього виховання полягає у формуванні емоційно-ціннісних ставлень особистості до навколишнього світу, розвитку в неї прагнення до активного споживання та створення цінностей культури. Реалізація вказаного напрямку у вихованні сприяє також виявленню та розвитку творчих здібностей людини, засвоєнню нею суспільних норм естетики й моралі, створенню умов для повноцінної самореалізації як особистості [1, с. 17].

Як цілком справедливо наголошує В. Кудінова, високорозвинені естетичні почуття людини виконують роль основної рушійної сили її духовного розвитку, спонукаючи до переосмислення своїх життєвих цілей та прагнень. Незважаючи на те, що духовно-естетичні почуття проявляється на індивідуальному рівні та відображають суб'єктивні уподобання людини, вони формуються в неї на основі прийнятих у соціумі форм культури, ціннісних пріоритетів, а тому відображають духовні набутки та ідеали всього людства. У світлі цього можна підсумувати, що духовно-естетичне виховання особистості сприяє вбиранню нею в концентрованому вигляді всього культурного досвіду людства, накопиченого багатьма поколіннями [2, с. 46].

У контексті порушеної проблеми в нагоді також стали погляди В. Мовчан, згідно з якими саме завдяки естетичному началу людина змогла в процесі свого історичного розвитку еволюціонувати до рівня свідомості. Як вважає авторка, естетичні почуття є певною реакцією особистості на події дійсності, що закріплюється в її діяльності. У свою чергу, небайдужість людини до об'єктів вивчення поступово наповнює її ставлення до них певним духовним контекстом. На основі наведених міркувань В. Мовчан підсумовує, що між мораллю, духовністю та мистецтвом існує тісний взаємозв'язок, педагогічні можливості якого реалізуються саме в процесі духовно-естетичного виховання підростаючого покоління [4].

Цінні думки щодо ролі та місця духовно-естетичного виховання студентської молоді в сучасному суспільстві висловили викладачі Інституту історії Шеньсі університету науки і техніки (КНР) Ян Сяомін та Цзя Чженхуей.

На їхню думку, духовно-естетичне виховання молодшої людини забезпечує її мотивування та спрямування на пошук істини в різних сферах життєдіяльності, досягненню вершини у власному професійному й особистісному розвитку.

Розкриваючи значущість духовно-естетичного виховання сучасної молоді, учені привернули увагу таким важливим аспектам здійснення цього процесу: 1) формування у студентів патріотизму, який є основою розвиненої особистості й запорукою того, що засвоєні знання та вміння будуть в подальшому використані нею на благо свого народу; 2) сприяння виникненню в людини так званого «духа інновацій» як кращого мотиватора для саморозвитку майбутнього фахівця, особливо в сучасних умовах загострення конкуренції в китайському суспільстві та необхідності студенту в довгостроковій перспективі позиціонувати себе як ініціативного фахівця; 3) активізація прагнення до пошуку істини, що є рушійною силою розвитку особистості та запорукою її дослідницької чесності й об'єктивності; 4) спонування майбутніх фахівців працювати з максимальною самовіддачею, причому порівняно з чисто інтелектуальними досягненнями автори самовідданість вважають більш цінною особистісною якістю; 5) розвиток духу колективізму, що особливо важливо в умовах сучасної економічної глобалізації, коли трендом часу стала саме колективна робота; 6) стимулювання появи у студентів «духу просвітництва», що особливо важливо в контексті сучасної науково-технічної епохи, коли для китайських громадян проблема професійно-особистісного саморозвитку та самовдосконалення набувала особливого значення [10].

Як відзначається в науковій літературі з різних країн, духовно-естетичне виховання молоді передбачає використання різних методів, форм, педагогічних засобів. За висновками вчених, значний потенціал у цьому плані має музика – унікальне мистецтво, в якому існуюча дійсність відображається через звукові художні образи. Зокрема, наявність значних можливостей музики як педагогічного засобу відзначав у свій час видатний педагог К. Ушинський, акцентуючи увагу на необхідності включення музики в процес навчання й виховання молоді в кожному закладі освіти. У свою чергу, це вимагає відбору та створення спеціального музичного матеріалу, який би можна було ефективно використовувати в педагогічній взаємодії [6].

За О. Рудницькою, для забезпечення ефективного духовно-естетичного розвитку особистості її необхідно залучати до різних видів естетичної діяльності, в якій вона зможе проявити себе та свої таланти. Особливий інтерес у цьому плані викликає музика, яка дає особистості змогу реалізувати своє прагнення до краси шляхом створення, виконання чи сприйняття музичних творів. Отже, авторка розглядає музику як важливий фактор духовно-естетичного розвитку особистості [5]. Загалом в українській науковій літературі констатується, що музика здійснює сильний вплив на внутрішній світ індивідуальності. Вона об'єднує людей у прояві ними кращих прагнень, вчить цінувати красу, стимулює розвиток рефлексивності й емпатійності.

Як відзначають китайські фахівці, музика як засіб виховання підростаючого покоління використовувалася практично в усіх народів з давніх часів, причому її роль в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві ще більше зростає.



Сьогодні в КНР залучення дітей та молоді до музичної діяльності сприймається і як мета, і як засіб виховання всебічно розвиненої особистості. Причому ефективність виховного впливу значною мірою визначається правильними діями педагогів на всіх етапах організації й реалізації діяльності, що передбачають розвиток у студентів мотивації щодо уважного прослуховування чи виконання музичного твору на основі врахування їхніх індивідуальних інтересів, здібностей та інших психологічних особливостей; стимулювання відчуття кожним учасником педагогічної взаємодії позитивних емоцій від цієї діяльності; мобілізацію його активних зусиль на досягнення поставленої мети тощо. Викладачі під час залучення студентів до музики як слухачів чи її виконавців мають також добре продумати, які умови, шляхи зможуть забезпечити оптимальний виховний ефект від використання музики на занятті, щоб при обмеженому часі його проведення забезпечувався тривалий позитивний вплив на подальший розвиток та особистісне зростання кожного студента [3; 7; 8].

Як з'ясовано, автори багатьох наукових праць наголошують на необхідності широкого використання музики в процесі виховання високодуховної та естетично розвинутої особистості. Зокрема, Фен Іньхуань підкреслює, що використання музики має велике значення для стабілізації емоцій, розвитку інтелекту та уяви особистості. Музика також забезпечує гармонійний розвиток людини, сприяє формуванню в неї творчого мислення, емоційної чутливості, здатності до сприйняття краси, посилює мотивацію до саморозвитку. Це пояснюється самою специфікою музичного мистецтва, що виражає емоції та зміни в емоційному настрої людей, їхню психологічну діяльність, процес мислення, духовно-естетичні ставлення до різних аспектів дійсності за допомогою звуків. Тому прихильники музичного мистецтва, за даними наукових досліджень, як правило, мають більш високий рівень духовно-естетичної розвиненості, ніж байдужі до музики люди [9].

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що музика дійсно є ефективним засобом духовно-естетичного виховання особистості. Тому існує актуальна потреба у широкому застосуванні цього засобу в процесі навчання й виховання учнівської та студентської молоді.

#### Список використаних джерел:

1. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. Київ, 1998. 392 с.
2. Кудінова Г. Л. Естетичні почуття як основоположний компонент розвитку духовності студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 43-49.
3. Лі Мін. Рецепція європейського оперного мистецтва в китайській музичній культурі кінця XVIII — першої половини XX ст. [Культура України. Серія : Мистецтвознавство](#). 2018. Вип. 61. С. 157-166.
4. Мовчан В. С. Естетика: навч. посіб. К., 2011. 527 с.
5. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. К., 2002. 270 с.



6. Ушинский К. О нравственном элементе воспитания. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 2. Москва-Ленинград, 1948. С. 425-489.
7. 李淑君 幼儿音乐教育中游戏的应用探究 . URL: <http://www.lunwenstudy.com/xqjiaoyu/137397.html>.
8. 汪之成. 俄侨音乐家在上海》的上海: 上海音乐学院出版社, 2007. 579 頁.
9. 论学前幼儿音乐教育的重要性 . URL: <http://www.ems86.com/lunwen/html/?67582.html>.
10. 贾争慧、杨小明: 实现学问和人格融合须重视科学家精神的培育. URL: [https://theory.gmw.cn/2019-07/19/content\\_33012529.htm](https://theory.gmw.cn/2019-07/19/content_33012529.htm).

## ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ХОРЕОГРАФІВ У КНР

**Разуменко Т.О.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри англійської мови

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розглянуто актуальне для Китайської Народної Республіки питання сьогодення: підготовка висококваліфікованих кадрів у галузі хореографії; особливості підготовки спеціалістів-хореографів різних напрямів діяльності; шляхи поліпшення підготовки майбутніх артистів і педагогів у мистецьких закладах вищої освіти КНР.*

**Ключові слова:** освітня програма, хореографія, вища школа, компетентність.

*The article deals with training the highly qualified personnel in the field of choreography as the current issue for the People's Republic of China. The features of specialists-choreographers' training in different directions of activity have been revealed. The ways to improve future artists and educators' training in art institutions of higher education in China have been determined.*

**Keywords:** educational program, choreography, high school, competence.

Згідно зі статтею 17 Закону про освіту КНР у країні існують такі види освіти: дошкільна освіта, початкова школа, неповна середня школа, повна середня школа, університет, аспірантура. Роботу закладів освіти, керівництво ними, адміністрування, фінансування регламентує Держрада КНР або адміністративні органи освіти, які мають відповідні повноваження.

Вища освіта передбачає опанування здобувачами освітніх програм терміном 2–3 роки та 4–5 років (бакалаврат). У магістратурі здобувачі вищої освіти додатково навчаються ще 2–3 роки.

Якщо в більшості країн світу університети багатoproфiльнi, то у КНР підготовка спеціалістів здійснюється переважно за одним профілем.

Освітньо-професійна програма підготовки фахівців-хореографів, нормативні та вибіркові навчальні дисципліни, обсяг годин, форми контролю, що її складають, в КНР не є загальноприйнятими для закладів вищої освіти мистецького спрямування. Єдиного державного стандарту не існує, кожний вищий мистецький навчальний заклад безпосередньо розробляє свої освітньо-професійні програми. На основі цих програм складається навчальний план, який визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, форми проведення навчальних занять і їх обсяг, графік навчального процесу, форми контролю. Перелік дисциплін, розподіл їх за семестрами, відведений на їх викладання час визначаються залежно від спеціальності, спеціалізації, кваліфікації майбутнього фахівця.

Після завершення навчання здобувачам присвоюється професійна кваліфікація: артист балету, хореограф, балетмейстер-репетитор, хореограф балету на льоду, керівник хореографічного колективу.

Якщо у світовій хореографії сучасна музика та оригінальні композиційні ідеї поєднали гімнастику і танець, то цей симбіоз є суттю китайського національного танцю. Значна кількість гімнастичних та акробатичних елементів, притаманних китайському танцю, у хореографічних постановках потребують певних фізичних здібностей. Майбутньому викладачеві необхідний не лише високий рівень виконавської майстерності, а й продуктивна система викладання та ефективна організація навчального процесу.

Специфіка професії хореографа містить такі важливі показники: високий рівень фізичної підготовленості, координації, рухових умінь, витривалості, а також сформованість емоційно-вольових якостей.

Особливостями китайського класичного танцю є елегантність і благородство. Основні рухи рук і ніг цього танцю підкреслюють рухи очей, чітка координація всіх рухів, які мають бути плавними, витонченими.

За аналогією з європейською хореографічною освітою дисципліну «Фізична культура», яка викладається для студентів хореографічних відділень відповідно до освітніх програм закладів вищої освіти КНР, доповнено окремим модулем «Хореографічний тренаж». Танцювальні вправи, що є основою «хореографічного тренажу», спрямовані на виховання координаційних здібностей, вестибулярної стійкості, музично-рухової «виразності» майбутніх хореографів. Чимало дослідників в галузі хореографії стверджують, що елементи «хореографічного тренажу» спрямовано більшою мірою на розвиток спеціальної фізичної підготовки для створення фундаменту гармонійної фізичної сили ніж і меншою мірою на м'язи рук і тулуба. Але водночас, деякі автори наголошують на значенні ролі спеціальної фізичної підготовленості всього опорно-рухового апарату.

Педагогіка класичного танцю ґрунтується на точності рухів і поворотів корпусу, голови. Значення мають політ, точність приземлень і чистота «розпрямлення» в стрибку. Виконавська майстерність танцівників китайського народного танцю значно впливає на успішне освоєння класичного балету, хоча ці різновиди танцю мають відмінності у виконанні. Тоді як класичний балет нині

спортивно орієнтований і переважно спрямований на точність координації рухів артистів балету, китайський танець зосереджений на виконавській майстерності руху, який несе в собі духовний сенс. Незважаючи на різницю в педагогічних і методичних принципах навчання, танці об'єднує висока творча мотивація і прагнення до досконалості мистецтва хореографії.

Слід зазначити, що в більшості закладів вищої освіти КНР з підготовки спеціалістів-хореографів (до речі, як і в Україні) змістом навчання є дещо односторонню підготовку артиста балету або педагога-хореографа. Це призводить до чіткого розмежування хореографічно-педагогічної підготовки із виконавським мистецтвом, що не завжди є позитивним: педагогам-хореографам бракує виконавської техніки та концертно-сценічної практики, а хореографам-виконавцям, які здебільшого займаються і викладацькою діяльністю, бракує педагогічної майстерності [1]. У більшості науково-педагогічних праць із цього питання наголошується, що до навчальних планів необхідно додати дисципліну «Методика роботи з хореографічним колективом», адже досить часто хореограф поєднує у своїй роботі функції педагога, балетмейстера і репетитора. Окрім виконавської техніки танцю, основ теорії музики, сценографії й костюма, майбутній викладач-хореограф має досконало володіти знаннями загальної та вікової педагогіки, психології, анатомії та фізіології. Робота хореографа передбачає і виховну роботу. Вона охоплює такі напрями, як зв'язок змісту навчального матеріалу із суспільно-політичним життям країни, сучасною наукою, вихованням моральних якостей особистості, формуванням світогляду; розвиток і формування розумових здібностей учнів.

Кожний заклад вищої освіти КНР своєю освітньою діяльністю сприяє підвищенню рівня підготовки фахівців хореографії. Цінною, на наш погляд, є освітня програма «Тривимірна структура» у школі Гуан, що містить предметні курси, курси-проекти та курси навчальної практики. [2].

Освітня програма складається з основних курсів, розроблених для розв'язання завдання підготовки вчителів-хореографів. Вона складається з різноманітних курсів «позакласного» і «гуманітарного» рівнів та «практичних навичок», курсів стажування на всіх етапах навчання, спостереження, розвідок. Освітню програму «Тривимірна структура» доповнюють різні навчальні програми, що спрямовані на досягнення результату за цим напрямом підготовки.

За останні роки у провінційному управлінні освіти Гуан кілька разів змінювали навчальний план. Задля вдосконалення освітніх програм школа залучила окремих вітчизняних та зарубіжних експертів з питань освіти – професорів та викладачів спеціальних шкіл. У навчальному плані було зменшено кількість годин базових культурних курсів і збільшено кількість годин на ті курси, які відповідають сучасності, наприклад, «Кар'єра», «Планування», «Екологія та екологічна освіта» тощо.

Відповідно до вимог освітньої програми було організовано навчально-дослідні групи для складання навчальних програм окремих курсів.

Водночас освітньою програмою передбачені навчальні проекти, які мають виконати студенти. Це короткі та інтенсивні 2–3-факультативні курси (наприклад, «Методика викладання віртуозних рухів», «Дуетно-сценічний танець», «Зразки

народної хореографії», «Акторська майстерність та режисура в хореографії», «Автентичний танець та його сценічна обробка», «Менеджмент в галузі хореографічного мистецтва», «Якість танцю», «Дитячі танці та методи навчання» тощо). Навчання тут організовано на дослідницькій основі. Окремі теми викладають іноземною мовою.

Навчальна практика є необхідною складовою освітньої програми. Школа Гуянь уклала базові договори про стажування з 32 організаціями. Під час проходження курсів навчальної практики студентами-інтернами кожна база стажування використовувала свої методики. Викладачі школи надавали професійну допомогу, що сприяло позитивній взаємодії школи та баз практики на всіх рівнях.

Результатом навчання здобувачів хореографічних відділень ЗВО КНР мають бути: сформованість світогляду, активної громадянської позиції, загальної культури, сценічної культури; здатність до міжособистісного спілкування, ефективного використання інформаційних технологій, науково-дослідницької діяльності в галузі хореографії; уміння проводити тренаж із танцівниками різних вікових груп; володіння технікою виконання та методикою постановки танцю різних напрямів, навчання хореографії; медико-біологічна компетентність; володіння прийомами релаксації; прагнення до особистісно-професійного лідерства та успіху [3].

#### **Список використаних джерел:**

1. Шеремет В.В. Освітньо-професійна програма підготовки педагогів-хореографів та її практична реалізація. *Педагогіка, соціальна робота. Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. Вип. 23. С. 208.
2. <http://www.gypec.edu.cn/article.jsp?id=2456&itemId=38>
3. [im.kubg.edu.ua/images/videos/thumbnails/05102017\\_1.pdf](http://im.kubg.edu.ua/images/videos/thumbnails/05102017_1.pdf)

### **ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ» У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І КИТАЙСЬКИХ УЧЕНИХ**

**Рибалко Л. С.**

доктор педагогічних наук, професор

професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Чжоу Мін**

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Проаналізовано результати досліджень вітчизняних і китайських учених стосовно формування естетичного смаку музично-педагогічних працівників.*

*З'ясовано суть поняття «естетичний смак музично-педагогічних працівників». Розроблено спецсеминар на тему: «Виховання естетичних смаків особистості засобами вокального мистецтва».*

**Ключові слова:** естетичний смак, естетичне виховання, музично-педагогічні працівники, вокальне мистецтво.

*The results of Ukrainian and Chinese scientists' studies concerning the formation of aesthetic taste of music-pedagogical staff have been analysed in the article. The essence of the concept of "aesthetic taste of music-pedagogical staff" has been clarified. The authors have developed a special seminar on the topic: "Education of person's aesthetic tastes by means of vocal art".*

**Keywords:** aesthetic taste, aesthetic education, music-pedagogical staff, vocal art.

У виконанні професійних обов'язків музично-педагогічними працівниками важлива роль належить категорії естетичного смаку особистості. Професія цих фахівців тісно пов'язана з естетичним вихованням молоді, їхні заняття розкривають здібності школярів до уяви, естетичного оцінювання позицій суспільного життя. Ефективність естетичного виховання цілком залежить від того, настільки працівники музично-педагогічного профілю готові бути взірцем естетично вихованої людини, здатні орієнтуватися в педагогічній роботі на кращі ідеали й переконання, мають гарні естетичні смаки.

У межах дослідження актуальною є ідея об'єднання вчених і педагогів навколо спільних освітніх проблем. Як стверджує Лу Цзе [4], культурно-мистецькі контакти Китаю та України сприяють розширенню духовних сфер людини, створенню нових творчих освітніх продуктів. Долучаємося до думки про те, що активна взаємодія науковців на вісі «Схід – Захід» формує спільну уяву про музичну діяльність, образ учителя музики, впливає на формування їхніх смаків.

Мета дослідження – на підставі аналізу результатів досліджень, проведених вітчизняними і китайськими вченими, з'ясувати суть поняття «естетичний смак музично-педагогічних працівників».

Естетичний смак особистості, як правило, розглядається як змістовий елемент естетичного виховання молоді, котрий являє собою стійке емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного з позицій її ідеалів. Загалом до естетичного виховання В. Лозова і А. Троцько [3] відносять естетичне сприйняття (здатність людини до вичленування в явищах дійсності і мистецтв процесів, властивостей, якостей, котрі викликають естетичні переживання, естетичну насолоду); естетичних суджень, тобто оцінок, що відбивають ставлення особистості до явищ життя суспільства, до природи, мистецтва; естетичного ідеалу (уявлення людини про довершеність, красу в природі, суспільстві, людині, мистецтві); естетичного смаку та естетичної діяльності (реалізовані потреби в спілкуванні з естетично цінними предметами, явищами, творами мистецтва, прагненнями створювати власні високоякісні художні продукти).

Г. Лазаренко [2] вивчаючи проблему формування художньо-естетичного смаку у дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва, визначає термін «художньо-естетичний смак особистості» як стає соціально-психологічне



новоутворення, яке виникає в результаті поєднання естетичної свідомості з оцінкою явищ, естетичної цінності творів мистецтв. На думку цитованого автора, суттєвими ознаками художньо-естетичного смаку особистості є потреби, цінності, естетичний ідеал, художній образ, емоційне сприйняття творів мистецтва, оціночне судження, вираження себе в художньо-творчій діяльності, індивідуальна власна точка зору.

У китайській педагогічній літературі йдеться про актуальність і доцільність естетичного виховання в широкому розумінні як процес духовно-морального становлення молоді, збагачення народних цінностей і культури Китаю засобами художньо-музичних творів. У змістовому складі естетичного виховання також прослідковується ідея значимості естетичного смаку молоді. Проте, бракує окремих досліджень щодо формування естетичного смаку музично-педагогічних працівників.

Так, про складові естетичного смаку майбутніх учителів музики, хоча й опосередковано, йдеться в праці Ван Лей [1]. У дослідженні акцентовано на художньо-творчій підтримці розвитку комунікативності та вироблення гнучкої поведінки студентів у підготовці до сценічних виступів, стимулюванні до самостійного пошуку та створення виконавської інтерпретації яскравого художнього образу вокального твору. Практичну значущість становлять такі методи педагогічної роботи, як-от: тренінги, творчі завдання, виконавська інтерпретація вокальних творів. Цілком погоджуємося з автором у тому, що названі методи стимулюють активність студентів у художньо-пізнавальній та вокально-виконавській діяльності, дозволяють глибше ознайомлюватися з засобами та прийомами виразного виконання, змістового відтворення художньо-музичних образів. У такий спосіб має формуватися власне ставлення до вибору й методики викладання музичного твору на основі сформованого естетичного смаку.

Тань Сяо вивчає проблему формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР засобами китайської народної опери, термін «естетична культура особистості» визначає як цілісне інтегративне утворення, що передбачає наявність упорядкованих музичних знань і вмінь, естетичних (емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаку, уявлень) та народних (китайська народна опера) цінностей, які мають формуватися в культурно-освітньому середовищі. У такому розумінні категорія «естетичний смак особистості» потрапила до категоріально-понятійного складу естетичної культури людини. Як на нашу думку, то це є підтвердженням зв'язку між естетичним вихованням і естетичною культурою людини, а естетичний смак є інтегральним показником ефективності спеціально організованої естетичної діяльності, зокрема засобами музичного мистецтва.

Нами визначено поняття «естетичний смак учителя музичного мистецтва» як здатність музично-педагогічних працівників сприймати прекрасне та виховувати школярів у атмосфері красивого й гармонійного засобами музичного мистецтва. У межах практичної значущості музики для виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти пропонуємо проведення спецсемінару на тему: *«Виховання естетичних смаків особистості засобами вокального мистецтва»* для здобувачів вищої освіти, учителів і школярів. Наведемо приклад тем, що будуть розглядатися.

1. Вокальне мистецтво, історія його виникнення й розвитку в Китаї.
2. Схожі й розбіжні тенденції освоєння молоддю знаннями й уміннями вокального мистецтва в Україні та Китаї.
3. Вплив вокального мистецтва на виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.
4. Техніки, прийоми, методи самовиховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.
5. Засоби вокального мистецтва, їх педагогічний потенціал.

Отже, на підставі аналізу результатів досліджень, проведених вітчизняними і китайськими вченими нами з'ясовано суть поняття «естетичний смак музично-педагогічних працівників». Розкрито зв'язок естетичного смаку з провідними педагогічними категоріями – естетичне виховання та естетична культура.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ван Лей. Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 23 с.
2. Лазаренко Г. А. Формування художньо-естетичного смаку у дітей старшого дошкільного віку засобами музичного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Харків, 2015. 20 с.
3. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2002. С. 88 – 101.
4. Лу Цзе. Філософсько-естетичні засади китайської музично-поетичної традиції і їх еволюція в другій половині ХХ ст. *Northern Music*. Хейлунцзян-Харбін, № 13 (277), 2015. С. 4 – 5.
5. 卢洁. 中国诗歌音乐传统的 哲学美学原则及其在 20 世纪后半段的演化 卢洁 //北方音乐.- 黑龙江，哈尔滨. № 13 (277), 2015. С. 4 – 5.
6. Тань Сяо. Компоненти формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР засобами китайської народної опери. *Педагогіка та психологія*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 60. С. 121 – 130.

### **РОЗВИТОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ КОМПОНЕНТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

**Сергєєва О. А.**

старший викладач кафедри англійської мови  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

*У роботі розглядається розвиток науково-дослідної компоненти в освітньому процесі закладів вищої освіти США. Установлено, що наукові*

дослідження в університетах США стали проводити ще у другій половині XIX ст., але активне залучення студентів до цього виду діяльності розпочалося з другої половини XX ст.

**Ключові слова:** науково-дослідна робота, студенти, заклади вищої освіти, США.

*The article is dedicated to the problem of development of scientific and research component in the educational process of higher educational establishments in the USA. It has been found that universities in the USA initiated research activities during the second half of the 19th century, but students started to be extensively involved in this kind of activity only from the second half of the 20th century.*

**Key words:** scientific and research activity, students, higher educational establishments, the USA.

Історія розвитку тієї чи іншої компоненти освітнього процесу завжди дозволяє краще зрозуміти сутність педагогічного явища та усвідомити процеси, які відбуваються сьогодні. Саме тому ми апелюємо до основних історичних подій і фактів, які вплинули на організацію науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти США. Відомо, що цей вид діяльності є одним із пріоритетних у закладах вищої освіти, адже він дозволяє розвивати у студентів творче та критичне мислення, знаходити нові нестандартні підходи до різних видів роботи.

У процесі дослідження встановлено, що науково-педагогічні працівники усвідомлювали необхідність та важливість впровадження наукової компоненти в освітній процес ЗВО ще у другій половині XIX ст. Цьому значною мірою сприяло створення в США Національної академії наук, яка була заснована 3 березня 1863 року в розпал громадянської війни та прийняття закону Хетча про розвиток системи наукового забезпечення сільського господарства. Після цього у кожному штаті країни було створено наукові аграрні центри [1; 3].

Водночас, необхідно зазначити, що в цих центрах на той час не проводилося жодних фундаментальних досліджень, а наукова діяльність спрямовувалася переважно на задоволення місцевих потреб. Обмеженість ґрунтовних досліджень також була пов'язана із відсутністю достатнього фінансування. Для покращення діяльності дослідницьких центрів у 1906 р. Конгресом було прийнято біль Адамса, відповідно до якого кожний центр, який претендував на дотацію із державної казни, отримав у 1906 році 5000 доларів додатково, і ця сума збільшувалася на 2000 доларів. Але ці кошти могли витратитися тільки на проведення фундаментальних наукових досліджень, а не досліджень вузько-місцевого характеру. На початку XX ст. держава стала фінансувати дослідження не тільки у галузі сільського господарства, але й космічні дослідження, морські технології та питання енергозбереження.

Утім, наголосимо, що у XIX ст. лише створювалися передумови для залучення студентів до науково-дослідної роботи, адже на цьому етапі не було масштабного залучення здобувачів освіти до виконання наукових завдань. Ці проекти виконувалися професорами та викладачами, які працювали в

університетах, які, у свою чергу, ділилися теоретичними знаннями зі студентами [5, с. 154].

На початку ХХ ст. відбувається подальший розвиток науково-дослідної компоненти, який пов'язаний зі створенням у більшості університетів аспірантури за відповідними спеціалізаціями, де увага приділялася виключно одному напрямку дослідження. Це наштовхнуло на думку про необхідність надання базових наукових знань та умінь студентам старших курсів.

До того ж, саме у цей період у США все більше стали усвідомлювати необхідність розвитку науки в країні. Після відкриття провідними компаніями дослідницьких лабораторій з'являється навіть спеціальний термін "Research and Development" (дослідження та розвиток). Компанії наймали на роботу випускників коледжів, а також докторів філософії для розробки проблем, пов'язаних із виробництвом. Зазначимо, що на той час особливий інтерес викликали дослідження у галузі техніки або хімії [2, р. 2].

Зважаючи на це, провідні університети почали поєднувати дослідження з освітньою діяльністю, що дозволяло не тільки розвивати творчість студентів, але й вчити їх критичному мисленню та методології дослідження. Враховуючи ґрунтовну підготовку спеціалістів та професорсько-викладацького складу університетів США, провідні компанії почали розташовувати власні підприємства неподалік від дослідницьких центрів університетів, що сприяло подальшій інтеграції наукової компоненти в освітній процес [1, с. 22]

Зазначимо, що професор Стенфордського університету П. Д. Хард у 1958 р. вводить термін «наукова грамотність», під яким розуміли синтез таких компонентів, як розуміння сутності науки та знання її базових концептів, усвідомлення необхідності етичних регуляторів в науці, взаємодії науки, технології та суспільства. У наукову грамотність науковець також включав розуміння гуманістичного характеру науки, її соціальну цінність, значимість наукових досліджень тощо. Він наголошував на тому, що молоді необхідно опановувати та засвоювати наукові знання та вміти ними користуватися для досягнення особистих та суспільних завдань.

У другій половині ХХ ст. все більше університетів та інших закладів вищої освіти почали розуміти необхідність впровадження наукової компоненти в зміст вищої освіти. Одним із прикладів може слугувати проект «Фізична наука», який було започатковано в політехнічному інституті Ренеселар у 1965 р. Метою проекту стало створення розрахованого на рік курсу для студентів різних спеціальностей, не пов'язаних із природознавством і технікою. Цей курс був призначений здебільшого для студентів-першокурсників. За задумом авторів, курс мав допомогти студентам усвідомити значення і цінність наукового методу. Для досягнення цієї цілі викладачі обирали ті фізичні явища, за якими студенти могли спостерігати і проектувати процес створення моделі явища разом із викладачами. На основі моделі студенти вчилися роботи висновки, які потім перевіряли експериментально. На думку викладачів, цей курс допомагав також наблизити студентів до науки, сформувати в них елементарні наукові поняття та експериментальні уміння для подальшої самостійної роботи, показати, що наука – є необхідним елементом розвитку суспільства [1, 2, 3]

Якщо на попередніх етапах розвитку проблеми, що досліджується, наука відігравала другорядну роль в освітньому процесі, то на цьому етапі наукова компонента підготовки студентів значно посилюється. Так, якщо раніше університети майже не проводили дослідження різних рівнів секретності, то на даному етапі їх стали активніше впроваджувати в освітній процес. Завдяки активному залученню студентів до проведення досліджень, значно підвищився рівень підготовки наукових кадрів та пришвидшувалися процеси передачі наукових результатів у практику, що надавало істотні переваги для бізнесу. Держава фінансово підтримувала впровадження наукових досліджень на базі університетів, тоді як бізнес надавав можливість практично впроваджувати наукові розробки у життя.

На цьому етапі університети починають приділяти значної увагу не тільки фундаментальним дослідженням, але й прикладним, які відіграють усе більшу роль у науковій діяльності університетів США. Університети стали розглядати не тільки як центри освітніх послуг, де студенти отримують нові знання, але й як наукові центри, де впроваджуються новітні розробки. Це стало можливим завдяки потужним матеріально-технічним базам університетів, професорсько-викладацькому складу та студентам, які отримали можливість протестувати результати власних досліджень у стінах університетів. Університети стали розглядати як посередники між бізнесом та наукою [5, с. 155].

Науковці зазначають, що після 2000-х років магістерські програми в університетах США набули професійно-практичної спрямованості. Наприклад, у підготовку викладачів було запроваджено програму «Preparing future faculty», яка спрямована на підсилення науково-дослідної роботи студентів. Основними формами навчання за цією програмою є проведення навчальних майстерень, а до основних тем, що викладаються, включно – ефективність навчання, стратегії навчання; активне та кооперативне навчання; побудова, оформлення та переоформлення навчальних курсів; допомога новим та молодим викладачам; оформлення та презентація ефективних навчальних майстерень; оцінювання навчальних досягнень студентів; читання лекцій та інші види діяльності викладачів [4, с. 52].

Отже, зважаючи на низку соціально-економічних факторів, в системі вищої освіти США науково-дослідна компонента посіла першорядну роль.

#### **Список використаних джерел:**

1. Duderstadt J., Bloch E, Bowen R. and others. Engineering Research and America's Future. Meeting the Challenges of a Global Economy. Washington, D.C. 2005. 50 p.
2. Ulessman S. W. Research and Development in the United States since 1900: an Interpretive History . Yale University, November 2013. 43 p.
3. US National Academy of Science. Academy History. Available at: <http://www.nasonline.org/about-nas/history/>
4. Батечко Н. Особливості навчання майбутніх викладачів в магістратурі у США. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія Педагогіка)*. 2016. № 4 (55). С. 51–56



5. Неборский Е. В. Университеты США как образовательные и научные центры. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2011. Вып. 4. С. 154–160.

## ПРОБЛЕМИ СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ І КИТАЮ.

**Хоу Ісюань**

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Зазначено, що стимулювання майбутніх учителів хімії в освітньому середовищі є процесом створення таких педагогічних умов, котрі прискорюють розкриття особистості, її схильностей до хімічних наук і педагогічної діяльності. Наразі недостатньо впроваджуються активні методи навчання та засоби ІКТ для професійної самореалізації педагогів.*

**Ключові слова:** самореалізація особистості, процес стимулювання, учителі хімії, освітнє середовище, активні методи навчання.

It has been noted in the article that stimulating future Chemistry teachers in the educational environment is a process of creating such pedagogical conditions that accelerate the revelation of person's identity, his inclinations to chemical sciences and pedagogical activity. Currently, active teaching methods and ICT tools for teachers' professional self-realization are not insufficiently implemented.

**Keywords:** person's self-realization, process of stimulation, Chemistry teachers, educational environment, active teaching methods.

Питання стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації в освітньому середовищі є актуальними з багатьох причин. Загалом послабилася увага до природничої галузі і відповідних до неї навчальних предметів, школярі надають перевагу суспільно-гуманітарним навчальним предметам. Пояснити це можна тим, що вивчення хімії і потреби реалізувати такі знання і вміння тісно пов'язані з наявністю потужного виробництва, якому потрібні висококваліфіковані фахівці. Як відомо, хімічне виробництво знаходиться в занепаді. Такі факти негативно вплинули на інтерес школярів до навчального предмету з хімії. Водночас, певні школярі мають здібності до вивчення хімії, а її методика викладання має зацікавлювати всіх учнів класу. Це зобов'язує вчителя цікаво викладати хімію, проводити дозволені хімічні експерименти, розкривати власний потенціал у освітньому процесі. Харизма вчителя хімії є головною рушійною силою до успішного викладання навчальних предметів.

У процесі дослідження нами виявлена суперечність між потребами майбутніх учителів хімії до самореалізації та необхідністю професійного стимулювання таких фахівців в освітньому середовищі.

Мета дослідження – розкрити проблеми стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації в освітньому середовищі.

Українські дослідники й практики О. Гиря, О. Іващенко, Н. Чувасова, Т. Шевчук активізують питання створення умов для самореалізації вчителів хімії як у процесі фахової підготовки, так і на робочому місці. Китайські вчені Дай Цзіньбао, Ма Лімей, Чень Сінхуа, Ян Ченьїнь також працюють з проблеми підготовки успішного вчителя хімії. Заслужують уваги й ті наукові роботи Л. Калашнік, Т. Костюкової, О. Шацької, в яких описано китайський досвід підготовки вчителів. Ознайомлення з цими та іншими результатами досліджень поглиблюють нашу уяву про можливі шляхи підвищення якості підготовки вчителів хімії, створення для них сприятливих умов самореалізації, стимулювання майбутніх педагогів хімії до самореалізації на творчому рівні.

Активізація питань стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації обумовлена постійними змінами в освітньому середовищі, адаптуванням до нових методик викладання, підвищення педагогічної майстерності.

У нашому розумінні стимулювання майбутніх учителів хімії в освітньому середовищі є процесом створення таких педагогічних умов, котрі прискорюють розкриття особистості, її схильностей до хімічних наук і педагогічної діяльності.

Проблема стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації в освітньому середовищі полягає в тому, що система впливу на особистість здобувача вищої освіти має бути цілеспрямованою і послідовною. Майбутній учитель хімії має бути готовим до викладання таких дисциплін, як: методика викладання хімії, історія хімії, позакласна робота і факультативні заняття з хімії, методика розв'язування хімічних задач, всі хімічні дисципліни, виробнича практика в школі, навчальні практики з техніки і методики хімічного експерименту і з методики навчання хімії. У студентські роки навчання, як зазначає вчена Т. Шевчук [5], майбутній вчитель має оволодівати іноземними мовами для вільного перекладу хімічної інформації, методів викладу навчального матеріалу, для спілкування з колегами інших країн. Неодмінно важливими є вміння і володіння технікою і методикою хімічного експерименту, а також методикою підготовки і використання віртуального хімічного експерименту. Проте, в професійній підготовці майбутніх учителів відсутня система їхнього педагогічного стимулювання в освітньому процесі.

Автори статті А. Касперський і О. Кучменко [2] прагнуть знайти нові підходи до організації індивідуальної і самостійної роботи здобувачів вищої освіти, створення атмосфери взаємостимулювання. Творчому розвитку майбутніх учителів сприяють навчальні проекти, високу кваліфікацію педагога. Дещо тривіальною і спірною, як на наш погляд, є думка авторів про роль тестування в підвищенні якості індивідуальної роботи студентів. Ми схильні до використання в процесі навчання хімії творчих завдань, оволодіння ІКТ для покращення роботи вчителя.

Подібної думки дотримується дослідник О. Гиря [1] щодо застосування проблемно-інтегративного підходу до підготовки вчителя хімії в ЗВПО. Уважаємо, що такий підхід сприяє формуванню інтелектуальних умінь школярів завдяки багатьом позиціям. До таких позицій слід віднести:

- ✓ створення на уроках хімії інтегративних проблемних ситуацій, постановки і розв'язання на їх основі поставлених завдань;
- ✓ мотивування пізнавальної діяльності школярів, стимулювання інтересу до вивчення хімії;
- ✓ діагностування результатів освітнього процесу.

Організація навчальної проектної діяльності школярів висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів, їх стимулювання до професійної самореалізації. Функцію стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації виконують метод проектів і способи розв'язання творчих завдань. Наприклад, Л. Чигрина [3] для старшокласників з хімії пропонує міні-проекти, такі як: «Нітрати за і проти», «Волокна в житті людини», «Використання пластмас», «Альтернативні види палива». Як вважає автор, використання зазначеного методу забезпечує подання навчального матеріалу на більш глибокому інформаційному та візуальному рівнях, сприяє розвитку особистості у співтоваристві.

У роботі Чень Сінхуа [4] описуються вимоги до учителів хімії, вони мають ретельно вивчати стандарти навчальних програм, інтегрувати концепції навчальних програм, розуміти логіку викладення навчального змісту. У свою чергу, педагогічне стимулювання вимагає індивідуального підходу до особистості, оскільки у тих, хто навчається, різний потенціал і схильність до засвоєння змісту хімічних наук. Автором висловлюються думки щодо покращення практики викладання хімії в закладах вищої освіти, реалізовувати принцип зв'язку з теорією. Особливої уваги дослідники надають співробітництву та спілкуванню в професійній діяльності, що сприяє професійній самореалізації здобувачів вищої освіти.

Учителі хімії недостатньо використовують активні методи навчання. Наразі методи обговорення, експеримент, запитування стимулюють учителів і школярів до саморозвитку власного потенціалу. Учителі мають використовувати евристику, експериментальні методи, ділові ігри, що імітують реальні ситуації.

Таким чином, в наукових працях вітчизняних і китайських дослідників активізується проблема стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації шляхом упровадження активних методів навчання, використання засобів ІКТ, підвищення кваліфікації педагогів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гиря О. Проблемно-інтегративний підхід до вдосконалення методичної підготовки вчителя хімії в педагогічному університеті. *Імідж*. 2013. № 6. С. 3 – 5.
2. Касперський А. В., Кучменко О. М. Формування фахової компетентності майбутніх учителів технологій в процесі вивчення хімії. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія педагогічна. № 20. 2014. С. 21 – 22.

<http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/36796/33022>

3. Чигрина Л. В. Використання елементів продуктивного навчання на уроках. *Технології навчання хімії у школі та ЗВО* : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. за заг. ред. Т. В. Старова (вид. 1-е). Кривий Ріг : КДПУ, 2018. С. 78 – 80.

4. Чэнь Синьхуа. Оптимизация преподавания химии в средней школе . *Подготовка учителей начальных и средних школ*. 2017. № 371(6). С. 45 – 48.

5. Шевчук Т. О. Вимоги до підготовки вчителя хімії в умовах реформ сучасної української школи. С. 284 – 285.

<http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/3923/2018Melitopol.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=283>

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КНР

**Хуан Тівень**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Автором зазначено, що особливостями організації освітнього процесу студентів-музикантів в закладах вищої освіти в КНР є те, аби навчити здобувачів освіти створювати дух націоналізму у майбутній професійній діяльності, який би виховував цінування та створення музичної краси у дітей та дорослих.*

**Ключові слова:** студент, музичне мистецтво, освітній процес, заклад вищої освіти, КНР.

*The author has noted in the article that the peculiarities of organization of Music students' educational process in higher educational institutions in China mean to teach students to create a spirit of nationalism in future professional activity in order to promote children and adults' appreciation and creation of musical beauty.*

**Key words:** student, musical art, educational process, higher educational institution, the People's Republic of China.

Нове тисячоліття характеризується реформуванням сучасної музичної освіти, її інтеграцією у світовий освітній простір. У цьому процесі особлива роль належить формуванню професійної майстерності майбутніх музикантів, їхній здатності до саморозвитку. Інтеграційні процеси обумовлюють підготовку висококваліфікованих фахівців нової генерації, відповідно до міжнародних стандартів.

Проблема підготовки майбутніх учителів на основі використання світового досвіду є актуальною в Китаї та в Україні, особливо в галузі музичної освіти. Адже саме вчитель музичного мистецтва має забезпечити формування духовного, естетичного, творчого потенціалу суспільства. На цьому наголошується у державних освітніх документах України («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на

період до 2021 року» та інші) та КНР («Цілі розвитку музичної освіти» (Сеул, 2010), «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст» та інші).

Значні умови для розвитку музичної освіти в Китаї було створено паралельно з відкриттям Комітету з музичної асоціації з освіти. Тоді відразу було проведено «Перший семінар з реформи музичної освіти» в 1978 р. Багато членів Національного комітету з музичної освіти було запрошено до участі в ньому.

«Національна дев'ятирічна обов'язкова освіта» прийняла правила щодо викладання музики. Так, у молодших класах закладів загальної середньої освіти уроки музики проводилися двічі на тиждень, а в середніх та старших класах – не менше одного уроку музики упродовж тижня. У шкільних положеннях було прописано те, що музична освіта сприяє естетичному вихованню учнів. Там же зазначалося, що музична освіта є основою для всебічного розвитку особистості [1].

Також представники керівництва у галузі музичної освіти відповідали за прописання вимог міжнародним стандартам і сприяти обміну досвідом з іноземними вченими та музикантами. Тому іноземних музикантів запрошували читати лекції в різні заклади освіти Китаю. Багато вчених з музичної галузі виїжджали за кордон, аби вивчати музичну освіту та переймати провідний світовий досвід, а більшість із них здобули і наукові ступені з музичної освіти. Також стали проводитися міжнародні конференції у країні, на які запрошувалися провідні фахівці та відомі вчені [2].

Діяльність представників музичної освіти стала активнішою після 1993 р., а національні навчальні заклади організовували та проводили різні рейтинги оцінювання музичної освіти та порівняння, зокрема такі, як порівняння уроків музики в початкових та середніх школах, змагання з базових навичок музичної освіти тощо. У закладах загальної середньої освіти упровадили щотижневий урок «Мистецтво подяки», аби підвищити обізнаність учнів з музичного мистецтва [3].

У 2001 році в Китаї було проведено серйозні зміни навчальних планів з музичного мистецтва і запропоновано обов'язкову освіту з музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти Китаю. Станом на вересень 2005 р. оглядовою комісією було затверджено більше десяти національних експериментальних підручників з навчальних програм, які включали не лише підручники для учнів, а й методичні рекомендації для вчителів музичного мистецтва, аудіовізуальні та мультимедійні матеріали.

У 1979 році з метою вдосконалення музичної освіти Вищий учительський відділ музичної освіти сформулював низку професійних планів, склав навчальні програми для професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. У 1981 р. в університетах Китаю налічувалося понад сорок спеціальностей, до 1988 р. їх було понад сто, а після 2005 року – майже три сотні.

Слід зазначити, що проведені реформи в національній музичній освіті для вчителів музичного мистецтва змінили радикально ставлення до вивчення музики дітей.

Основною метою запровадження реформ було те, що музична освіта спрямовувалася не лише навчати але й створювати красу, оскільки людські думки та емоції барвисті та різноманітні, мають багате духовне життя. З постійним вдосконаленням матеріального життя духовне життя також зазнало значних змін.



Тому особливостями організації освітнього процесу студентів-музикантів в закладах вищої освіти в КНР було навчити здобувачів освіти створювати дух націоналізму у майбутній професійній діяльності, який би виховував цінування та створення музичної краси у дітей та дорослих.

Тому в освітній процес студентів-музикантів в закладах вищої освіти в КНР було упроваджено низку дисциплін, які в майбутній професійній діяльності сприяли б тому, що виховували в учнів здатність створювати музику та розвивати вміння цінувати музику, опановувати знаннями та навичками музичного мистецтва. Оскільки, у різних людей різні якості та здібності сприйняття музичного мистецтва, і рівень знань кожної особистості різний з музичного мистецтва, тому у студентів викладалися спецкурси з музичної педагогіки, на яких вивчалися методи викладання музичної освіти. Слід зазначити, що музична освіта повинна була зосереджуватися на вихованні музичних почуттів та емоцій у здобувачів освіти. Професійна музична освіта повинна зосереджуватися на навчанні талантів, неперервно проникаючи в красу та дієвість морального виховання та досягаючи значних освітніх цілей. Можна сказати, що моральне виховання є важливим завданням і метою музичного виховання. Також музичне мистецтво спрямоване на зняття психічного напруження, захисту фізичного та психічного здоров'я, що і є завданням і метою музичного мистецького виховання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гуан Диенхуа. Китайское музыкальное образование и международное музыкальное образование. Нандин, 2013. 352 с. [管建华 《中国音乐教育与国际音乐教育》 【M】 南京 南京师范大学出版社 2013 年 共 352 页].
2. Ли Динвэй. Искусство вокального обучения. Пекин, 2003. 432 с. [李晋玮, 李晋媛 《沈湘声乐教学艺术》 【M】 北京 华乐出版社, 2003 年第 432 页].
3. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в Китае на рубеже XX–XXI вв. Режим доступа : [ftp://lib.herzen.spb.ru/text/tsin\\_34\\_74\\_2\\_183\\_187.pdf](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/tsin_34_74_2_183_187.pdf).

### **ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В КНР (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.).**

**Чжан Ян**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті представлено характеристику китайської національної музики, яка гармонійно поєднує унікальні національні особливості та прогресивні світові риси. Схарактеризовано релігійні, філософські, історичні, культурологічні, національні фактори, що вплинули на становлення китайської музичної культури.*

*Доведено значення національних культурних традицій на розвиток музичної освіти в Китаї.*

**Ключові слова:** *китайська музика, національна культура Китаю, музична освіта Китаю, національні культурні традиції.*

*The article presents the characteristics of Chinese national music. It has been established that Chinese music harmoniously combines unique national features and progressive world features. The religious, philosophical, historical, cultural and national factors that influenced the formation of Chinese musical culture have been characterized. The significance of national cultural traditions for the development of musical education in China has been proven.*

**Key words:** *Chinese music, national culture of China, music of China, national cultural traditions.*

Період другої половини ХХ ст. ознаменувався кардинальними змінами в музичній освіті Китаю, яка набула пріоритетного значення. За цей період було створено систему шкільної, позашкільної, соціальної музичної освіти, особлива увага стала приділятися підготовці педагогів для музичної освіти та виховання. Китайське музичне мистецтво стало впевнено демонструвати значні успіхи на світовому рівні, органічно поєднуючи національні унікальні риси й самобутність із передовими світовими здобутками та інноваціями. Вважаємо за доцільне розглянути особливості становлення музичної національної традиції Китаю.

Необхідно зазначити, що в культурних цінностях Китаю музика завжди займала особливе місце. Уся історія розвитку та становлення китайської культури була пов'язана з музикою. Будь-які значні події соціального й культурного життя, храмові й придворні церемонії супроводжувалися ритуальним музичним виконанням з танцями та співом. Китайська народна музика подарувала особливий, унікальний жанр – гармонійне поєднання гри на музичних інструментах, співу та танцю. У розумінні китайців високе мистецтво виражається в гармонії звуку, слова та жесту. Старокитайська мудрість свідчить: «Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок у серці людини. Уже потім на допомогу приходить музично-інструментальне виконання» [5, с. 263].

Китайська народна музика пройшла тривалий розвиток, наповнена національним й історичним змістом, відображала особливості філософських і релігійних ідеалів, різноманітні аспекти життя. Цілком логічно, що музична культура Китаю представлена широкою тематикою, значною різноманітністю жанрів.

Вивчення й аналіз науково-педагогічної, філософської, історичної літератури [1, 2, 3, 4, 5] дозволили встановити основні фактори, які вплинули на формування китайської музики, визначили її особливість і характер:

1. Соціальний. Музика в китайському суспільстві розглядалася як допоміжний засіб управління та керівництва країною. У старовинній книзі «Лі цзи» («Книга обрядів») підкреслювалося, що «при гармонічній музиці можна чекати благоденства в державі, а при незгоді звуків – її загибель» [2]. Музиці

відводили особливу роль в організації суспільства, її вважали ефективним засобом емоційного об'єднання народу біля певної, ідеологічно вірної ідеї.

У той же час, музика виконувала значну виховну, просвітницьку роль, була призвана розвивати почуття та думки людей, направляти їх на духовний розвиток. Це спричинило виникнення та становлення особливого виду музики, яка вважалася елітною та займала привілейоване місце – культової та палацової. Музика для розваг, навпаки, вважалася легковажною й непрестижною для духовної особистості та добропорядного громадянина.

Зауважимо, що зміст народних пісень також виступав об'єктивним джерелом інформації про настрої народу, його сподівання, ідеали й наміри. Як свідчить вивчення історико-педагогічної літератури [1, 3, 4, 5], китайські імператори ретельно відстежували соціальні настрої свого народу саме за допомогою вивчення змісту народних пісень.

2. Релігійно-філософський. Згідно з доктриною буддизму, яка є однією з трьох основних релігій Китаю, музика має потужний містичний початок, який уможливорює усвідомленню буття, сприяє духовному розвитку людини. Музика вважалася таємничим даром, який було отримано від предків – богів, його сумлінно зберігали та з любов'ю передавали від одного покоління до іншого. Підкреслювалося, що музика має містичне походження й наділена магічними властивостями, уособлює таємні знання предків, вікову мудрість народу. У той же час, музика завжди визнавалася унікальним засобом вираження емоційно-почуттєвого ставлення до світу, духовної насолоди.

Значний внесок для розвитку музичної національної культури було зроблено Конфуцієм, який вважався першим професійним учителем у Китаї. Саме концепція Конфуція щодо музики як стандарту естетики, що гармонійно поєднує зміст і форму, значно вплинула на розвиток системи музичної освіти в Китаї. Філософ був переконаний, що хоча можливості людини від природи неоднакові, необхідно прагнути розвитку всіх моральних якостей: благородства, правдивості, чесності, служіння істини, шанобливості, багатой духовної культури. А ефективним засобом виховання він вважав музику: «Натхнення – у віршах, життя – у дотриманні ритуалу, досягнення мети – у музиці. Для виправлення характеру немає нічого краще музики» [3, с. 78].

Конфуцій на основі вивчення, систематизації значного загалу пісенних зразків народної творчості (гімни, обрядові пісні, трудові, ритуальні, світські тощо) склав першу в Китаї збірку пісень «Шицзін» («Книга пісень»). Ця збірка складалася з двох частин. Перша частина містила оди та гімни релігійно-ритуального характеру, які виконувалися в храмах і жертовниках. Друга частина містила пісні, що супроводжували численні події світського, сімейного, трудового, особистого життя народу [3].

3. Культурологічний. У китайській мові саме поняття «музика» («юе») також трактується як вираз й уособлення прекрасного, гармонійного, красивого, органічного [5]. Отже, історична, національно-культурологічна думка Китаю музику розглядала як особливу містичну категорією, яка є найвищим вираженням буття, високим взірцем духовності. Саме музиці відводилася особлива місія та

здатність підняти людину до вічного й величного, позбавити від усвідомлення власної недосконалості.

4. Мовленнєвий. Мелодії китайської народної пісні фонетично тісно пов'язані з інтонаціями розмовної мови. Важливою особливістю китайського мовлення є інтонація, яка може визначати різний смисл в однакових за написанням словах. Китайська мова представлена досить обмеженою кількістю фонетичних складів-слів. Задля вираження всіх необхідних понять, почуттів, настроїв, переживань необхідно було розширити номенклатуру звуків, що й було вирішено за допомогою різної інтонації. Інтонація, не лише збагачує словниковий мовний фонд, а й розширює можливості мови, її глибину, красу, наповненість. Як відомо, у китайській мові нараховують чотири основні інтонації: висхідна, низхідна, рівна й низхідно-висхідна [2, с. 264].

Отже, володіння інтонацією, чуйність до звуків є природною якістю китайського народу. Це пояснює феномен високих музичних здібностей китайців, здатність відрізняти й фіксувати звуки з великою точністю.

5. Народний. Народна пісня супроводжувала людину протягом усього її життя. Тому тематика значної кількості народних пісень пов'язана з працею, а саме виконанням різного роду будівельних, сільськогосподарських робіт, побутової діяльності. Пісні задавали настрій, збагачували емоційно, підтримували й надихали людину. Для кожного виду трудової діяльності народом були створені й продумані свої пісні, вони мали свій особливий характер й атмосферу. Наприклад, пісні для виконання тяжких видів фізичної роботи мали ритмічний, бадьорий характер [2, с. 251].

Отже, за останнє півсторіччя національна музична освіта Китаю отримала потужний розвиток та оформилася в струнку систему. Колосальний вплив на становлення китайської музичної системи зробила європейська культура, не поглинаючи, а збагачуючи, підкреслюючи її складність, багатогранність і національну унікальність. Китайське музичне мистецтво увібрало в себе значний історичний досвід народу, збагатилося релігійно-філософськими концепціями, самобутнім національним колоритом. Саме органічне поєднання національної унікальності з прогресивними світовими надбаннями дозволили національному музичному мистецтву Китаю завоювати стійкий авторитет на міжнародному рівні.

#### **Список використаної літератури:**

1. Лю Шіе Цін. Харбінський симфонічний оркестр. Сто років розвитку: 1908 – 2008. Шанхай: Шанхайська консерваторія, 2008. 164 с. [月第刘学清 著. 哈尔滨交响乐团百年 1908—2008. 上海音乐学院出版社 版次, 2008 年.]
2. Вей Дзюнь. Особливості розвитку вокальних жанрів традиційної музики Китаю. *Музичне виконавство*. Вип. 19. Київ: НМАУ, 2003. С. 241-251.
3. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. Харків: Фолио, 2000. 446 с.
4. Сяо Су. Основні напрямки сучасного реформування освіти в Китаї. *Шлях освіти*. Київ, 2002. №4. С. 24-29.

5. Цзо Чжэнь-гуань. О музыкально-теоретической системе «люй» в китайской музыке. *Музыка народов Азии и Африки*. Вып. 4. Москва: Советский композитор, 1987. С. 257-272.

## ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ

**Щебликіна Т. А.**

доктор педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри англійської мови

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Джоу Юнь**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито актуальну потребу у вивченні вокально-педагогічної школи Китаю, що може стати в нагоді для підвищення якості музичної освіти в Україні. На основі аналізу наукових праць китайських учених визначено історичні передумови розвитку вокально-педагогічної освіти в КНР.*

**Ключові слова:** історичні передумови, вокально-педагогічна освіта, концертна діяльність, зарубіжні освітні моделі, Китай.

*The article discloses the importance to study China's vocal and pedagogical school, which can be useful for improving the quality of music education in Ukraine. On the basis of the analysis of scientific works of Chinese scientists, the historical background for the development of vocal and pedagogical education in China have been determined.*

**Keywords:** historical background, vocal and pedagogical education, concert activity, foreign educational models, China.

В умовах гуманізації й демократизації українського суспільства значно зростає значущість співу як важливого фактору духовного розвитку особистості. У світлі цього існує актуальна потреба у вивченні вокально-педагогічних шкіл інших країн, адже це може сприяти підвищенню якості вокально-музичної освіти в Україні. Особливий інтерес у цьому плані викликає Китай, мешканці якого цілком слушно пишається своєю багатотисячолітньою історією розвитку пісенного мистецтва. Причому з давніх часів було важливою традицією залучення дітей у школах до музики та співу.

Відзначимо, що виникнення в Китаї писемності в епоху династії Шан (1401-1122) дало можливість фіксувати й зберігати зразки традиційної китайської музики, в тому числі музики для дітей. За історичними даними, у ту добу в Китаї вже існували школи, проте музика виконувала в них тільки гедоністичну функцію й функцію релаксації. Однак уже в епоху династії західної Чжоу (XI-VII ст. до н.



е.) у стародавньому Китаї виникли заклади освіти, в яких музику вперше почали викладати як спеціальну навчальну дисципліну. Причому саме в часи династій західної Чжоу (1050 – 771 р. до н. е.) і Східної Чжоу (770 – 256рр.) музику почали сприймати як універсальний засіб духовного розвитку й удосконалення людини [4; 9].

Незважаючи на стародавність витоків музичного виховання людини на китайських землях, у дослідженні визначено, що основи сучасної системи вокально-педагогічної освіти в Китаї почали формуватися тільки на початку XX ст. У світлі цього варто нагадати, що в 1894 р. Японія одержала перемогу у війні з Китаєм. Проаналізувавши наявну ситуацію, тогочасні китайські лідери дійшли висновку про доцільність оволодіння найбільш освіченими молодими китайцями цінних доробок японських фахівців у різних професійних сферах, особливо в царині освіти, опанування їхнього досвіду, оскільки це могло стати в нагоді для перемоги суперника в майбутньому. На основі цих міркувань було прийнято рішення про необхідність відправлення китайської молоді на навчання до Японії [1, с. 159].

Перші китайські абітурієнти в кількості 13 осіб приїхали до вказаної країни в 1896 р., проте в наступні роки їхня кількість почала стрімко зростати. Так, у 1904 р. у японських вишах отримували освіту вже понад 2400 китайців, а в 1906 р. – понад 12000 осіб, причому серед них були і студенти вокально-музичного профілю. На початку XX ст. більшість із них повернулися до Китаю та почали розбудовувати національну систему музично-педагогічної освіти. Важливою заслугою тих фахівців стала переробка зарубіжних і вітчизняних пісень у дидактичний матеріал для навчання китайських дітей та молоді співу. Як з'ясовано, першими складеними в КНР підручниками для навчання вокальному мистецтву учнів школи стали «Збірник для шкільного співу» Шеня Сінгуната «Збірник класичного вокального співу» Лі Шутуна, які зіграли важливу роль у музичному вихованні молоді [так само].

Як установлено в дослідженні, 20-30-х роки XX ст. у Китаї пов'язані з початком розвитку концертного вокального виконавства. Зокрема, у травні 1919 р. була створена вокальна асоціація Пекінського університету, діяльність якої спрямовувалась на формування національних традицій концертної вокальної діяльності в Китаї та організацію і проведення концертів (не рідше одного разу в шість місяців) [3; 6]. Указана асоціація також започаткувала випуск періодичного видання «Музичний журнал», в якому фахівці публікували важливі матеріали про теорію та практику музичного мистецтва. Зокрема, у цьому журналі було представлено звід вокальних теоретичних основ про італійський стиль співу бельканто, який значно вплинув на подальший розвиток музично-вокальної справи в Китаї [3, с. 197].

Як установлено, пізніше до організації концертів вокальної музики залучилися викладачі інших закладів музичної освіти. Наприклад, тільки в Шанхайському державному музичному інституті протягом 1929–1936 років силами викладачів та студентів було проведено біля 50 концертів. При цьому концерти включали широкий діапазон різних вокальних творів. Серед них були

пісні й арії з опер, що складали окремі самостійні номери, а також твори, що належали до великих вокально-симфонічних жанрів [6; 7].

Зазначимо, що в 1932 р. у Шанхайському державному музичному інституті на концерті, проведеного на честь п'ятої річниці з дня заснування інституту, було виконану ораторію «Вічне шкодування». Цей твір вважається першою китайською ораторією. Провідні ролі у ній виконали випускники інституту: Цариці – Сунь Дечжі, Царя – Си Ігуй. Згодом ці виконавці стали відомими співаками. У співу хору брали участь студенти Шанхайського державного музичного інституту, які виступали під керівництвом вокального педагога Ін Шаннена [7].

Активна концертна діяльність, до якої залучали не тільки досвідчених артистів та педагогів, але і студентів закладів музикальної освіти, забезпечувала значне підвищення рівня виконавської майстерності кожного співака. Крім того, висока періодичність концертів забезпечувала розвиток у людей, які їх відвідували, слухацьку культуру та гарний естетичний смак.

Як визначено, у першій половині XX ст. важливе значення для успішного формування вокально-музичної освіти та становлення виконавчої культури співаків у Китаї мала також професійна підтримка з боку висококваліфікованих зарубіжних фахівців. Зокрема, у ті часи достатньо часто організовували гастролі російських музичних труп, які демонстрували китайським слухачам зразки високого виконавчого мистецтва. Важливою подією в музичному житті китайців стали також гастролі української оперної групи, яка виступала в Пекіні 18-24 вересня 1924 р. Особливо сильне враження глядачі отримали від виконання артистами опери Римського-Корсакова «Травнева ніч» [3; 5].

Загалом російські й українські виконавці зіграли важливу роль у розвитку музично-вокального мистецтва в Китаї. Зокрема, у 1933 р. у Шанхаї З. Бітнер та Л. Розен ініціювали відкриття Театру російської оперети, який проіснував майже впродовж чверті століття. На розвиток музичної культури в Китаю суттєво вплинула також діяльність створеного наприкінці 30 рр. XX ст. в Шанхаї «Українського культурно-просвітницького товариства імені М. Лисенка» (інша назва – «Українська оперно-драматична трупа імені композитора М. Лисенка»), що пропагувало кращі зразки українського музичного й вокального мистецтва. Так, члени цього товариства знайомили китайських слухачів з українською музикою, зокрема з класичними й фольклорними творами, відомим операми та тощо [2; 8].

Особливу значущість для розвитку китайського пісенного мистецтва мала тісна культурна взаємодія співаків з італійськими та іншими європейськими виконавцями. Як з'ясовано в дослідженні, у 1925 р. італійська оперна трупа виконала в Китаї відомі опери («Фауст» Гуно, «Мадам Батерфляй» Пуччіні, «Травіата» Верді тощо). Крім того, у 1929 р. був організований концерт італійської оперної співачки Амеліта Галлі Курчі. У 1931 р. іспанський співак Мігель Флета і сопрано Фоле Феррарі провели концерти в Шанхаї [3; 9].

На підставі викладеного було визначено, що основними історичними передумовами розвитку вокально-педагогічної освіти в КНР є: інтеграція традиційної китайської моделі навчання молоді співу та зарубіжних моделей

вокальної освіти (італійської, російської, американської, української тощо), творче впровадження в заклади музичної освіти перспективного зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вокально-музичній царині; підготовка кваліфікованих викладачів з вокалу в педагогічних університетах, на базі яких виникали й активно розвивалися музичні факультети та інститути; залучення співаків різних рівнів виконавчої майстерності (професійних виконавців, викладачів співу, студентів закладів вищої музичної освіти) до активної участі в концертній діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Вэй Яо. Вокальное профессиональное образование в Китае в 20–30 годы XX века. *Ценности и смыслы*. 2012. № 3(19). С. 159-164.
2. Лі Мін. Рецепція європейського оперного мистецтва в китайській музичній культурі кінця XVIII — першої половини XX ст. [\*Культура України. Серія :Мистецтвознавство\*](#). 2018. Вип. 61. С. 157-166.
3. Чжао Фэйлун. Становление концертного вокального исполнительства в Китае в 20-30-е годы XX века. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017. № 12 (86). С. 196–198.
4. Ша Ни. Национальные особенности становления системы дошкольного музыкального образования Китая. *Весті БДПУ*. Серія 1. 2018. № 3. С. 44–47.
5. 叶伯和.中国音乐史. 成都昌福公司.成都. 1922.
6. 孙继南《中国音乐通史简编》山东教育出版社, 山东. 1993.
7. 应尚能. 我的声乐经验. 人民音乐出版社, 北京. 1981
8. 汪之成. *《俄侨音乐家在上海》* 的上海: 上海音乐学院出版社, 2007. 579 頁.
9. 邓光华. 《中国民族民间音乐》高等教育出版社, 2002 年 8 月. 424頁

## ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В КНР

**Ян Чженьюй**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито передумовами розвитку та становлення вищої музичної освіти в КНР які сприяли підвищенню рівня наукових досліджень у галузі музичної освіти, заснуванню журналів з музики, проведенню академічних конференцій, вдосконаленню методів викладання дисциплін музичного мистецтва та використанню досвіду іноземних фахівців.*

**Ключові слова:** музичне мистецтво, студент, освітній процес, заклад вищої освіти, КНР.

*The article deals with the prerequisites for formation and development of higher music education in the People's Republic of China, as they contributed to raising the level of scientific researches in the field of music education, setting up music journals, conducting the academic conferences, improving the methods of teaching the disciplines of music art and using the experience of foreign specialists.*

**Key words:** musical art, student, educational process, higher educational institution, the People's Republic of China.

Як давня культурна країна, Китай має історію музики понад 8000 років, найдавніша історія китайської музики відображена у музиці та танцях предків. Конфуцій був першою людиною, який сприяв переходу музичної освіти на абсолютно новий рівень. Але, як зазначено, в історичних записах, пізніше вона поступово занепадала. Стародавня музична освіта в основному виконувала соціальну функцію. Нині китайське суспільство постійно розвивається і просувається, змінюються також функції музичної освіти.

Вивчення історії розвитку музичної освіти в Китаї надає підстави стверджувати, що у різні часи вона мала на меті всебічно розвивати культуру підростаючого покоління. Сучасна китайська вища музична освіта ґрунтується на засадах гуманізму, цінностях світової духовної культури й невичерпному потенціалі національно-культурних традицій. Система вищої музичної освіти в Китаї формувалася упродовж багатьох століть.

Музична освіта в КНР – це невіддільна складова національної духовної культури. Проблеми освіти китайського народу, музично-естетичного виховання завжди були у центрі уваги видатних китайських філософів, науковців, діячів культури та мистецтва.

Проведений аналіз наукової літератури щодо передумов становлення вищої музичної освіти в КНР свідчить про дослідження їх в працях учених (Гуан Дієнхуа, Джоу Сяоєн, Лі Динвей, Пан Найсьєн, Сюї Ін, ЦзиньТелинь, Цзоу Бенчу, Чжоу Чанхай, Шан Дьясян, ШеньСян, Ши Вейджен та ін.).

Так, у статті китайського вченого Вей Ліміна підкреслюється важливість такої підготовки слухачів у китайських музичних мистецьких школах, яка обов'язково має урахувувати традиції китайського народу. Зосереджуючи увагу на значенні етапності у музично-педагогічній роботі, автор визначає цінність індивідуального підходу до кожного майбутнього музиканта. Особливе значення надається формуванню вмінь бачити структуру матеріалу, який вивчається, нових відчуттів, знайдених саме в процесі виспівування даного твору мають поєднуватися зі сформованими раніше навичками [1].

У своєму дослідженні Лю Веньцзун характеризує твори старокитайського філософа Сунь-Цзи (315-236 до н. е.), який у своєму трактаті «Про музику» і в праці «Записки про музику» висловлював думку, що, людина «не може обходитися без музики, а музика не може не мати відповідного вираження... Всі музичні звуки йдуть від людського серця. У ньому народжуються звуки, що втілюються в людському голосі» [2].



Майбутній музикант не може пасивно сприймати слуховий образ і залишатись на рівні первинного емоційного відгуку, тому що йому необхідно осягнути всі рівні слухового образу твору, проаналізувати ідейно-образні звукові та почуттєві аспекти, що є важливим для відтворення художнього образу твору. Крім того, це відтворення не може бути лише «скопійованим». «Художнє сприйняття – це, перш за все, акт «співучасті» та «співтворчості» автора музичного твору та його виконавця» [2].

Прихід «Культурної революції» серйозно позначився на розвитку музичної освіти в КНР. У цей час політичний рух продовжував впливати на освіту, зокрема і на музичну освіту. За два роки з 1958 по 1960 рр, це був період «великого стрибка в освіті», музичні кафедри коледжів були об'єднані в професійні мистецькі коледжі. У 1966 р. вища музична освіта в КНР пережила етап «Культурної революції». До 1969 р. діяльність закладів музичної освіти була повністю припинена, та музична освіта втратила своє значення.

Після заснування Нового Китаю, зміст професійної музичної освіти було переоцінено та її статус значно піднявся. Центральний уряд сприяв відкриттю нових коледжів музичної освіти. З'явився новий етап професійної музичної освіти. Орієнтуючись на кращий зарубіжний досвід, у Китаї було приділено значну увагу вивченню та дослідженню зарубіжної музичної культури та мотивації фахівців з музичного мистецтва щодо поїздки за кордон для подальших досліджень. У музичних закладах вищої освіти було перекладено велику кількість іноземних книг та навчальних програм з музичної освіти.

Для того, щоб дати можливість студентам краще популяризувати традиційну культуру народної музики, Міністерство музики спеціально запропонувало пропагувати та вивчати китайську народну музику: спів народних пісень; запрошення народних артистів до шкільного викладання; створення великої кількості професійних курсів з етнічної музики. У різних музичних школах також були створені інститути народної музики. У 1963 р. Пан Чжоу Енлай, колишній прем'єр-міністр Китаю, одного разу сказав: "Ми хочемо відкрити власну національну професійну музичну академію". Тому було створено університет під назвою "Китайська консерваторія музики", який мав спрямування на розвиток національної музики.

Розпочинаючи з 1980-х, усі музичні коледжі були затверджені державою як уповноважені підрозділи розвитку вищої музичної освіти в КНР. У 2005 р. основні вищі музичні школи КНР отримали дозвіл на докторські підрозділи, у даний час було відкрито і магістратуру з музичної освіти. Окрім дев'яти спеціалізованих коледжів вищої освіти, створених після заснування КНР, відкрито вісім загальноосвітніх мистецьких коледжів з музичними коледжами та кафедрами, 32 середні музичні школи.

Протягом багатьох років професійні музичні коледжі проводять обміни студентів з десятками країн та регіонів світу, у Китаї з'явилася велика кількість майстрів з музики, докторів, видатних композиторів та виконавців музичного мистецтва.

Отже, передумовами розвитку та становлення вищої музичної освіти в КНР стало підвищення рівня наукових досліджень у галузі музичної освіти, заснування



журналів з музики, проведення академічних конференцій, вдосконаленні методів викладання дисциплін з музичного мистецтва та використання досвіду іноземних фахівців. Слід зазначити, що для становлення вищої професійної музичної освіти в Китаї впроваджено в освіту велику кількість зарубіжної музичної літератури та зроблено чимало досягнень у галузі досліджень з музичного мистецтва.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Чернівці : Зелена Буковина, 2010. С.154-155.
2. Лю Веньцун. Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 208 с.

## **EXPERIENCES FROM PARENTAL GUIDANCE IN NORWEGIAN SHELTERS**

**Sollied S.**

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
UIT, Arctic University of Norway  
9037 Tromsø, Norway

**Key words:** *parental guidance, domestic violence, ICDP, relational perspective.*

**Introduction.** In the preface to the Plan of Action against Domestic Violence 2014-2017, *A Life Without Violence*, (Justis og beredskapsdepartementet, 2013) the Government in Norway defines domestic violence in a way that calls for a broad-spectrum effort, where one must use both crime policy, gender equality policy, social policy and health policy tools, if one is to succeed in this matter. The Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs (Bufdir) was commissioned to adapt and test the parent guidance program International Child Development Program (ICDP) for parents in shelters. Facilitator training for shelter centre staff consists of six training days. In addition, the candidates must follow through self-training with parent groups and attend two counselling days during the self-training period, as well as prepare a written report related to the training of the parent groups.

Employees from a total of six shelters participated in the first certification process, starting in 2014. Sissel Sollied and Astrid Flacké were hired by Bufdir to prepare an evaluation report from the *Adaptation and Testing of ICDP in Shelters*, and they also participated as ICDP trainers in the process (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016) Sollied is an Associate Professor at the Department of Teacher Education and Pedagogy, at UIT, the Arctic University of Norway. Flacké is a college lecturer at VID scientific college.

**Research questions.** Evaluating the adaptation and testing of ICDP in shelters had these research question:

- In what areas and in which way can ICDP be adapted to the activity in the shelters?
- How have the professionals in the shelters experienced that ICDP has served as a tool in parental guidance?
- What adaptations do the staff consider as further areas of improvement when it comes to ICDP adaptation?
- Based on the evaluation; Suggestions for further areas of improvement regarding the adaptation of ICDP in other shelters.

**Brief about the background history of the shelters in Norway.** It is the municipalities that, according to the Crisis Centre Act of 2010 (Lov om kommunale krisesentertilbod (krisesenterlova) 2009), must ensure that women, men and children who are exposed to domestic violence have access to a shelter in the form of housing offers, day-care services, access to telephones and follow-up service, in the re-establishing phase. In 2018, there were a total of 47 shelters in Norway. This includes shelter for women and children, as well as shelters for men and children. In 2018, 1.842 adults and 1.452 children lived in shelters. 135 men stayed overnight at a shelter in 2018. The number of men has varied from 111 to 136 in the period 2012-2017. The men had a total of 172 overnight stays. Most users had been exposed to a male perpetrator, 93% of the residents and 91% of the day-care users respectively. Among both residents and day-care users, 15% were exposed to a female perpetrator. The perpetrator was a current or former spouse / cohabitant for nearly 8 out of 10 adult residents and day-care users. For 8 out of 10 children, the perpetrator was the father. The immigrant population is over-represented among users of shelters. In 2018, 64% of the residents had immigrant backgrounds. The proportion has been relatively stable in recent years (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).

**ICDP as a guidance tool.** The goal is to support and promote psychosocial care expertise among

persons responsible for child care (Hundeide, 2007, p. 1).

- To promote the positive perception and attitude to the child.
- To influence the caregivers' understanding of how important the interaction between the caregiver and the child is for the child's development.
- Promoting the caregiver's perception of himself as competent and empowered.
- Build a bridge between parents' traditional caring values and the values they encounter in the Norwegian society.

In this project, testing the function of ICDP in shelters, it is the care of children that is central to the theoretical part of the training. This was also important during the phase in which the participants received guidance on conducting the group meetings with the parents.

**Methodological considerations.** We place ourselves in a qualitative theory-theoretical position and will examine how the informants themselves have experienced the suitability of ICDP's used in their own practice. The researcher role is related to action research (Kemmis, 2007). Characteristic of this type of research is that the researcher is close to the participants or field, in which the research is done. The

researcher not only examines a field but enters the field with a clear and stated intention to operate solution-oriented. At start-up, 29 employees from six shelters participated to become ICDP facilitators. Of these, 22 were certified as facilitators. Eighteen of these guided a parent group at different shelters, altogether 37 parents and 74 children. Of the 37 parents, 4 of these are men and 33 are women. Half of the population in the groups altogether is from Europe, of which Norwegian parents make up 13 of 18 participants. The rest of the parent group consist of 11 from Asian countries, 4 from South America and 4 from African countries (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016).

**The collected data.** The research had access to the following data:

- Our own field notes from the entire certification process.
- First evaluation by participants after six days of training.
- The log report from the participants after completion of work in the parent groups.
- Final evaluation form after conducting all group meetings with parents, six days of training and two days of guidance during the process.
- Focus group interview after we had received the written report, from the professional participants from all the shelters. In total, we had four group interviews, composed of eight groups of participants. After transcribing the interviews, we had 71 pages of transcribed text.

**Analysis and summary of our findings.** Our data material was thematized in 11 themes, with elaborate sub-points: Recruitment, group composition, framework factors / organization, ICDP themes, the violence as a theme, the child welfare service, the structure of the certification process, ICDP as tools in environment therapeutic work, prevention, group versus individual efforts, perspectives forward.

Shelter staff report that ICDP provides access to a structured way of observing the needs of individual children for development support. The way the program is organized makes it possible to discover the nuances and details of the interaction with the caregiver, which in turn makes it possible to give concrete and direct support in the exercise of parental care. One of the points the employees emphasize is that the program gives employees access to a shared language, in discussions, planning and record writing.

The informants express that ICDP has strengthened their own competence to both see the needs of children, and to include themselves in development support interaction with children, who are with their parents at the shelters. The themes in ICDP have supported and clarified employees as role models, in cases where parents' own competence in care is impaired by violence-related trauma, most often for a period of time.

Employees express that their experience of parenting guidance in the groups shows that ICDP has worked well as a tool in this work. The program's specific organization of developing meaningful and important care skills is suitable as a simple and structured way of focusing on children's needs for support. The focus on parents' inherent resources, exercises and tasks between the meetings, and the gathering and sharing of experiences in the group afterwards, have provided very concrete examples of active and rapid growth in care skills. Organizing in groups has allowed for the sharing of experience and mutual support in the parent group. The specific concepts of

ICDP can make it easier to work with the other support systems, as it makes it easier to find words for complex matters. The staff reports on several cases of concrete development of parenting competence in a short time. There has been little reporting that language difficulties have caused problems, nor is it problematic that the group has been composed of people from different cultures. The log reports describe how this has been resolved, sometimes by providing extra support to some in explaining issues outside the meetings, others have used interpreters. Feedback on sensitization methods, role-plays and exercises during training have been evaluated as appropriately thematically distributed. In particular, the learning potential of using video was highlighted, and a need was expressed to be able to increase their own competence, so that the staff themselves felt competent to use it in the parent groups.

The participants in this project recommend that the shelters in Norway should offer ICDP certification to their staff. They want this to be given priority and that governmental funds are allocated to the work. The initiative must be rooted in the management of the centres and the municipality, more than one in each centre should be certified, and the work shifts should be adjusted with time for pre- and post-work and reading of professional literature. Since its inception in 2014, ICDP has been offered as an annual offer to staff in shelters in Norway, and has been promoted as *Goal 33, 2018 – 2021*, to spread the use of ICDP in shelters, in the Government's strategy for parental support (Barne- og likestillingsdepartementet 2018, s. 66).

### Bibliography

- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Trygge foreldre – trygge barn. Regjeringens strategi for foreldrestøtte (2018–2021)*. URL: [https://www.regjeringen.no/contentassets/23fff4c08d0440ca84543ff74786c6a0/bld\\_foreldrestotte\\_strategi\\_21juni18.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/23fff4c08d0440ca84543ff74786c6a0/bld_foreldrestotte_strategi_21juni18.pdf)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (Bufdir) (2015). *Rapportering fra krisesentertilbudene 2014*. URL: [http://www.bufdir.no/Global/Rapportering\\_fra\\_krisesentertilbudene\\_2014.pdf](http://www.bufdir.no/Global/Rapportering_fra_krisesentertilbudene_2014.pdf)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Evaluering av ICDP utprøvd i krisesentre*. Retrieved from: <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003462>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). *Krisesentertilbudet i norske kommuner*. URL: [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Vold\\_og\\_overgrep\\_tall\\_og\\_statistikk/Krisesentertilbudet\\_i\\_norske\\_kommuner/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Vold_og_overgrep_tall_og_statistikk/Krisesentertilbudet_i_norske_kommuner/)
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP Programmet*. Oslo: Stiftelsen ICDP.
- Justis- og beredskapsdepartementet, (2013). *Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017*. URL: [https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017\\_et-liv-uten-vold.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf)
- Kemmis, S. (2007) Foreword. I E.M. Furu, T. Lund og T. Tiller (red) Action Research. A Nordic Perspective. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Lov om kommunale krisesentertilbud (krisesenterlova). LOV-2009-06-19-44.

URL: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-44>

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ ДЛЯ РОБОТИ У ДИТЯЧИХ ТАНЦЮВАЛЬНИХ КОЛЕКТИВАХ КНР

**Чжан Гомін**

Аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх учителів-хореографів у КНР. Розкрито питання теорії та методики роботи з дитячими хореографічними колективами, особливості побудови освітніх програм та навчальних планів підготовки майбутніх учителів-хореографів. Акцентовано увагу на ролі танцю та спорту у формуванні особистості дитини у КНР.*

**Ключові слова:** хореографія, дитячий танцювальний колектив, підготовка вчителя-хореографа, класичний китайський танець.

*The article deals with the problem of future teachers-choreographers' training in the People's Republic of China. The author has revealed the issues of theory and methodics of working with children's choreographic collectives, the peculiarities of construction of curricula and educational programs of future teachers-choreographers' training. The author has focused on the role of dance and sports in formation of child's personality in the People's Republic of China.*

**Keywords:** choreography, children's dance collective, teachers-choreographers' training, classical Chinese dance.

## 未来编舞老师在开展儿童舞蹈教育工作前需要做好充分的准备

**张国民**

教育学史与高

等教育学系研究生

哈尔科夫国立教育大学

乌克兰哈尔科夫

**关键字：**编导，儿童舞蹈，编舞老师的培训，中国古典舞。

整个中国的教育系统旨在达到最高的结果，而学习和养育过程中最重要的目标是创造个性。与所有发达国家一样，中华人民共和国的教育是优先发展领域之一。根据《中华人民共和国高等教育法》第5条，中华人民共和国高等教育的任



务是培养具有社会责任感，创新精神和实践，发展科学，技术和文化能力的专业人员。[1]

如今，在世界范围内，教师培训的问题越来越多，教育改革也在进行中。

高等教育改革的目的是建立一个满足新时代（普遍全球化）要求并适应新的社会经济发展环境的体系。与所有概述一样，中华人民共和国的教育是优先发展领域之一。根据《中华人民共和国高等教育法》第5条，中华人民共和国高等教育的任务是培养具有社会责任感，创新精神和实践，发展科学，技术和文化能力的专家。[2]

如今，教师培训的问题在世界范围内日益凸显，教育改革替代中高等教育改革的目的是建立一个满足新时代（普遍积累）要求并适应新的社会经济发展环境的体系。整个中国的教育系统预测达到最高的结果，在教育和养育过程中，最重要的目标是创造个性。舞蹈创作是通过手势与动作、服装、队形、以及魔术等各种艺术表现方式与音乐完美的结合。她一直吸引着孩子们的注意，因为跳舞可以使孩子健康，持久，灵活，快乐，使他既在身体上而且在精神上都有益。毫无疑问，越来越多的年轻人对体育锻炼重视起来，也有许多忍参加了各种各样的舞蹈培训。所以，我们的舞蹈教育的对象不仅仅是有舞蹈编导专业的的艺术学校的学生，而且更应该在普通学校，甚至于义务教育阶段。但是，义务教育阶段的课程并没有设置单独的课程。舞蹈被当成一种社团特长在课外时间组织。有的学校尝试用跳舞表演代替课间操，创新的先驱之一是山西省张鹏飞市临沂市西关小学主任。40岁的张鹏飞和700名学生每天在课前开用集体舞蹈的方式锻炼身体。[3]

如今，中国的教育体系正在发展之中，进入整合过程作为一般的经济和文化，中国教育制度的独特性以及其能力和特点与全球教育趋势的协调是矛盾的。中国舞蹈创作的准备工作受到外国新兴舞蹈创作的影响。中国古典舞的身韵训练充分体现了我们中华民族鲜明的民族特色，基训中则借鉴结合了芭蕾的训练体系，融合戏曲武术的手眼身法步等技术、技巧，当中仍然有着独具一格的民族特性这使得中国舞与其他国家舞蹈大为不同，并变成独一无二。中国的舞蹈编导教师需要致力于在两个系统之间保持平衡。

该国目前的舞蹈教育水平要求有高素质的舞蹈老师。这方面的专家接受了中国高等教育机构的培训。与大多数欧美大学不同，在一所教育机构中可以教授数千种不同的专业，而中国的高等教育机构具有一种专业。

中国有一千多所高校，其中有许多开设舞蹈编导专业课程的艺术院校。北京舞蹈学院是中华人民共和国第一所专业舞蹈学校，是中国唯一一所专门化的舞蹈教育高等学府，也是世界规模最大、专业设置全面的舞蹈院校。毕业后，学生将获得相应的舞蹈表演、舞蹈教育资格。学校设有中国古典舞系、中国民族民间舞系、芭蕾舞系、国际标准舞系、音乐剧系、创意学院（含编导系、现代舞系、艺术设计系、影像新媒体中心）、人文学院（含舞蹈学系、艺术传播系、公共基础部）、教育学院，与思想政治理论课教研部、继续教育学院、附属中等舞蹈学校等教学机构；[4]

舞蹈作为一种艺术形式具有其特殊性和综合性。除掌握本位学科内容外，编导还应该了解教学法，人体解剖学，音乐，理论，方法论和编导艺术史；了解音乐的基础，服装的历史，视觉艺术；具有导演，舞者，布景设计师的技能；宣传国家和世界舞蹈艺术的最佳典范，培养学生的个性。

从教师的专业性出发，取决于他的学生的世界观，道德和审美原则。

高等教学机构对必须具有竞争力的现代编舞老师的培训质量负责。未来的编舞者应该能够解决激发学生学习兴趣，激发认知活动，努力取得成果的激励任务是很方便的。

如前所述，舞蹈是儿童中最常见的艺术形式。除了解决编舞课中的教育和发展任务外，还应计划教育工作。它应该旨在培养一种集体主义，努力工作，纪律，耐力，准确性，机智，社交能力，反应能力，仁慈，爱国主义的意识。

与儿童一起工作时，编排团队会使用以下类型的工作：个人（道德对话，音乐会准备道具的说明，制作有关团队活动的报纸等），组（解决创意问题，舞台化妆大师班，舞台服装的制作等）和群众，参加者是整个舞蹈团（与有趣的人开会，与其他舞蹈团交流经验，参加比赛和节日，举行快闪族等）。

学生编舞研究的主要主题之一是“与儿童编舞团队合作的理论和方法”。本课程的目的获得有关组织儿童编舞团队工作的方法和原则的基础知识。[5]

该课程与“教学法”，“年龄心理学”，“古典舞”，“民间舞台舞”，“舞蹈的组成和阶段”，“现代舞和交谊舞”，“舞蹈教学法”等学科密切相关。特殊循环项目。

未来儿童集体舞蹈编排的活动包括以下方向：组织工作，教育工作，教育培训工作，教育创造性工作，音乐会和竞争性工作以及有关组成集体曲目的工作。

所有程序的核心是古典舞蹈学校的字母。古典舞是掌握舞蹈学科的基础。在教学方法上，中国古典舞依靠中国舞蹈艺术的历史，延续民族传统，树立节奏感，将技巧与艺术融合。中国古典舞是中国和全人类文化遗产的一部分。

在与儿童编舞团队合作时，有需要注意创意曲目的组成。选择制作作品的主题时，必须考虑儿童的年龄特征。

儿童编舞小组的演出工作与其他创意小组负责人的工作有根本不同：戏剧性，合唱性，器乐性。在所有这些团队中，领导者负责完成的工作。他的任务是正确地解释和研究儿童的这项工作。在儿童舞蹈编组中，曲目通常是由领导者本人创建的，他既是老师，制作人又是作家。

在为儿童制作舞蹈曲目时，您可以使用：民间艺术，民俗，古典作品，当代现实，文学作品，儿童歌曲和动画片，友谊，自然和体育主题。

为儿童选择曲目时，教师必须遵守以下要求：意识形态，艺术性，可及性，独创性，生动的装饰。

编舞人员在教孩子时应考虑他们的年龄和个人特征。

为了改进未来编舞者和教育工作者的准备工作，高等教育机构会定期分析和报告这一年中所做的工作。例如，沈阳音乐学院舞蹈学校的重点是党的决定和上级领导的执行，教育机构本身的决定，广告工作，就业，对教育过程中遇到的问题的考虑以及消除这些问题的方法等问题。

为响应市场需求，一些舞蹈编排中心在其节目单中增加了“外语+舞蹈”课程。

目前，编舞行业已经非常流行。每小时大约有500个新职位空缺出现在特殊站点上。还邀请了外国专家。

中华人民共和国政府为使未来的编舞者（包括儿童群体）的培训现代化而作出的巨大努力使人们对实现既定目标充满信心。

#### 使用的资料清单

1. Танцы в Китае включают в обязательную программу обучения в школах. URL: [http://dancesport.ru/news/n\\_431.html](http://dancesport.ru/news/n_431.html)
2. Зарядка в китайской школе. Сайт euronews. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=amlEtS1anK0>
3. Пекинская академия танца. URL: <http://russian.visitbeijing.com.cn/a1/a-XAIFLSC10B0CA997921607>
4. Приключение Л.Б Актуальні аспекти підготовки вчителя хореографії

до роботи у початковій школі. *Педагогічні науки*. 2018. №1. С.53.

5. 沈阳音乐学院舞蹈学院

## СЕКЦІЯ ІХ АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕПРЕТАЦІЇ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

**Васильєва О.В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової  
підготовки вчителя

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

**Чень Жуйцзюнь**

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету мистецтв

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

*У тезах розглядається проблема формування вміння виконавської інтерпретації майбутніх викладачів вокалу в контексті їхньої фахової підготовки; виявлено та проаналізовано аспекти дослідження означеного питання; схарактеризовано сутність поняття «виконавська інтерпретація» з точки зору музикознавства та музичної педагогіки.*

**Ключові слова:** інтерпретація, виконавська інтерпретація, викладач вокалу, музичний твір, вокальний твір.

*The article deals with the problem of forming future vocal teachers' ability of performing interpretation in the context of their professional training. The aspects of study of the mentioned problem have been identified and analyzed. The essence of the concept of "performing interpretation" in terms of musicology and music pedagogy has been characterized.*

**Keywords:** interpretation, performing interpretation, vocal teacher, musical composition, vocal composition.

Сучасна освітня система вимагає від майбутнього викладача вокалу поєднання в його професійній діяльності навичок виконавської вокальної діяльності та вміння правильно розвивати ці навички у своїх учнів. Утім, як показує практика, не кожен майбутній викладач володіє одразу обома цими вміннями. Проблема постає в непідготовленості до самостійної виконавської діяльності, недостатній виконавській практиці, яка відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності та становленні майбутнього фахівця педагога. Тому професійна практика майбутніх викладачів вокалу повинна бути пов'язана з таким видом діяльності, як виступ в урочистій атмосфері перед слухацькою аудиторією. Одним із важливих виконавських умінь майбутнього



викладача вокалу є вміння створювати власну виконавську інтерпретацію вокального твору.

Пріоритетним у сучасному музикознавстві є наукове осмислення виконавської інтерпретації в будь-якому напрямі музичного виконання. Роботи вітчизняних й іноземних учених охоплюють методологічний, культурологічний, соціально-культурний та інші аспекти цієї проблеми. Її аналіз свідчить про те, що у загальній теорії виконавської інтерпретації встановлюється розгалужена система понять і сформований термінологічний апарат.

Проблема інтерпретації музичних творів широко досліджені з музикознавства й музичної естетики в роботах О. Гущенко, Н. Корихалової, О. Лисенко, В. Москаленко, І. Полусмяк та ін. Питання формування вміння художньої інтерпретації знайшли відображення у працях з музичної педагогіки Н. Андрійчук, В. Крицького, Т. Росул, О. Рудницької та ін.

Однак, узагальнення доробків відомих мистецтвознавців і теоретиків у сфері музичного мистецтва доводить, що теоретичні засади формування вміння виконавської інтерпретації майбутніх викладачів вокалу не знайшли достатнього вирішення.

Сьогодні існує безліч трактувань понять «виконавська інтерпретація» та «музична інтерпретація». Так, у музично-енциклопедичній літературі під цим терміном розуміють «художнє тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом твору під час його вивчення та виконання» [6].

Узагальнення мистецтвознавчих праць дозволяє розглядати художню інтерпретацію як універсальний феномен, який є характерним для діяльності креативної людини. Поняття «інтерпретація» означає не стільки технічне відтворення нотного тексту, скільки його самостійне трактування. Саме тому, з одного боку, інтерпретаційному процесові властиві такі репродуктивні елементи, як технологічні прийоми, виконавські традиції, художній досвід виконавця, а з другого – продуктивні, які спрямовані на вирішення творчого завдання – розкриття художнього образу вокального твору через його всебічне опанування [2].

Важливою відмінністю виконавської інтерпретації є розуміння художньо-образного змісту твору, визначення його «первинної» суті, а потім уже представлення публіці власного варіанту трактування.

Отже, виконавська інтерпретація музичного, зокрема вокального, твору передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, вираження власного емоційного ставлення до неї при втіленні художнього образу за допомогою музично-виконавських прийомів.

Під час виконання вокального твору майбутній викладач музичного мистецтва обов'язково вдається до художньої інтерпретації як обов'язкової риси виконавського мистецтва. Саме тому вона містить у собі індивідуалізоване бачення, своєрідність трактування твору, а не лише точну передачу авторського тексту. В основі створення особистої трактовки вокального твору лежить уміння розуміти його музичний і поетичний текст, визначати його головну ідею. Цей процес ускладнюється особливостями музичної мови, яка не має предметно-понятійного значення й оперує різними характеристиками музичного звуку та

змістом контекстних співвідношень. Унаслідок цього виконавець, точно дотримуючись нотного тексту, може бути достатньо вільним у трактуванні тексту музичного твору.

Зміст музичного твору проявляється в контексті та підтексті. Якщо контекст проявляє значення кожного окремого звуку в співвідношенні зі змістом цілого, то підтекст, виявлений на основі ретельного аналізу вокального твору, дозволяє сприймати поетичний текст як невід'ємну частину музичного твору. Спираючись на інваріантні елементи музичного твору, виконавець обирає міру їх варіативності і, таким чином, створює власне бачення музичного тексту вокального твору [2]. Самостійна робота над вокальним твором знаходить прояв у власній виконавській інтерпретації, а саме в умінні грамотно й вірно передати у своєму виконанні авторський задум.

Формування вміння виконавської інтерпретації є невід'ємною частиною підготовки майбутнього викладача вокалу та передбачає здатність до самостійного тлумачення змісту вокальних творів, а також її втілення під час роботи з вокальним матеріалом. Розвиток цього вміння відбувається під час навчання під цілеспрямованим педагогічним впливом. Аналіз музично-педагогічної літератури висвітлює алгоритм діяльності студентів у процесі створення виконавської інтерпретації вокальних творів. На основі узагальнення робіт Т. Росул і О. Старовойтової можна виділити дві підструктури виконавської інтерпретації: формування художнього образу у свідомості та матеріально-звукова реалізація особистого уявлення [3; 5].

Головною метою інтерпретаторської діяльності майбутнього викладача вокалу має стати створення індивідуального виконавського стилю, під якою розуміють розробку виконавської концепції твору, створення цілісного художнього образу та знаходження доцільних засобів його втілення. Ця копітка праця ґрунтується на засадах варіативного потенціалу вокального твору, який проявляється в таких його мобільних компонентах, як динаміка, темп, артикуляція, фразування, агогіка, образна сфера. Створюється власна виконавська версія, характерна для певного виконавця-вокаліста.

Необхідно зазначити наявність таких особистісних виконавських спеціальних засобів, як манера звукоутворення, тембр, прийоми голосоведіння та звуковидобування в певних ділянках діапазону, чітка або пом'якшена дикція, виразність подачі поетичного тексту, звукове наповнення тощо. Саме в специфічному прояві індивідуальних рис кожного окремого виконавця й буде складатися його індивідуальний виконавський стиль або почерк.

На наш погляд, виконавська інтерпретація є важливим умінням для майбутніх викладачів вокалу, адже їхня майбутня виконавська й музично-педагогічна діяльність передбачає здатність до власного творчого тлумачення змісту музичних творів. Для здійснення свого інтерпретаційного задуму студент повинен оволодіти такими вміннями: розуміти художньо-змістовну сутність твору, що виконується, уміти обирати доцільні засоби музично-виконавської виразності, відпрацьовувати художньо-технічні засоби для досконалого втілення свого виконавського задуму.

### Список використаних джерел:

1. Андрійчук Н. Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(1). С. 167-172.
2. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського* : науковий журнал. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського. № 1. 2008. С. 106–111.
3. Росул Т. А. Педагогічна інтерпретація музичного образу в процесі підготовки майбутніх вчителів. *Науковий вісник Ужгородського нац. університету*: Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2009 . № 16-17. С. 165-167.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Київ. 2002. 270 с.
5. Старовойтова О. Є. Виконавська інтерпретація: навч.–методичний посібник. Луганськ : «Альма матер». 2007. С. 130.
6. Українська музична енциклопедія. Том 3. Київ : ІМФЕ, 2011. 643с.

## НАУКОВІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Єпіхіна М.А.**

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Старобільськ, Україна

*У тезах визначено суть та основні положення аксіологічного, особистісно зорієнтованого, системного, діяльнісного, суб'єктного, компетентнісного, рефлексивного наукових підходів. Доведено доцільність вибору представлених наукових підходів у контексті дослідження проблеми партнерської взаємодії майбутнього вчителя початкової освіти.*

**Ключові слова:** *рівні методології, науковий підхід, партнерська взаємодія, початкова освіта, освітній процес.*

*The essence and main points of axiological, personality-oriented, system, activity, subject, competence, reflective scientific approaches have been determined in the article. The author has proved the expediency of choice of the presented scientific approaches in the context of studying the problem of partnership interaction of future primary school teacher.*

**Keywords:** *methodology levels, scientific approach, partnership interaction, primary education, educational process.*

Сучасні підходи до початкової освіти, спрямовані на реалізацію стратегічних орієнтирів Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), актуалізують потребу дослідження проблеми активної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу в початковій школі. Позиція рівноправного

партнерства створює найбільш сприятливу атмосферу спілкування, у процесі якого встановлюється взаємна довіра, а також створюються ефективні умови для вирішення будь-якої проблеми.

Пріоритетними ідеями освіти сьогодні стає ідея діалогу, прийняття колективних рішень, залучення всіх учасників освітнього процесу до партнерських відносин. Педагогіка партнерства, партнерська взаємодія – явища, які активно обговорюються у науковому світі теоретиками і практиками. Наразі відомі різні аспекти вивчення феномену партнерської взаємодії, зокрема: аналіз сутності взаємодії (В. Д'яченко, Л. Клінберг, В. Ляудіс); висвітлення педагогічного партнерства в контексті педагогіки взаємодії (О. Белкін, С. Горбачова М. Дигун, Л. Єспринцева, І. Зимня, А. Кравченко, О. Мещерякова, М. Щевандрін); дослідження теоретичних та методичних засад педагогічної взаємодії (І. Вачков, Л. Велитченко, Н. Волкова, О. Киричук, Я. Коломинський та ін.); організація навчальної взаємодії (Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон). Проте питання розробки методологічних підходів до розкриття проблеми партнерської взаємодії залишається вивченим лише аспектно.

Методологія педагогічних досліджень розглядається як сукупність теоретичних положень про пізнання та перетворення дійсності в галузі педагогіки. Вона виконує регулятивні та нормативні функції і в цьому полягає її призначення. Вчені (І. Блауберг, Е. Юдін) визначають чотири рівні методологічного аналізу, а саме: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний. Тому вважаємо доцільним визначити наукові підходи, на яких базується формування партнерської взаємодії в сучасному освітньому середовищі. Отже, зупинимось на характеристиці кожного з методологічних підходів у дослідженні партнерської взаємодії.

**Аксіологічний підхід** – філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [5]. Отже, аксіологічний підхід включає орієнтацію педагога на загальнолюдські, національні та професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності. Це не тільки вибір готових цінностей, а процес їх вироблення в результаті взаємодії молодшого школяра та вчителя. Обмін ціннісними смислами є основою взаємодії в освітньому процесі.

**Системний підхід** полягає в тому, що він дозволяє вивчати певні явища в цілісності та структурованості [2, с. 52].

**Діяльнісний підхід** ґрунтується на врахуванні єдності підсистем викладання й навчання, які функціонують у нероздільній цілісності, взаємозв'язках і взаємовпливах [2, с. 52].

Система є упорядкованою множиною взаємопов'язаних компонентів діяльності, взаємодія яких сприяє розвитку особистості, її суб'єктності в освітньому закладі. Розвиток особистості відбувається у процесі діяльності через усвідомлення її необхідності та важливості, а також своєї ролі в ній на основі діалогічного емоційного контакту з іншими людьми. Успішність спільних дій залежить від міри розуміння партнерами один одного. Механізм такої взаємодії

полягає в поєднанні здібності не тільки діяти, але і сприймати дії інших. Причому мова йде не тільки про взаємодію вчителя і школяра, а й про взаємодію школярів між собою.

**Суб'єктний підхід** – передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників [1, с. 13]. Визначений підхід розглядає учня як «суб'єкта» освітнього процесу, який є носієм активного, діяльного, творчого потенціалу, здатного свідомо планувати й організовувати власну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати та оцінювати власну діяльність і взаємозв'язки з іншими людьми [4]. Ставлення до суб'єкта включають в себе можливі партнерські, рівноправні і справедливі відносини.

**Компетентнісний підхід** – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток системи ключових і предметних компетенцій особистості [3]. У сучасній школі освіта передбачає взаємодію учня і вчителя. Сьогодні процес навчання організовується у такий спосіб, за якого кожен учень бере участь у колективній навчальній діяльності, заснованій на взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Головним завдання такого навчання є створення комфортних умов, за яких діти відчують свою успішність, свою інтелектуальну спроможність. Це робить процес навчання продуктивним. Школярі залучаються до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати свої досягнення. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Атмосфера доброзичливості і взаємної підтримки дозволяє не тільки отримувати нове знання, а й розвиває пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва.

**Особистісно зорієнтований підхід.** В основі особистісно зорієнтованого підходу лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [7, с. 9]. Отже, цей принцип визначає позицію дитини в освітньому процесі. Дитина є активним суб'єктом діяльності, що, в свою чергу, сприяє становленню суб'єкт-суб'єктних відносин. Становлення та розвиток молодшого школяра цілком залежить від учителя початкової освіти, його бажання і вміння залучити школяра до спільної діяльності, спрямувати його інтереси на активну участь в освітньому процесі.

**Рефлексивний підхід** – спрямовує освітній процес на створення педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепція) учасників освітнього процесу [1, с. 12]. Отже, в процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, вчитель прагне адекватно зрозуміти й цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття та мисленнєві процеси школярів, визначати мету навчання та виховання, засоби їх досягнення з огляду на індивідуально-психологічні особливості розвитку школярів, а також здійснювати самоаналіз й самооцінку власної діяльності як її суб'єкта [2, с. 172].

Таким чином, методологічні основи дослідження партнерської взаємодії майбутнього вчителя початкової освіти представлені синтезом аксіологічного, особистісно-зорієнтованого, системного, діяльнісного, суб'єктного,



компетентнісного, рефлексивного наукових підходів. Порядок їх подання розглядається відповідно до загальноприйнятої у сучасній науці схеми методологічного аналізу, яка передбачає чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний. Наголосимо, що на кожному із зазначених наукових підходів базуються окремі аспекти партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу в початковій школі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С.11-18.
2. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
3. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>. (дата звернення 26.11.19).
4. Слюсаренко Н., Кульбацька М. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. URL: [http://dsru.edu.ua/pedagogics/arhiv/33\\_1\\_2015/25.pdf](http://dsru.edu.ua/pedagogics/arhiv/33_1_2015/25.pdf). (дата звернення 27.11.19).
5. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ: Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
6. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 808 с.
7. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 9-15.

### **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

**Кабанська О. С.**

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри англійської філології

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Пліс В. П.**

викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

**Стрельченко Д. В.**

викладач кафедри англійської мови

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

*У тезах визначено суть цифрових технологій, наведено їх класифікації, розкрито роль та місце цих технологій в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Висвітлено педагогічний потенціал та основні переваги застосування цих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів.*

**Ключові слова:** цифрові технології, професійна підготовка, майбутній учитель-філолог, філологічні предмети.

*The essence of digital technologies has been determined in the article. The classification of them has been revealed. The role and place of these technologies in the educational process of higher education institutions has been disclosed. The pedagogical potential and the main advantages of using these technologies in the education of future philology teachers have been highlighted in the article.*

**Keywords:** digital technologies, education, philology teacher, philology.

Для кожної людини мова є не тільки основним засобом комунікації з іншими членами суспільства, але й найціннішим духовним скарбом, який охоплює всі глибинні пласти життя народу та концентрує в собі найбільш значущі його культурні надбання, що накопичувались упродовж багатьох століть. Функціонування мови в сучасному суспільстві являє собою складний процес, який тісно пов'язаний практично з усіма (соціальними, культурними, науковими тощо) аспектами життєдіяльності населення. У світлі цього забезпечення оволодіння молоддю рідної та іноземних мов, стимулювання їх подальшого розвитку є важливим фактором активізації суспільної свідомості, а як наслідок цього – сприяння прогресу людства. Атож проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів у вищій школі набуває сьогодні особливої актуальності.

Як встановлено, учені висловлюють різні точки зору щодо успішного розв'язання цієї проблеми. Зокрема, О. Семенов стверджує, що результатом сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів має стати сформованість у них професійної компетентності – інтегральної професійно-особистісної якості, яка проявляється в оволодінні людиною сукупністю професійно необхідних компетенцій: мовної, комунікативної, лінгвістичної, лінгвокультурознавчої, педагогічної, психологічної, дослідницької й мовно-інформаційної [6, с. 16-24]. За висновками авторки, чільне місце в реалізації цієї підготовки мають займати сучасні інформаційні технології, які є дієвим засобом підвищення якості вищої педагогічної освіти [6, с. 241].

О. Карабін наголошує, що сучасна професійна підготовка майбутніх учителів філологічних предметів має забезпечувати не тільки засвоєння ними визначеного обсягу професійних знань та вмінь, але й достатній рівень інформаційної культури. При цьому сьогодні одним із найбільш ефективних інструментів для успішного вирішення професійних завдань та постійного підвищення фахівцем рівня своєї професійної компетентності є інформаційні освітні технології [3].

Під час проведення дослідження встановлено, що в сучасному освітньому процесі чільне місце має відводитися так званим цифровим технологіям. Проте в

науковій літературі відзначається, що в цьому плані у вітчизняній вищій освіти, у тому числі педагогічній філологічній освіті, спостерігаються суттєві проблеми, у першу чергу такі: 1) зазначені технології розвивається в Україні достатньо хаотично та ізольовано від академічної освіти; 2) у вищій школі дотепер домінують застарілі методики викладання, недостатньо інтенсивно впроваджуються навчальні європейські стандарти, багато викладачів не відрізняються високою підготовленістю та досвідченістю в плані використання зазначених технологій; 3) слабка доступність цифрових технологій для освітнього процесу стали основною причиною достатньо низького рівня цифрової грамотності людей в усіх сегментах державної системи освіти (дошкільної, початкової, середньої, вищої) [4, с. 196].

Як з'ясовано в процесі дослідження, цифрові освітні технології є різновидом інформаційних технологій, що передбачають роботу з цифровими ресурсами – окремими об'єктами, які представлені в цифровій (електронній) формі та призначені для досягнення поставлених освітніх цілей. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що за типом інформації ці ресурси включають такі групи: 1) з текстовою інформацією (підручники й навчальні посібники; першоджерела і хрестоматії; книги для читання; словники, довідники, енциклопедії тощо); 2) з візуальною інформацією (колекції ілюстрацій, фотографій; відеофрагменти процесів і явищ, демонстрації дослідів; статичні й динамічні моделі; об'єкти віртуальної реальності; інтерактивні моделі; символні об'єкти: схеми, діаграми, формули тощо); 3) з комбінованою інформацією (підручники, навчальні посібники, першоджерела і хрестоматії, книги для читання, енциклопедії, словники, періодичні видання); 4) з аудіо інформацією: (звукозаписи виступів, музичних творів, запису звуків живої й неживої природи тощо); 5) з аудіо й відео інформацією (аудіо- й відео об'єкти живої та неживої природи, предметні екскурсії, енциклопедії); 6) інтерактивні моделі (предметні лабораторні практикуми й віртуальні лабораторії); 7) зі складною структурою (підручники, навчальні посібники, першоджерела й хрестоматії, енциклопедії) [5].

Зазначимо, що за освітньо-методичними функціями виокремлюють такі цифрові освітні ресурси: 1) електронні підручники (оригінальні електронні підручники, предметні навчальні системи, предметні навчальні середовища); 3) електронні навчальні посібники (репетитори, тренажери; навчальні й навчальні-контролюючі, ігрові, інтерактивні ресурси; предметні колекції; довідники та словники; практичні та лабораторні системи; 4) електронні навчально-методичні комплекси (предметні освітні та програмно-методичні комплекси, предметні навчально-методичні середовища; інноваційні навчально-методичні ресурси); 4) електронні видання контролю (тести, тестові завдання, методичні рекомендації з тестування; інструментальні засоби) [5].

Як визначено на основі опрацювання відповідної наукової літератури [1-3; 5; 7], впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх вчителів-філологів дає змогу значно підвищити ефективність цього процесу. Зокрема, використання цих технологій дає студентам філологічних спеціальностей змогу підвищити якість готовності до лекційних, семінарських та практичних занять з фахових дисциплін, успішно опановувати національний

колерит рідної та іноземної мов, вдосконалювати навчальні, дослідницькі та професійні вміння, у тому числі вміння використовувати комп'ютерні засоби в майбутній педагогічній діяльності, розвивати критичне та творче мислення. А це, у свою чергу, сприяє перетворенню кожного студента в активного суб'єкта свого професійно-особистісного становлення. Водночас важливо відзначити, що використання цифрових технологій в освітньому процесі вищої школи буде ефективним лише за умови високого рівня цифрової культури викладачів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бобрицька В. І., Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована освіта майбутніх філологів : навч.-метод. посіб. Полтава, 2016. 136 с.
2. Вернигора О. Л. Використання ІКТ як чинник у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів. Молодий вчений. 2019. № 7.1 (71.1). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/1.pdf>.
3. Карабін О. Й. Роль інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. № 4. URL: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/ejournals/Vnadps/2011\\_4/11koiugd.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/ejournals/Vnadps/2011_4/11koiugd.pdf).
4. Пашков А., Щаслива Л., Щасливий А. Інклюзія та цифрові технології в освіті як сучасні методи змішаного навчання для людей з особливими потребами. Формування публічної служби, чутливої до людей з особливими потребами: цифрові технології : матеріали Науково-практичної конференції за міжнародною участі (Київ, 10 листопада 2017 р.). К., 2017. С. 194-198.
5. Поначугин А. В., Лапыгин Ю. Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза. Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/984/722#>
6. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.
7. Шарова Т., Шаров С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання історії української літератури. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Філологія. 2016. Вип. 2. С. 315-318.

### **ТЕХНОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я**

**Кайдалова Л. Г.**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри педагогіки і психології  
Національний фармацевтичний університет  
м. Харків, Україна

**Фесенко В. Ю.**

кандидат історичних наук  
старший викладач кафедри педагогіки і психології  
Національний фармацевтичний університет

м. Харків, Україна

**Шварп Н. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри педагогіки і психології

Національний фармацевтичний університет

м. Харків, Україна

*Проаналізовано сутність і переваги технології змішаного навчання. Розглянуто перевернуте навчання як різновид змішаного. Схарактеризовано найбільш поширені моделі змішаного навчання.*

**Ключові слова.** *Змішане навчання, перевернуте навчання, інформаційно-комунікаційні технології.*

*The essence and advantages of blended learning technology have been analyzed. Flipped learning has been considered as a kind of blended learning. The most common blended learning models have been characterized.*

**Key words:** *blended learning, flipped learning, information-communication technologies.*

Технологія змішаного навчання є однією з сучасних педагогічних технологій, що потребує наукового дослідження та впровадження у підготовку майбутніх фахівців охорони здоров'я.

Аналіз наукових праць засвідчує, що проблемі змішаного навчання присвячені наукові праці К. Л. Бугайчука, О. В. Коротун, В. М. Кухаренка, Н. О. Приходькіної та ін. [1-4, 7].

Змішане навчання має такі переваги:

- це цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок у рамках певних навчальних дисциплін, частина якого реалізується у віддаленому режимі;
- під час вивчення навчальної дисципліни використовуються інформаційно-комунікаційні технології та дидактичні електронні засоби навчання (гаджети, мобільні телефони, планшети, проектори тощо);
- інформаційно-комунікаційні технології використовуються не тільки для зберігання і доставки навчального матеріалу, але й для реалізації контрольних заходів, організації навчальної взаємодії (консультацій, обговорення);
- має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання (за К. Бугайчуком) [1].

Як Майкл Б. Хорн і Хізер Стекер указують у своїй книзі «Змішане навчання, використання підривної інновації для поліпшення шкіл» (Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools), найуспішніші дизайнери освітніх технологій завжди утримують у своїй свідомості головну мету і не впроштовхують інноваційні технології тільки заради власної вигоди.

Нами проаналізовано найбільш поширені моделі змішаного навчання, що можуть бути використані в підготовці майбутніх фахівців охорони здоров'я:

1. Ротаційна модель (Rotation Model) – почергове використання навчання, в якому напрямі взаємодіють викладач та студент (або група студентів), та навчання, в якому взаємодія між суб'єктами навчання відбувається за допомогою



ІКТ. Вона поділяється на Модель ротації між станціями (Station Rotation Model) або модель ротації в межах класу (InClass Rotation Model), Модель ротації між лабораторіями (Lab Rotation Model), Модель «перевернутого» класу (Flipped Classroom Model), Модель індивідуальної ротації (Individual Rotation Model).

2. Гнучка модель (Flex Model) – модель, у якій основою навчального процесу є дистанційне навчання;

3. Особистісно-орієнтована модель (Self-Blend Model or A La Carte Model), що дає можливість студентам традиційні заняття доповнювати проходженням додаткових електронних курсів з тем у режимі онлайн.

4. Модель збагаченого віртуального середовища (Enriched Virtual Model). Ця модель передбачає, що студенти засвоюють більшу частину навчальної програми за допомогою електронних курсів, при цьому консультації з викладачем можуть відбуватися як очно, так і в онлайн режимі.

Пошуки переваг змішаного навчання, які покращують процес викладання, дозволили сформулювати основні з них:

- студент вчиться готуватися до заняття;
- посилюється мотивація студентів;
- робиться акцент на поглибленому навчанні;
- ефективне використання часу;
- гнучкість навчання;
- легше робити аналітику досягнень кожного студента;
- розширені засоби діагностики;
- інтерактивність;
- навчання в командах;
- робота вдома;
- економія грошей за рахунок скорочення поїздок;
- різноманітні можливості для навчання.

Нам видається цікавим для дослідження припущення, що перевернуте навчання слід розглядати як різновид змішаного навчання.

Поняття «перевернуте навчання» (flipped learning) спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів до спільної діяльності, комбінована система навчання і, звичайно, подкаст.

Принцип був запропонований у 2007 році Вудландської школи в штаті Колорадо (США) двома вчителями природничих наук — Джонатаном Бергманом та Аароном Самсом. Вони почали створювати короткі відеоподкасти з матеріалами лекцій, які учні мали переглядати вдома. Уроки ж присвячувались лабораторним роботам, а також відповідям на питання від учнів [6].

Цінність перевернутих класів у можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання і взаємодіяти один з одним у практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача зводиться до того, щоб виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів на самостійні дослідження і спільну роботу.

Реалізація ідеї «перевернутого навчання» передбачає здійснення попереднього ознайомлення здобувачів освіти вдома з новим навчальним матеріалом за підручником, а в аудиторії – короткого розбору проблемних моментів, закріплення теоретичних знань і вироблення практичних умінь та навичок. Оцінювання засвоєння нового матеріалу проводиться наприкінці того ж самого заняття за допомогою виконання завдань у робочому зошиті, комп'ютерного тестування тощо.

Очевидним є те, що перевернуте навчання зумовлює зміну ролі викладачів, які змінюють свою діяльність, спрямовуючи її на забезпечення тісної співпраці зі студентами та спільного внеску в освітній процес. Також змінюється роль самих студентів, багато з яких звикли бути пасивними учасниками в процесі навчання, в якому навчальний матеріал подається переважно в готовому вигляді.

Information Week визначає технологію «flipped learning» як ще одну ключову тенденцію освітніх технологій в 2015 році. Flipped class – це форма змішаного навчання, коли студенти дивляться відео лекції поза аудиторією, вивчаючи контент в Інтернеті онлайн, а потім роблять домашнє завдання в аудиторії безпосередньо під керівництвом викладача. Такий підхід сприяє залученню студентів до активної пізнавальної діяльності як під час самого заняття, так і в позааудиторний час. При цьому Хармен Сінгх зазначає, що розробники онлайн-інструментів і потокового відео, які є центральними для даного підходу, повинні приділяти першорядну увагу оптимізації їх інтерактивності [7].

Таким чином, перевернута модель покладає велику відповідальність за навчання на плечі студентів, даючи їм стимул для експерименту. Діяльність може очолюватися студентами, а спілкування між студентами може стати визначальною рушійною силою процесу, спрямованого на навчання за допомогою практичних навичок. Перевернуте навчання зумовлює суттєву зміну пріоритетів: від простої подачі навчального матеріалу до роботи над його вдосконаленням.

### Список використаних джерел:

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4 (54). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/>
2. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 3. С. 117–129. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2016\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2016_3_11).
3. Приходькіна Н. О. Використання технології «переверненого» навчання у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 141–144. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2014\\_30\\_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_53).
4. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2010. Вип. 191. С. 89–96.

5. Теорія та практика змішаного навчання : монографія за ред. В. М. Кухаренка. Харків, 2016. 284 с.
6. Черноіван Ірина Технологія «перевернутого класу» у підготовці майбутніх учителів. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/nauka/konferentsii/fizyka-tekhnohii-navchannia/70-2015/teoriia-ta-metodyka-tekhnohichnoi-osvity/253-tekhnohiya-perevernutoho-klasu-u-pidhotovtsi-maybutnikh-uchyteliv.html>
7. Skonnard A. 5 Top Trends in Education Technology 2015. URL: <https://www.inc.com/aaron-skonnard/5-top-trends-in-education-technology-2015.html>.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

**Климентьєва О. С.**

кандидат педагогічних наук, викладач

Комунальний заклад «Харківський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою «Правоохоронець»» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

*Розкрито суть умінь розв'язання конфліктів майбутнього правоохоронця та їх тісний зв'язок з навичками, як засобами виконання діяльності. Проаналізовані етапи процесу регулювання конфліктів. Зазначено, що успіх конструктивного розв'язання конфліктів зумовлюється суб'єктивними та об'єктивними чинниками.*

**Ключові слова:** *уміння розв'язання конфліктів, майбутній правоохоронець, процес регулювання конфліктів, професійна підготовка.*

*The article author has revealed the essence of conflict resolution skills of future law enforcement officer and their close connection with skills as means of implementation of activities. The stages of the conflict management process have been analyzed. It has been noted that the success of constructive conflict resolution is determined by subjective and objective factors.*

**Key words:** *conflict resolution skills, future law enforcement officer, conflict management process, professional training.*

У процесі професійної підготовки майбутні правоохоронці, які працюють у системі «людина-людина» мають оволодіти конфліктологічними вміннями (тобто вміннями розв'язання конфліктів), що в майбутньому забезпечать успішне орієнтування в складній ситуації професійної взаємодії, правильне оцінювання значущості об'єкта конфлікту, управління негативними емоційними станами, можливість впливу на опонента, виконання дій, яку попереджують конфлікт або сприяють його подоланню.

Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати, що єдиного підходу до визначення суті поняття «уміння» немає. Серед визначень указаної дефініції для нашого дослідження мають ті, у яких суттєвими ознаками зазначено здатність, підготовленість до свідомого виконання певних дій, діяльності. Так,

А. Усова і А. Бобров розглядають поняття «уміння» як готовність особистості до певних дій та операцій у відповідності з поставленою метою, на основі існуючих знань і навичок [6, с. 4]. На думку В. Чебишевої, уміння – це здатність (підготовленість) до виконання певної діяльності відповідно до вимог, які до неї висуваються [7, с. 14]. Як здатність якісно виконувати певні дії та успішно справлятися з діяльністю, що включає ці дії тлумачать поняття «уміння» Г. Бороздіна і Н. Кормовою [2], А. Морозовим [5] та інші вчені. У працях Є. Мілерян поняття «уміння» визначається як «заснована на знаннях та навичках здатність людини успішно досягати усвідомлено поставленої мети діяльності в змінних умовах її перебігу» [4, с.36].

Отже, *уміння розв'язання конфліктів* ми розглядаємо як здатність людини здійснювати антиконфліктну діяльність на основі надбаних знань та навичок, завершальну стадію формування дії, оволодіння якою дає можливість переключатися з одного способу дії на інший, урізноманітнювати прийоми діяльності.

Уміння тісно пов'язані з навичками як засобами виконання діяльності, відповідними меті та умовам, яких потрібно діяти. Але, на відміну від навичок, уміння можна розвивати і без спеціальних вправ. У цих випадках воно спирається на знання та навички, що були набуті раніше при виконанні схожих дій. Водночас уміння вдосконалюється по мірі оволодіння навичкою. Придбані людиною вміння не тільки визначають якість її діяльності та збагачують її досвід, але можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини, якостей її розуму.

Діяльність із розв'язання конфліктів розглядаємо як свідомий цілеспрямований вплив на процес конфлікту на всіх етапах його розвитку та завершення, спрямований на запобігання деструктивних наслідків конфлікту.

Уміння розв'язання конфліктів як інтегративне утворення майбутнього правоохоронця містять у собі здатність передбачати конфлікти з метою зниження негативних наслідків взаємодії, управляти ними на професійно-етичній основі, здійснювати психологічний вплив на сторони, що конфліктують.

Виокремлення сукупності вмінь, необхідних для розв'язання конфліктів у професійній діяльності правоохоронців, вимагає:

- 1) визначення суті і змісту діяльності з розв'язання конфліктів;
- 2) урахування специфіки причин та динамічних характеристик конфліктів, притаманних для професійної діяльності правоохоронців.

На підставі вищенаведених положень, а також з урахуванням специфіки причин і динамічних характеристик конфліктів, притаманних професійній діяльності правоохоронців, нами виділено такі групи вмінь розв'язання конфліктів: інтелектуально-діагностичні; конструктивно-прогностичні; комунікативно-нормативні; емоційно-регулятивні; мовленнєво-технічні; рефлексивно-корегувальні вміння.

У системі управлінських підходів та впливів стосовно конфлікту його розв'язання посідає центральне місце, адже далеко не всі конфлікти можна попередити, тому дуже важливо володіти методологією і технікою виходу із конфліктних станів [3]. *Розв'язання конфлікту у динаміці* традиційно визначають

як кінцевий етап, хоча серед інших форм закінчення конфлікту ще вказують на врегулювання, загасання, усунення, скасування і переростання в інше протиборство.

Розв'язання конфлікту передбачає зацікавленість та активність усіх суб'єктів щодо поліпшення умов, у яких вони взаємодіють, та усунення причин конфлікту. Нерідко розв'язання конфлікту ґрунтується на зміні відносин опонентів між собою чи щодо об'єкта конфлікту. Отже, розв'язання конфлікту вимагає певних змін від самих конфліктуючих сторін (або ж однієї із них), корелювання їхніх позицій і вимог, що відстоювались у конфлікті [1; 3].

Окремою формою розв'язання конфліктів є *регулювання*, яке вирізняє те, що в усуненні суперечностей між опонентами бере участь третя сторона. Її задіяння можливо як за згодою учасників конфлікту, так і без неї. Регулювання конфлікту розглядаємо як усвідомлені дії керуючого суб'єкта з метою пом'якшення, послаблення боротьби чи переведення гострих стосунків у інше річище, або на інший рівень відносин. Отже, проблема регулювання конфлікту – це проблема обмеження його негативного впливу на суспільні відносини та перетворення на суспільно припустимі форми розвитку і розв'язання. Конфлікт, що регулюється, є контрольованим конфліктом, а відтак, передбачуваним. Потенційні елементи регулювання присутні в будь-якому конфліктному процесі, якщо він певним чином вбудований у механізми соціального управління.

Процес регулювання необхідно має такі етапи:

- 1) початкова дія – виявлення і визнання конфлікту як реальності. Зафіксувати конфлікт як дійсний факт – не просте завдання, адже часто його прагнуть приховати як небажане явище;
- 2) об'єктивна аналітика конфлікту, яка є важливішою теоретичною передумовою для практичних дій;
- 3) інституціоналізація, під час якої визначаються правила і норми функціонування. Завдяки їй забезпечується розвиток конфлікту в формах і межах, сприятливих для даної суспільної системи, та гарантується передбачуваність конфліктного процесу;
- 4) легітимізація конфлікту, котра передбачає визнання опонентами встановлених норм і правил взаємодії та дотримання них;
- 5) створюється можливість раціоналізувати стихійний процес конфлікту в організований, що запобігає проявам агресивності та руйнівним наслідкам.

Конфліктологи пропонують від розв'язання конфлікту відрізнити його *усунення*, під яким розуміють такий зовнішній вплив на протиборство конфліктуючих сторін, у результаті якого ліквідуються головні структурні елементи конфлікту. Така технологія впливу на конфлікт є доцільною за умов окремих ситуацій, що потребують швидких і рішучих дій щодо силового розведення сторін. Йдеться про загрозу агресії чи фізичного насильства, загибелі людей, знищення цінних об'єктів, ситуацію дефіциту часу або матеріальних можливостей [3].

Крім того, успіх конструктивного розв'язання конфліктів зумовлюється такими *суб'єктивними чинниками*, як єдність базових цінностей опонентів, наявність; досвіду та добрих стосунків, що мали місце напередодні конфлікту,



рівень загальної культури опонентів тощо. Також успіх конструктивного розв'язання конфліктів залежить від множини інших чинників, які здебільшого носять *об'єктивний характер*, до яких належать, зокрема: організаційні, історичні, юридичні, економічні чинники, наявність часу та фактор своєчасності, участь у розв'язанні конфлікту третьої сторони, рівновага сил (ресурсів) учасників конфлікту.

Отже, майбутній правоохоронець у процесі професійної підготовки має оволодіти сукупністю вмінь розв'язання конфліктів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бандурка А. М., Друзь В. А. Конфликтология : Учебное пособие для вузов Х. : РИП «Оригинал», Фортуна-пресс, 1997. Х. : Фортуна- пресс, 1997. 355 с.
2. Бороздина Г. В., Кормнова Н. А. Психология и этика делового общения: учебник для бакалавров. М. : Издательство Юрайт, 2012. 463 с.
3. Конфліктологія: Підручник для студентів ВНЗ юрид спец. / Л. М. Герасіна, М. І. Панов, Н. П. Осіпова та ін. Х. : Право, 2002. 256 с.
4. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М. : Издательство «Педагогика», 1973. 300 с.
5. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций : учебник для высших и средних специальных учебных заведений. СПб. : Изд-во Союз, 2000. 576 с.
6. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М. : Знание, 1987. 80 с.
7. Чебышева В. В. Психологические основы формирования производственных умений и навыков. М. : Высшая школа, 1980. 79 с.

### **МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ В КОНТЕКСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Корнюш Г.В.**

кандидат педагогічних наук  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Українська інженерно-педагогічна академія  
м. Харків, Україна

*Автором розкрито доцільність підвищення рівня медіаграмотності викладачів іноземних мов у контексті реформування і модернізації сучасної вищої школи. Окреслено можливості одержання викладачів іноземних мов медіазнань для їх подальшого застосування у процесі іншомовної підготовки студентів.*

**Ключові слова:** медіаграмотність, викладач, навчання іноземних мов, професійна компетенція, вища школа.

*The present paper aims to cast light on the expediency of improving the current level of media literacy among foreign language teachers in the context of reforming and modernizing higher education. The author has outlined the existing opportunities for foreign language teachers to get media knowledge for further implementation of it in the process of teaching foreign languages to students.*

**Keywords:** *media literacy, teacher, foreign language teaching, professional competency, higher education.*

Зважаючи на стрімку діджиталізацію сучасного освітнього простору, імплементацію контенту соціальних медіа в навчальний процес вищої школи, розширення можливостей навчатися та навчати, обмінюватися досвідом і проводити спільні наукові пошуки за допомогою численних он-лайн платформ, наразі постає питання доступності цих процесів у закладах вищої освіти і готовності педагогів ефективно включати медіакомпонент у власну викладацьку практику. Утім аналіз науково-педагогічної літератури, а також Інтернет-джерел дає підстави стверджувати, що наразі існує досить обмежена кількість студій, присвячених науковому обґрунтуванню важливості підвищення медіаграмотності викладачів ЗВО, і досі не було оприлюднено жодної ґрунтовної наукової праці, яка б привертала увагу освітянської спільноти до проблеми необхідності підвищення медіаобізнаності викладачів іноземних мов, ураховуючи той факт, що останні все частіше звертаються до можливостей медіапростору у намаганні віднайти цікавий, інтерактивний матеріал, здатний наблизити студентів до справжніх мовних реалій, а також зважаючи на нинішні якісні зміни у баченні наповнення навчально-методичного забезпечення іншомовного вишколу в університетах.

Пріоритетними перспективними напрямками осучаснення навчального процесу є надання йому більш інтерактивного й комбінованого характеру, що може реалізовуватися через використання е-контент-підручників, запровадження елементів дистанційного і комп'ютеризованого навчання одночасно з класичним аудиторним викладанням через використання Learning Management System типу Moodle, технології «едьютейнмент» тощо.

Окрім того, навчання іноземних мов має базуватися на використанні аутентичних, новітніх, актуальних матеріалів, які відображають справжні мовні тенденції та демонструють «живу» мову, що сприятиме реалізації класичного дидактичного принципу зв'язку навчання з життям. Одним із джерел таких матеріалів, які можна з легкістю адаптувати до будь-яких навчальних цілей та рівнів, є медіапростір. Утім, аби якісно скористатися багатствами, що пропонують платформи дистанційного навчання в традиційних формах освіти, соціальні медіа, веб-сайти, блоги тощо, необхідно володіти навичками критичного аналізу і медіаграмотністю.

Наразі медіаграмотність є необхідною якістю [5, с. 279], педагогічною компетенцією, що полягає в здатності аналізувати та оцінювати медійну продукцію [3, с. 179] та використовувати її в освітньому процесі для ефективного вирішення педагогічних завдань [3, с. 178].

Підвищення рівня медіаграмотності в освітянських колах передбачає, по-перше, поглиблення загального уявлення педагогів щодо масштабності сфер

впливу засобів масової інформації на суспільство і розуміння того, як побудовані ЗМІ та яким чином вони «подають» реальні факти (наприклад, прикрашаючи та гіперболізуючи події для ефективнішого впливу на реципієнтів інформації) [1], що визнано необхідними навичками кожного сучасного учасника інформаційного суспільства, і, по-друге, оволодіння низкою професійно релевантних навичок, які дозволяють розумно інтегрувати ресурси медіа в навчання, трансформуючи й фасилітуючи процес вивчення іноземної мови. Так, медіаграмотний викладач іноземної мови повинен майстерно оперувати низкою відповідних умінь, як-то:

- бачити та використовувати потенціал медіа не лише як джерела розважального контенту, але і як ресурсу, який надає численні можливості для викладання, навчання і саморозвитку;

- ефективно і раціонально користуватися медійними джерелами інформації, що передбачає грамотний добір і використання спеціального обладнання, програмного забезпечення, мобільних додатків, сайтів, блогів тощо, для зміни характеру навчального процесу зі схоластичного на студентоцентрований, інтерактивний, захоплюючий, пов'язаний з реальним життям;

- орієнтуватися у медіасередовищі [1], використовуючи надійні ресурси й оптимально підбираючи матеріал, який відповідатиме навчальній, розвивальній та виховній меті занять відповідно до певної теми;

- самостійно продукувати і поширювати цікавий, актуальний, якісний контент та навчати цьому студентів у процесі іншомовної підготовки, сприяти їхньому включенню в іншомовну медіаспільноту, даючи завдання на аналіз, коментування чи створення власних медіапродуктів (відео, аудіо, дописів), заохочуючи їх до поширення створеного в соціальних мережах і розширюючи таким чином сприйняття студентами соціальних медіа;

- безпечно користуватися можливостями медіа, будучи обізнаними з небезпеками, які існують у цьому просторі, що передбачає, у першу чергу, знання онлайн-етикету і правил безпеки в Інтернеті (стосовно повідомлення персональних даних, створення надійних паролів, користування незахищеними сайтами тощо), коректний моніторинг роботи студентів, перевірку коментарів та публікацій на наявність невідповідного вмісту і кібербулінгу, розуміння того, що соціальні медіа із привабливою інформацією можуть викликати залежність і мають здатність відвертати увагу від навчальних цілей тощо, а тому, щоби цього не допустити, педагоги повинні визначити конкретні терміни виконання завдань та спілкуватися зі студентами про тайм-менеджмент і усвідомлений підхід до комунікації й обробки інформації в Інтернеті, а також акцентувати увагу студентів на важливості міжособистісного онлайн-спілкування та заохочувати дружню взаємодію у студентських групах;

- дотримуватися правил академічної доброчесності [4] під час створення навчально-методичного матеріалу і виконання науково-дослідних студій та прищеплювати ці цінності студентам;

- здійснювати рефлексію щодо успішності реалізації педагогічних, професійних і соціально значимих цілей через застосування медіа в навчальному процесі з метою фахового й особистісного розвитку;
- сприяти розвитку технологій, які застосовуються в освіті [4].

Незважаючи на достатньо ґрунтовний перелік можливостей, які викладачі можуть отримати, піднявши рівень своєї медіаграмотності, науковий дискурс, як зазначалося вище, досі не збагатився працями, які б віддзеркалювали питання медіаграмотності викладачів іноземних мов та пропонували шляхи підвищення її рівня. Але, на відміну від недостатнього теоретичного висвітлення означеної проблеми в науковому розрізі, нині існує чимало доступних як освітянам, так і усім іншим громадянам практичних можливостей здобути медіазнання, наприклад, шляхом проходження курсів підвищення кваліфікації, відвідування лекторіїв у закладах післядипломної освіти та рекреаційних центрах, шляхом дистанційного навчання через Інтернет, а також шляхом безперервної самоосвіти [2, с. 13].

Аналіз безкоштовних освітніх можливостей відповідної тематики засвідчує, що лише за останні п'ять років, пропозиція та попит на медіазнання серед педагогів стрімко виросли і наразі є дуже високими, що підтверджується організацією непоодиноких Літніх шкіл медіаосвіти та медіаграмотності для викладачів, створенням онлайн-курсу «Медіаграмотність для освітян» від Prometheus і популярного не лише серед педагогів онлайн-курсу з медіаграмотності «Very Verified» від EdEra, успішним функціонуванням порталу «Медіаосвіта та медіаграмотність» від Академії Української Преси, що пропонує безліч навчальних програм з визначеного напрямку для всіх ланок і учасників освітнього процесу тощо.

Зважаючи на сучасність та актуальність означеної проблеми, перспективним напрямом подальших науково-методологічних студій вважаємо проведення опитувань серед викладачів іноземних мов та студентів закладів вищої освіти щодо наявного та бажаного рівня медіаграмотності як критичної компетенції для продуктивнішого викладання і навчання відповідно до вимог і викликів сьогодення.

### **Список використаних джерел:**

1. Бути медіаграмотним: десять необхідних компетентностей. *MediaSapiens* : веб-сайт. URL: [https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/buti\\_mediagramotnim\\_desyat\\_neobkhidnikh\\_kompetentnostey/](https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/buti_mediagramotnim_desyat_neobkhidnikh_kompetentnostey/) (дата звернення: 23.11.2019).
2. Слабошевська Т., Смекалін І. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : зб. наук. пр. зв.-наук. конф. викл. унів.-ту, 9-10 лютого 2013 р. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 12-14.
3. Шепенюк І. Медіаграмотність як необхідна складова професійної компетентності сучасного педагога. *Практична медіаграмотність* : зб. статей 6-ї міжнар. наук.-метод. конф. з медіаосвіти та медіаграмотності, 20-21 квітня 2018 р. К. : Центр Вільної преси, Академія української преси, 2018. С. 178-182.

4. Levy, L.A. 7 reasons why digital literacy is important for teachers. *USC Rossier* : website. URL: <https://rossieronline.usc.edu/blog/teacher-digital-literacy/> (дата звернення: 23.11.2019).

5. Torres, M. & Mercado, M. The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies: A Journal of The American Education. Studies Assoc.* No. 39. 2006. P. 260-282. DOI: 10.1207/s15326993es3903\_5.

## **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФОРСАЙТ-ГРИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОМУ СЕРЕДОВИЩІ З МАЛЮКАМИ**

**Крутий К. Л.**

доктор педагогічних наук, професор

професор кафедри дошкільної та початкової освіти

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця, Україна

**Попович О. М.**

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівський  
державний університет  
м. Мукачево, Україна

*Авторами розкрито зміст та характеристику поняття «форсайт», з метою обґрунтування технології форсайт-гри як форми квазіпедагогічної діяльності майбутніх вихователів, яка відбувається у певних межах місця, часу і сенсу. Визначено етапи процесу використання запропонованої технології форсайт-гри, орієнтованих як на самостійну роботу студентів, так і на активні форми навчальних занять.*

**Ключові слова:** форсайт, форсайт–гра, сенсорно збагачене середовище, діти раннього віку.

*The authors have revealed the content and characterization of the concept of "foresight" in order to substantiate the technology of foresight game as a form of quasi-pedagogical activity of future preschool teachers. It occurs in certain limits of place, time and meaning. The stages of the process of using the suggested foresight game technology, focused on both students' independent work and active forms of training, have been determined.*

**Key words:** foresight, foresight game, sensory enriched environment, children of early age.

Форми навчання майбутніх вихователів дитячих садків в закладі вищої освіти різноманітні. Розумно поєднанні, вони дозволяють успішно підвищувати рівень професійної підготовки майбутніх педагогів, а також пов'язувати навчання з їхнім особистісним розвитком [1]. Пріоритетом у навчанні є «розвиток механізмів самосвідомості» (В. Семіченко), яке можливо завдяки такій організації основних форм навчання (лекції, семінари, практичні), що спрямовані на



створення умов для диференційованого вивчення студентами чинників власної активності (позитивних і негативних), їх корекції та самокорекції. Підґрунтям розробленої нами методики формульовального етапу експерименту була гіпотеза про те, що запровадження технології форсайта забезпечить найкращу можливість розвитку здатності студентів до вирішення майбутніх професійних завдань, а саме: створення сенсорно збагаченого середовища для роботи з дітьми раннього віку.

Форсайт є технологією довгострокового прогнозування розвитку, заснованою на опитуванні експертів. Термін «Форсайт» (від англ. Foresight – «погляд у майбутнє») почав активно використовуватися наприкінці 1980-х рр. [1]. Починаючи з 90-х рр. XX століття форсайт активно використовують уряди багатьох країн. Форсайт-дослідження вважаються обов'язковим інструментом інноваційної політики більш ніж в 40 країнах світу, у тому числі в Латинській Америці, Китаї та Південній Кореї.

Сутнісною особливістю форсайту є те, що майбутнє може бути представлено в різний спосіб, як-от: оповідний виклад зі слів людини або групи людей (суб'єктивне майбутнє); оповідний опис з елементами аналізу, узагальнення, попередніх висновків, зроблених нібито після досягнутого результату (аналітичне майбутнє); результатів тестування, анкетування, усіляких довідок, можливих свідчень майбутнього (об'єктивне майбутнє); планів і програм дії, протоколів, заявлених зобов'язань, характеристик, складених за форсайт - формами (тактичне майбутнє); звітних матеріалів про досягнуті результати, виконану роботу, про отримані суми тощо (фіксує майбутнє).

Стратегія формульовального етапу експерименту, проведеного нами, припускала, що на всіх зазначених етапах форсайт є процесом пізнання, тому в кожному конкретному випадку уявлення про його характер і завдання уточнювалося залежно від цілей і прогнозованого результату дослідження. Метою технології форсайту є визначення можливого майбутнього, створення бажаного образу майбутнього і планування стратегій його досягнення. Отже, форсайт є не тільки комплексною технологією передбачення майбутнього, а й механізмом узгодження інтересів окремих груп учасників. Саме цей аспект форсайту було закладено нами в основу форсайт-гри, яку ми назвали «Малюк і середовище: розвиток і формування».

Ми поділяємо концептуальний підхід до теорії гри голландського історика і теоретика культури Й. Хьойзінга. Науковець, підсумовуючи властиві грі ознаки, дає таке визначення гри: «дія, що протікає в певних межах місця, часу і сенсу, в доступному для огляду порядку, за добровільно прийнятими правилами і поза сферою матеріальної користі чи необхідності. Сама дія супроводжується почуттями підйому і напруги, несе з собою радість і розрядку» [2, с. 80].

Форсайт-гру ми визначаємо як форму квазіпедагогічної діяльності майбутніх вихователів, яка відбувається в певних межах місця, часу і сенсу. Це свого роду проєктна майстерня, де можна знайти однодумців для своїх проєктів із-поміж студентів — представників різних спеціальностей, а також у вільному форматі поспілкуватися з авторитетними експертами (це можуть бути стейкхолдери, викладачі кафедр, аспіранти та ін.), беручи активну участь у заході.

Учасникам, як правило, подобається такий незвичайний формат — прогнозування (проектування) різних осередків для розвитку майбутнього вихованця. Форсайт-ігри, на наш погляд, мають декілька переваг: по-перше, вони об'єднують студентів різних спеціальностей у загальній командній роботі, по-друге, форсайт-гра є новим форматом, де учасникам надається максимальна свобода творчості та прогнозування. Найголовнішим є те, що форсайт-гра дозволяє на кілька навчальних годин (іноді днів) перенестися в інший часовий період — на 10-15 років у майбутнє і пофантазувати як зміниться світ, освітній простір і середовище, а також сьогоднішня діти раннього віку в цьому світі. Така форма квазіпрофесійної діяльності дозволяє майбутнім педагогам отримати системний набір навичок прогнозування, зібрати проєктні команди тощо.

Розроблену нами форсайт-гру було спрямовано не тільки на створення педагогічних умов для вироблення професійних навичок в умовах, наближених до реальних (квазідіяльність), а й на формування в студентів активності в навчанні, на розвиток їхніх творчих здібностей та здатності переносити компетенції з теоретичної області в практичну. Основною діяльнісною одиницею змісту форсайт-гри була здатність майбутнього вихователя до комунікації в ситуації узгодження інтересів сторін. Метою форсайт-гри є формування в студентів індивідуальної компетенції прогнозування формування сенсорно збагаченого середовища і розвитку в ньому майбутніх вихованців. Під час проектування форсайт-гри було дотримано таких принципів: природовідповідність, що полягає в урахуванні вікових та індивідуальних особливостей студентів бакалавріату (було залучено студентів 4 курсу); професійна доцільність, тобто добір змісту, методів, засобів і форм підготовки фахівців з урахуванням особливостей спеціальності 012 «Дошкільна освіта»; поєднання інтерактивних методів із проєктними технологіями у вищій освіті.

Процес використання запропонованої нами технології форсайт-ігри як форми квазіпедагогічної діяльності майбутніх вихователів складався з трьох етапів, орієнтованих як на самостійну роботу студентів, так і на активні форми навчальних занять. На першому етапі форсайт-гри студенти розбиваються на групи (не менше ніж 4 особи), обирають тему і формулюють назву свого проєкту. Розробка спільного проєкту здійснюється за заданим алгоритмом.

На другому етапі майбутні соціальні педагоги оформляють проєкт у вигляді презентації, а викладач знайомить їх із розподілом ролей між групами. Гравці презентують різні структури спільнот: органи управління освіти, батьки та особи, які їх замінюють, вихователі, дефектологи, психологи, соціальні педагоги, громадськість. Пропонований нами метод також передбачає відбір висококваліфікованих експертів, створення експертних панелей за окремими напрямками; розробку переліку тем — потенційних досягнень, очікуваних в довгостроковій перспективі, включаючи та прогнозування нових інноваційних розробок сенсорно збагаченого середовища, створюваних на основі нових освітніх технологій. Викладач у форсайт-грі виступає як ведучий, який здійснює функції медіатора і модератора процесу.

На третьому етапі кожна з груп по черзі презентує свій проєкт. Експерти вислуховують гравців, оцінюють актуальність кожної ідеї для створення сенсорно

збагаченого середовища, наявність ресурсів і потенційних бар'єрів для практичної реалізації. Експерти після спільної дискусії також оцінюють ступінь реалістичності проєкту, його доцільність, можливість реалізації, сприятливі та загрозливі чинники, оформлення і зміст презентації за 10 бальною шкалою. Група, яка набрала найбільшу кількість балів, оголошується переможцем.

Отже, перші два етапи гри (розробка форсайт-проєкту, створення презентацій та підготовка питань для обговорень) спираються, передусім, на позааудиторну самостійну роботу студентів і не вимагають значних часових витрат. Роль викладача на цих етапах полягає у здійсненні зворотного зв'язку в процесі виконання завдань студентами. На третьому етапі гри істотно зростає активність і вплив викладача на процес і результат гри. Він виступає як медіатор у процесі групової дискусії, закликаючи і контролюючи дотримання принципів взаємодії між студентами. Таким чином, результати формувального етапу експерименту переконливо доводять доцільність розробки і використання технології форсайт-гри в освітньому процесі, яка дозволяє викладачеві змодельовувати реальну ситуацію у квазі-професійній діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Крутий Е. Л. Инновационная технология «форсайт-игра» в практике подготовки будущих учителей начальных классов. *Проблемы современного образования* : сб. ст. Сер.: Педагогика и психология. Ялта, 2014. Вып. 31. Ч. 1. С. 25-30.
2. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб., 2011. 416 с.

### **ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ**

**Лебедєва К.О.**

старший викладач кафедри іноземних мов  
Харківський національний університет радіоелектроніки  
м. Харків, Україна

*Автором розглядається критеріальна база визначення рівня сформованості професійної компетентності студентів у контексті ресурсного підходу, яку складають мотиваційно-аксіологічний, освітньо-компетентнісний та особистісно-ресурсний підходи.*

**Ключові слова:** студент, професійна компетентність, ресурсний підхід, критерій.

*The author has revealed the criteria base for determining the level of students' professional competence formation in the context of resource approach. It consists of motivational-axiological, educational-competence and personal-resource approaches.*

**Key words:** student, professional competence, resource approach, criterion.

При визначенні критеріїв і показників результативності експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців радіотехнічного профілю врахували значущість найбільш суттєвих характеристик, що визначають рівень сформованості досліджуваної якості з урахуванням ресурсного аспекту, а саме: вираженість професійної спрямованості (мотивації) і професійно значущих рис особистості фахівця; рівень фундаментальної (базової) підготовки; рівень активності самоосвітньої діяльності; рівень знань і навичок в області майбутньої діяльності; інженерний досвід; рівень розвитку індивідуального ресурсу та ступінь реалізації індивідуальних можливостей в процесі професійної підготовки [5; 6].

З огляду на вищезазначене нами було визначено такі критерії результативності експериментальної роботи з реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності студентів на засадах ресурсного підходу: мотиваційно-аксіологічний; освітньо-компетентнісний; особистісно-ресурсний.

*Мотиваційно-аксіологічний критерій* дає можливість визначати ступінь мотивації студентів, зокрема: ставлення до проблеми формування компетентності в цілому; бажання саморозвиватися і самовдосконалюватися в процесі професійної підготовки; прагнення до надситуативної активності тощо.

Показниками *освітньо-компетентнісного критерію* визначено такі: рівні навчальних досягнень студентів; сформованість знань і вмінь раціональної самоорганізації власної діяльності.

Особливе значення для визначення рівня сформованості професійної компетентності студентів у контексті ресурсного підходу має *особистісно-ресурсний критерій*, до якого нами віднесено:

- виявлення студентами професійно значущих якостей, що сприяють професійній самореалізації студентів у процесі формування в них професійної компетентності;
- рівень розвитку психофізіологічних ресурсів (пам'ять, увага, працездатність, продуктивність, втомлюваність, виснажливість);
- рівень тривожності;
- задоволеність умовами професійної підготовки;
- адекватність самооцінки власних потенційних можливостей.

Можна говорити про велику кількість професійно значущих якостей, що сприяють професійній самореалізації студентів у процесі формування в них професійної компетентності. Усі такі якості дослідити неможливо, тому ми виокремили з них найбільш важливі в контексті ресурсного підходу, а саме: активність; самостійність; ініціативність; морально-вольові якості (відповідальність, обов'язок, дисциплінованість, організованість, воля, здатність до саморегуляції). Саме ці якості, з одного боку, є основою підготовки студентів до продуктивної професійної діяльності, з іншого – умовою духовного розвитку особистості, розвитку її самостійності, підвищення рівня її творчого потенціалу, розвитку індивідуального ресурсу.

У контексті нашого дослідження особливу значущість має такий показник особистісно-ресурсного критерію, як *рівень розвитку психофізіологічних ресурсів*. Особливої уваги потребує вивчення таких психофізіологічних ресурсів, як: пам'ять, увага, інтелект, працездатність, продуктивність, втомлюваність, виснажливість.



Ресурс *пам'яті* має велике значення для оволодіння професійною компетентністю, ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів. У студентському віці пам'ять відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки від того, який вид пам'яті переважає і як уміє студент ним оперувати, залежить якість і плідність розумової праці [3, с.632]. Пам'ять як закріплення, зберігання й відтворення попереднього досвіду дає можливість студенту накопичувати інформацію й своєчасно використовувати її у різних видах діяльності. Для успішного оволодіння компонентами професійної компетентності, кожен студент має знати особливості власної пам'яті й намагатись їх розвивати.

Ресурс пам'яті пов'язаний з *інтелектуальним ресурсом*, котрий визначає якість мислення, яке займає провідне місце в навчально-пізнавальній діяльності й розумовій праці (С. Рубинштейн, Р. Немов та ін.). Для формування професійної компетентності майбутніх фахівців розвиток інтелекту має особливе значення, оскільки від цього залежить якість розумових операцій і здібностей, які забезпечують успішність діяльності особистості. Отже, ресурс інтелекту є невід'ємною складовою формування знань, умінь, які характеризують професійну компетентність студентів.

Важливим показником особистісно-ресурсного критерію вважаємо *увагу*, яка проходить «червоною ниткою» крізь усі психічні процеси людини, виступаючи їх невіддільним елементом. Студент із стійкою увагою може тривалий час працювати без помилок, з великим ступенем точності й виконує великий обсяг роботи [4; 5].

З огляду постійного ускладнення професійної підготовки майбутніх фахівців радіотехнічної галузі особливе значення в контексті нашого дослідження має такий ресурс студента, як *працездатність*, яка дає можливість виконувати діяльність на продуктивному рівні продовж визначеного часу. Працездатність студентів у різних видах діяльності певною мірою залежить від властивостей особистості, типологічні особливості нервової системи, темпераменту; а також від можливостей людини, що є адекватними рівню мотивації та поставленій меті.

На підставі вивчення широкого кола наукових праць, даних пілотажного дослідження, власного педагогічного досвіду дійшли висновку, що суттєвий вплив на успішність формування професійної компетентності студентів, раціональному використанні та збереженні їхніх індивідуальних ресурсів у цьому процесі значною мірою позначаються такі параметри, як *задоволеність умовами професійної підготовки*, що створені в освітньому середовищі ЗВО, *рівень хвилювання* та *рівень тривожності*. Тому вважаємо правомірним розглядати зазначені параметри як важливі показники особистісно-ресурсного критерію.

Як підкреслює Н. Чайкіна [1], для людини важливий, зазвичай, не тільки продукт діяльності, а й те, наскільки вона задоволена або незадоволена цим продуктом, задоволена або незадоволена процесом діяльності, відносинами між її учасниками. *Задоволеність* умовами навчання як стан збалансованості вимог, що висуваються педагогами до змісту, характеру і умов освітнього процесу, і суб'єктивної оцінки можливостей реалізації цих запитів, впливає як на кількісні, так і якісні результати професійного навчання майбутніх фахівців. Тож більшість педагогічних працівників чітко усвідомлюють, що чи навряд можна визнати



заклад освіти успішним, якщо в ньому досягають високих освітніх результатів ті, хто навчається, і поряд із цим суб'єкти освітнього процесу знаходяться у стані дискомфорту, не мають бажання навчатися і самореалізуватися в ньому.

Як свідчать дані проведеного нами пілотажного дослідження, низка труднощів, які виникають у студентів у процесі професійної підготовки, а отже, знижує оптимальність цього процесу, пов'язана з відчуттям *тривожності*. «Тривожні» студенти гірше працюють у складних і стресових ситуаціях або умовах дефіциту часу, відведеного на вирішення того чи іншого завдання; страх невдачі домінує над прагненням до досягнення успіху [2]. Тому «тривожним» студентам властива занижені самооцінка і самоповага, зневіра в собі і своїх силах, що негативно позначається на ефективності процесу формування професійної компетентності майбутнього фахівця і, як наслідок, негативно впливає на процеси «самості» (самореалізації, самовдосконалення, самовиховання). З огляду на це, корекція тривожності, її подолання надзвичайно важлива в процесі формування в них професійної компетентності.

Підставою для розгляду *самооцінки* студентів результатів професійної підготовки та розвитку власних ресурсних можливостей як показника особистісно-ресурсного критерію стали результати психологічних досліджень (Я. Коломинський, Л. Мітіна, А. Реан та ін.), які свідчать про те, що професійна самооцінка, як і мотивація, є важливішим елементом у структурі професійної Я-концепції особистості і значним чином зумовлює успішність формування професійної компетентності студентів на засадах ресурсного підходу.

#### Список використаних джерел:

1. Вивчення задоволеності учасників навчального процесу. URL : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1376/>.
2. Вивчення феномену тривожності у студентів першого курсу URL : <http://ua-referat.com>.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Х., 2010. 235 с.
5. Лебедева К. О. Сутнісно-змістова характеристика внутрішніх ресурсів студентів радіотехнічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 45 (98). С. 475–448.
6. Popova O. The content of structural components of professional competence of engineers. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія* : щоквартальний науково-практ. журнал. Х. : НТУ «ХП», 2012. № 2. С. 26 – 31.

## ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Лей Сяо

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У публікації висвітлено характерні особливості культурного самовираження в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в ЗВО. Розглянуто специфіку підготовки студентів музичного спрямування в контексті культурного самовираження. Розкрито методи створення сприятливої атмосфери для культурного самовираження здобувачів освіти.*

**Ключові слова:** культура, студент, музична освіта, самовираження.

*The distinctive features of cultural self-expression in the process of training future Music teachers in higher educational institutions have been outlined in the article. The specificity of training future Music teachers in the context of cultural self-expression has been revealed. The methods of creating a favorable atmosphere for students' cultural self-expression have been distinguished.*

**Keywords:** culture, student, music education, self-expression.

Трансформація сучасних суспільних процесів направлена на їх інтернаціоналізацію й цифровізацію, проте досить вагомим залишається фактор національної ідентичності особистості та її ототожнення з національними традиціями своєї країни та народу. Відповідно розвиток духовності особистості, формування її творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і створення художніх образів, потреби в самовираженні є важливими завданнями для освітньої системи кожної країни, не є винятком і КНР. Значну роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музично-педагогічною наукою постає безліч проблем, зокрема науково-методичних характеру, серед яких однією з найактуальніших є проблема культурного самовираження здобувача освіти. Необхідність вирішення цієї проблеми, її актуальність зумовлено суспільними вимогами до музичної освіти та її культурним впливом на суспільство.

У контексті дослідження розглянемо більш детально термін «самовираження». Так, К. Абульханова-Славська розглядає самовираження як втілення зовні людиною своїх відчуттів, думок, переконань. Отже, у визначенні поняття акцентовано увагу на такій стороні самовираження, як вираження ззовні (одна з важливих умов адекватного й гармонійного розвитку особистості), тобто виявлення свого «Я» [1]. С. Брікунова відзначає, що самовираження – це знаходження адекватного вираження себе, своїх почуттів, активне прагнення людини здійснитися «тут і зараз», реалізувати своє «Я» [2].

Розвиток особистості в контексті її самовираження неможливий без створення творчої атмосфери діяльності. На підтвердження цієї гіпотези можемо

навести висновки І. Кона, який указує, що розвиток особистості буде ефективним тільки тоді, коли він спирається на творчу активність особистості та враховує особливості її життєвого світу та інтересів. Крім того, учений зазначав, що спонтанна творчість не може стати дійсно художньою без відповідного навчання та оволодіння людиною культурною спадщиною. Відповідно творча атмосфера навчання спонукає особистість до творчого самовираження, створює можливості вільного цікавого діалогу між викладачем і студентом [4].

У дослідженні китайського вченого Г. Цзинхена один з акцентів ставиться на культурному самовираженні майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу. Учений зазначає, що людина творчо намагається проявити себе, заявити про себе у світі (через зовнішність, поведінку, спілкування, діяльність тощо), а її виразність супроводжується прагненням до особистісного зростання, відтворення внутрішнього світу – самовираження. Самовираження – це досягнення людиною суб'єктивного задоволення результатом і (або) процесом самореалізації. Особистість свідомо чи несвідомо визначає реальність та успішність досягнення індивідуальних цілей, завдань самореалізації. Таким чином, самовираження тісно пов'язане з образом свого «Я», з самопізнанням і самооцінкою здібностей, співвідношенням їх з потребами людини. Воно є необхідним моментом самореалізації й у той же час її індикатором, умовою та складовою частиною на етапі соціальної самореалізації особистості [6].

Г. Цзинхен визначає в своїх наукових працях ряд методів стимулювання самовираження здобувачів освіти музичного профілю підготовки:

- метод активізації особистісного ставлення до виконуваних музичних творів – стимулює студентів до емоційного переживання, осмислення і критичної оцінки художніх образів вокальних творів;

- метод презентації власних можливостей – ґрунтується на використанні набутого естрадно-виконавського досвіду, особистісного ставлення, забезпечує впевненість у власних силах;

- метод рефлексивного осмислення власних думок і почуттів у виконанні естрадних творів – спрямовується на осмислення післядії виконання музичного твору, передбачає усвідомлення та аналіз власних переживань та почуттів [6].

Крім того, учений пропонує дотримуватися «принципу творчого самовираження», який може стати одним з основних принципів формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Принцип передбачає активізацію особистісного творчого потенціалу студента у вокально-естрадній діяльності. Творчість – це відкриття нового, це робота під впливом внутрішньої потреби, яка дає оригінальний, незнаний раніше результат. Даний принцип полягає в тому, що важливий виразний ефект виконавця, значний художній результат звичайно досягається за допомогою не одного якого-небудь засобу, а одночасно декількох, спрямованих до однієї мети [6].

Важливо зазначити, що музичне мистецтво не просто інформує людину про світ почуттів, а заражає її своїм змістом, привертаючи до себе увагу, ведучи за собою, стимулюючи активність сприймання і мислення. Цей спосіб вираження емоцій, що ґрунтується на «відтворенні» їх внутрішньої структури музичними

засобами, дозволяє музиці передати найтонші відтінки настроїв і почуттів людини, стати скарбницею духовної культури, усього того, що пережило людство.

Особливим різновидом мислення, видом інтелектуальної діяльності, яка спрямована на створення і сприймання творів мистецтва, є художнє мислення. Транслюючи базисні структури філософського мислення, воно має свою специфіку – відображення дійсності та вираження думок і почуттів художника в художньому образі [3; 5].

Формування стійкого інтересу до музики, «соціалізація» цього інтересу визначається способами, які зафіксовані в предметному матеріалі музичного мистецтва. Відтак спрямованість індивіда на музику стає музичною мотивацією тільки по мірі того, як способи музичного вираження і розвитку стають внутрішніми способами вираження і розгортання його емоційно-ціннісної сфери. Логіка цілісного вибудовування способів музичного вираження і розвитку відбита в «репертуарній політиці» музичної педагогіки, характеризує форму організації, упорядкованості, генералізації музичної мотивації слухача [5, с. 132].

Іншим видом культурного самовираження здобувачів освіти може виступати танець, який дозволяє танцюристам та глядачам відчувати радість руху. Будь-який вид мистецтва вимагає великих зусиль, але мистецтво танцю потребує зусиль особливих. Необхідно працювати над розвитком пластичності та виразності рухів, над зміцненням суглобово-м'язового апарату тіла, над правильною постановою спини, голови, рук, ніг. На заняттях з методики викладання віртуозних рухів студенти стають більш творчими особистостями, розкривають здатність розуміти інші культури і таким чином краще розуміти власну культуру. Танець створює умови для реалізації творчого потенціалу. Танцюрист лише тоді може стати хорошим професіоналом, коли досягне високої точності, свободи, еластичності та координації [5, с. 252].

Таким чином можна зробити висновок, що різні види мистецтва будь то спів, музика або танець можуть сприяти створенню умов для культурного самовираження здобувачів освіти та мотивувати їх до досягнення поставлених цілей. Крім того, самовираження в культурі допомагає студентам інтегруватися в освітній простір та визначити свою ідентичність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
2. Брикунова С. С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2005.
3. Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2003. 180 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника : пособ. М., 1980. 192 с.
5. Проблеми мистецької освіти : зб. наук.-метод. ст. НДУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2015. Вип. 9. 259 с.

6. Цзинхен Г. Формування сценічної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2015. 24 с.

## ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗВО ЯК РЕСУРС ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Микитюк С.О.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Розкрито суть та складові елементи освітнього середовища закладу вищої освіти. Проаналізовано вплив освітнього середовища на особистісний розвиток, а також умови підтримки індивідуально-професійного становлення майбутнього педагога-вихователя. Зазначено, що середовище ЗВО як ресурс професійної освіти впливає на саморозвиток студентів*

**Ключові слова:** майбутній педагог-вихователь, ресурс, освітнє середовище, професійний і особистісний розвиток, саморозвиток.

*The essence and constituent elements of the educational environment of higher education institution have been revealed. The influence of the educational environment on personal development has been analyzed as well as the conditions for supporting the personal and professional formation of the future preschool teacher. It has been noted that the environment of higher educational institution as a resource of professional education influences students' self-development.*

**Key words:** future preschool teacher, resource, educational environment, professional and personal formation, self-development.

Орієнтація системи дошкільної освіти на розвиток дитини передбачає педагогічну позицію, у центрі якої вихованець з індивідуальними, психічними та фізичними особливостями. Тому до особистості педагога дошкільного навчального закладу висуваються особливі вимоги. Виходячи з цього, пріоритетним завданням підготовки у ЗВО є формування в майбутнього спеціаліста таких професійних якостей, які забезпечують розуміння особистості та орієнтацію на розвиток індивідуальності вихованця.

Формування професійної і особистісної сфери майбутніх педагогів-вихователів здійснюється під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, але й специфічного професійного середовища, яке створюється професорсько-викладацьким складом, адміністрацією закладу вищої освіти, його службовцями.

Специфіка освітнього середовища й різні аспекти середовищної проблематики знайшли відбиття в працях Д. Беляєва, В. Бочарової,



Ю. Бродського, Н. Вьюнкової, В. Петровського, П. Семенова, М. Скаткіна, В. Слободчикова. Нові шляхи проблеми виявлені в дослідженнях «дидактичних комп'ютерних середовищ» (Є. Данильчук, А. Коротков, А. Петров), «етнокультурних середовищ» (Г. Волков, О. Мукаєва, А. Панькін).

Оцінюючи роль освітнього середовища в соціалізаційних процесах, Т. Менг зазначає, що його необхідно представляти як «багатомірне соціально-педагогічне явище, пов'язане в єдине ціле різними комунікативними механізмами, яке має ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин і способів поведінки, що актуалізуються в процесах освоєння, споживання й поширення соціокультурних цінностей» [7, с. 36].

В. Ясвін підкреслює, що: «Освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [8, с.17].

Під терміном «освітнє середовище закладу вищої освіти» А. Каташов розуміє сукупність духовно-матеріальних умов, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості студента, реалізацію творчого потенціалу його особистості. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [3, с.8].

О. Артюхіна, О. Кукуєв розглядають середовище в якості узагальненого, сукупного, об'єданого, цілісного чинника розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації професійної поведінки, яка розгортається як наслідок запланованих керованих факторів середовища [1; 4].

На нашу думку, освітнє середовище ЗВО це інтегрована умова забезпечення зовнішніх ресурсів у процесі професійної підготовки майбутнього педагога-вихователя, структурними компонентами якого є сукупність складників:

- *організаційно-управлінського* – передбачає матеріально-технічне (необхідне обладнання, дотримання гігієнічних вимог до організації навчально-виховного процесу) та навчально-технологічне (методи, форми, засоби навчання, освітні технології тощо) забезпечення освітнього процесу; координацію взаємодії студентів, викладачів, адміністрації, представників служб ЗВО (бібліотеки, інформаційного класу, методичних кабінетів, молодіжного центру тощо); створення сприятливих умов для реалізації внутрішніх ресурсів кожного студента;

- *змістового* – забезпечує інформаційне поле для задоволення освітніх потреб студентів і спрямований на оволодіння майбутніми вихователями професійними знаннями, уміннями, якостями (згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця);

- *комунікативного* – орієнтований на створення сприятливої психологічної атмосфери в навчальному закладі, установлення всіх необхідних для формування готовності студентів до професійної діяльності видів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів взаємоповаги, взаємодопомоги, взаємопідтримки, толерантності тощо.

Середовище, як ресурс професійної освіти, можна представити як сукупність дослідницьких процедур, що включають виявлення факторів, що створюють домінанту розвитку особистості майбутнього фахівця й, відповідно, тип середовища; установлення взаємовпливу організованого навчання й середовищних умов, що породжують варіативні моделі поведінки, розвитку і саморозвитку особистості студента; проектування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, дозвіллевих середовищ.

Значення освітнього середовища для саморозвитку кожної особистості забезпечується, насамперед, взаємозв'язком із індивідуальним досвідом студента й викладача, співвіднесеністю з їхнім життєвим соціальним контекстом.

У якості ознак ефективного впливу середовища освітньої установи на особистість майбутнього фахівця можуть бути виділені:

- повнота (різнобічність) входження в середовище, відкриття можливостей самореалізації в навчальній, інформаційній, професійній сферах закладу вищої освіти, сфері міжособистісного спілкування різного рівня – від епізодичного партнерства до ціннісно-орієнтаційної події, партнерських відносин, дружби, любові;

- визначення кожним учасником освітнього процесу стійкої сфери взаємодії у межах суспільних об'єднань (студентського і педагогічного колективу факультету, лабораторії, секції, клубу, групи, яка виступає як, свого роду, референтна група, що забезпечує відкрите, творче, неформальне спілкування й саморозвиток;

- відношення до середовища освітньої установи як до джерела додаткового професійного й особистісного досвіду, присутність якого певною мірою «добудовує» освіту до рівня цілісності.

У теорії соціального керування якість середовища для формування конкретних груп компетенцій майбутніх педагогів визначається: рівнем досягнення поставлених цілей сукупно педагогічним колективом навчального закладу, персонально кожним учасником педагогічного процесу; відповідністю чітко визначеним на державному рівні стандартам фахової підготовки; ступенем задоволення очікувань споживачів освітніх послуг.

У результаті ця система діяльності уявляється як соціально-педагогічна технологія, що забезпечує: 1) формування в студентів почуття приналежності до духовно-професійного співтовариства університету; 2) вироблення своєї професійно-етичної позиції; 3) створення різноманітних структур і сфер діяльності (суспільних лабораторій, наукових товариств, клубів по інтересах, проектних команд), що дозволяють студентам реалізувати свої професійні й духовні запити в середовищі кафедри; 4) актуалізацію можливостей неформальних зустрічей викладачів і студентів, довірчих відносин, включення студентів у творчу лабораторію кожного викладача; 5) створення відкритої й доступної студентам інформаційної бази діяльності різних підрозділів ЗВО; 6) розробку й реалізацію різних моделей самостійної навчально-проектної діяльності.

Подальшої наукової розробки потребує методичне забезпечення технології формування професійно цінного середовища у процесі організації науково-дослідної роботи студентів різних спеціальностей, а також магістрів педагогіки.

#### **Список використаних джерел:**

1. Артюхина А. И., Иванова Н. В. Средовой подход в модели непрерывного личностно-ориентированного образования. *Архитектура и образование в III тысячелетии* : сб. статей. Волгоград, 2003. С. 46–49.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989.
3. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Луганськ, 2001. 22 с.
4. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : *монография*. Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 328 с.
5. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7.
6. Малярчук Н. Н. Индивидуальные ресурсы педагогов как субъектов здоровьесозидающей деятельности. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2008. № 6. С. 104–112.
7. Менг Т. В. Образовательная среда как условие создания патриотически-настроенного молодого поколения. Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М. : ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 320 с.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

**Романюк Д. Х.**

старший викладач кафедри французької філології  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

*У статті розглядається сутність тьюторської діяльності. Це є діяльність, котра забезпечує індивідуальну траєкторію професійної підготовки студентів, сприяє формуванню лінгвістичних та літературознавчих знань, особистісних якостей, умінь саморозвитку. Розкрито педагогічні умови та методи підготовки студентів до організації тьюторської діяльності.*

**Ключові слова:** тьютор, діяльність, організація, студент.

*The essence of tutoring has been revealed in the article. It is an activity that provides an individual trajectory of students' professional training, promotes the formation of linguistic and literary knowledge, personal qualities, self-development*

*skills. The pedagogical conditions and methods of preparing students for the organization of tutoring activities have been outlined.*

**Key words:** *tutor, activity, organization, student.*

Вимога щодо формування у молоді вмінь самостійно організовувати власну навчально-професійну діяльність, забезпечувати ефективну комунікацію в студентському середовищі, виховувати прагнення до взаємодопомоги, взаємопідтримки в оволодінні професійно важливими знаннями та вміннями з метою максимально повної самореалізації, набуває неабиякої актуальності. Саме тому виникає потреба в організації таких видів діяльності, котрі сприяли б гуманізації навчально-виховного процесу у виші, його фасилітації, поступової адаптації студентів першого, другого курсів до вимог навчання в університеті. У цьому аспекті забезпечення ефективної тьюторської діяльності з майбутніми вчителями-філологами є одним з пріоритетних завдань задля підвищення якості професійної підготовки спеціалістів цього фаху.

Як свідчить вивчення наукових джерел (Т. Ковальова), тьюторська діяльність передбачає, передусім, індивідуалізацію навчально-виховного процесу у виші. Вона спрямована на виявлення та розвиток особистісних інтересів студентів, рефлексії. Ю. Кокамбо, О. Скоробогатова наголошують на тому, що в тьюторській діяльності забезпечується формування у студентів здатності самостійно діяти, оскільки тьютор допомагає забезпечити планування навчальної діяльності майбутніх фахівців, орієнтацію у сучасних інформаційних потоках, взаємодію з іншими учасниками навчально-виховного процесу у виші.

Окрім цього, тьюторська діяльність передбачає також допомогу студентам у розробці індивідуальної траєкторії навчання, виборі елективних курсів, тем науково-дослідних робіт. Саме в контексті цієї діяльності мають місце індивідуальні консультації щодо участі в практичних і семінарських заняттях, оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів.

Науковці з Європейського Союзу наполягають на таких етапах взаємодії майбутніх учителів-філологів і тьютора: визначення проблеми, пов'язаної з цілями навчання мови й літератури в загальноосвітній школі; розподілення обов'язків студентів; ідентифікація критеріїв перевірки на практиці результатів проведеної під керівництвом тьютора діяльності [4].

Отже, суть поняття «тьюторська діяльність в університетах» може бути розкрита як така діяльність, котра забезпечує індивідуальну траєкторію професійної підготовки студентів, сприяє формуванню в них особистісних якостей, умінь самонавчання, самовиховання та саморозвитку, загально-гуманітарних, лінгвістичних та літературознавчих знань.

Зазначимо, що в контексті тьюторської діяльності зі студентами 1-2 курсів створюються групи студентів (з шести-восьми учасників), які за допомогою тьютора аналізують та вирішують проблему, вибрану з метою досягнення певних цілей навчання мови та літератури. У процесі взаємодії студентів і тьютора досягається не лише формування знань з фахово орієнтованих навчальних дисциплін, розвиток навичок аналізувати та синтезувати інформацію, умінь визначати власні навчальні потреби, але й виникає розуміння важливості групової

навчально-пізнавальної взаємодії та співпраці. Саме тьюторська діяльність і дозволяє створити позитивну атмосферу, котра й мотивує до самонавчання, самовиховання й саморозвитку майбутніх учителів філологічних спеціальностей [5].

Педагогічними умовами підготовки до ефективної організації тьюторської діяльності були нами визначені такі, як-от:

– перша: проведення спецсемінару зі студентами 3-5 курсів для формування їхніх знань про суть та інструментарій організації тьюторської діяльності зі студентами 1-2 курсів. У процесі реалізації зазначеної педагогічної умови були проведенні заняття із спецсемінару за такими темами: «Суть тьюторської діяльності майбутніх учителів-філологів», «Інструментарій організації тьюторської діяльності у вітчизняних вишах», «Західноєвропейський досвід упровадження тьюторської діяльності з майбутніми вчителями-філологами»;

– друга: розробка студентами 3-5 курсів програми та прийомів тьюторської діяльності з навчальних дисциплін, котрі викладаються на 1-2 курсах. Протягом упровадження цієї педагогічної умови студенти розробляли програми тьюторської діяльності, брали участь у проведенні мозкового штурму та круглих столів.

Характеризуючи інструментарій реалізації першої педагогічної умови, підкреслимо, що на семінарському занятті («Суть тьюторської діяльності майбутніх учителів-філологів») викладач-науковець розкривав суть понять «тьюторська діяльність», «організація тьюторської діяльності в системі вищої освіти», «віртуальний тьюторінг». Після цього студентам було запропоновано знайти в педагогічній літературі сутність окресленого терміну, а також дати власні варіанти визначення цим поняттям, занотувати їх в «Банк наукових понять та інструментарію з тьюторінгу».

Протягом другого спецсемінару («Інструментарій організації тьюторської діяльності у вітчизняних вишах») студенти ознайомлювалися з тими засобами організації окресленої діяльності, котрі мають місце в університетах України. Самостійна робота передбачала аналіз наукових джерел та письмову характеристику різних прийомів (до 8-10) організації тьюторської діяльності зі студентами 1-2 курсу. На третьому занятті спецсемінару («Західноєвропейський досвід упровадження тьюторської діяльності з майбутніми вчителями-філологами») студентам 3-5 курсів розкривався зарубіжний досвід упровадження зазначеної діяльності.

Задля реалізації другої педагогічної умови нами було запропоновано кожному студенту, який готувався стати тьютором, розробити програму тьюторінгу для окремого курсу та групи студентів. Наприклад, студенти розробляли програми за такими напрямками: «Формування вмінь самонавчання студентів 1 курсу з урахуванням специфіки дисципліни «Основна мова (французька)», «Формування вмінь самовиховання на базі навчальної дисципліни «Культурологія», «Формування вмінь саморозвитку майбутніх учителів-філологів». Окрім цього, зі студентами старших курсів систематично проводився мозковий штурм, протягом якого вони мали запропонувати прийоми організації тьюторської діяльності. Наприклад, викладач висував певну вимогу



– в аспекті лінгвістики: поглибити знання студентів щодо вживання артиклів у французькій мові, сформувати вміння відмінювати французькі дієслова третьої групи, забезпечити оволодіння лексичними одиницями за темами «Моя сім'я», «Зовнішність людини», «Привітання», «Мій будинок», «Моє навчання» тощо;

– в аспекті літературознавства: розширити знання студентів про особливості розвитку комедії, трагедії в давньогрецькій літературі, сформувати вміння аналізу фонетико-стилістичних засобів в поетичних творах;

– в аспекті загально-гуманітарних дисциплін: провести зі студентами тематичні екскурсії рідним містом («Історичне надбання міста», «Досягнення мешканців міста в науці та культурі», «Архітектурні перлини міста» тощо), обговорити після цього, які нові знання отримали студенти 1-2 курсів, як вони їх використовуватимуть у професійній діяльності.

Отже, тьюторська діяльність старшокурсників забезпечує індивідуальну траєкторію професійної підготовки студентів, сприяє формуванню в них загально-гуманітарних, лінгвістичних та літературознавчих знань, особистісних якостей, умінь самонавчання, самовиховання та саморозвитку. При цьому ефективність підготовки майбутніх філологів до її організації передбачає впровадження засобів, які слугують покращенню навчально-виховного процесу на 1-2 курсах, формуванню знань про сутність, структуру та методи впровадження тьюторінгу в процесі професійної підготовки.

Перспективи наукових розвідок полягають у висвітленні засобів використання тьюторської діяльності задля підвищення ефективності організації науково-дослідної роботи у виші, формування методологічної культури у студентів магістратури.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
2. Кокамбо Ю. Д., Скоробогатова О. В. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса. URL: <http://www.thetutor.ru/higher/article01.htm>.
3. Хромченко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2014. 20 с.
4. Miguel M. de. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior Madrid : Universidad Complutense, 2005. 134p.
5. Salaberri Ramiro M. S. Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas. Madrid : Narcea, 2004. 46 p.

## ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Салі О.В.**

викладач кафедри англійської мови та перекладу  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет  
м. Ізмаїл, Україна

*У статті розкривається суть методу проектів та проектних технологій формування соціокультурної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов. Автором доведено положення, що головною ознакою проектних технологій є навчання в активній формі. Визначено характерні ознаки проектних технологій та основні вимоги до їх використання. Проаналізовано основні механізми використання вказаних інтерактивних технологій у процесі навчання.*

**Ключові слова:** *проектна технологія, метод проектів, дослідницький метод, соціокультурна компетентність, навчання, діяльність.*

*The article author has revealed the essence of the method of projects and project technologies in the process of forming the sociocultural competence of students in the process of learning foreign languages. The author has proved that the main feature of project technologies is active training. The characteristic features of project technologies and the basic requirements for their use have been determined. The main mechanism of using these interactive technologies in the learning process has been analyzed.*

**Keywords:** *project technology, method of project, research method, sociocultural competence, learning, activity.*

Сучасний світ характеризується швидкими і кардинальними змінами в суспільному житті. За таких умов вельми важливо формувати у молодого покоління здатність до творчої поведінки. Саме тому одним із першочергових завдань вищої освіти є забезпечення набуття кожною людиною власного особистісного досвіду, де основним шляхом його придбання виступає творча діяльність студентів у різноманітних видах освіти й навчання, яке організує педагог.

Реалізувати творчий потенціал студентів можна за допомогою проектно-технологій. Участь студентів у проектно-дослідницькій діяльності стимулює їхній розвиток і взаємодію відразу в декількох напрямках: інформаційному (обмін інформацією), практичному (спільна дослідницька діяльність), емоційному (спільні переживання і враження) і етичному (норми взаємодії).

Метод проектів як один із видів педагогічних технологій може бути реалізований за допомогою різних засобів навчання, у тому числі і з використанням нових інформаційних технологій: комп'ютерних телекомунікацій, електронних баз даних, віртуальних бібліотек, інтерактивного телебачення тощо [5, с.81].

Метод проектів є одним із активних методів формування соціокультурної компетентності студентів, суть якого – стимулювати інтерес студентів до знань і навчити їх практично застосовувати ці знання для розв’язання конкретних проблем у життєдіяльності.

Головною особливістю методу проектів є навчання на активній основі, через доцільну діяльність студента відповідну його особистим інтересам. В основі означеного методу лежить розвиток: пізнавальних навичок студентів; умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; критичного і творчого мислення. Указаний метод органічно поєднується з груповими методами.

Проектний метод роботи в навчанні, покладений в основу відповідної технології, дає можливість студентам застосовувати накопичені знання і сформовані навички та вміння з іноземної мови. Завдяки означеній технології студенти в змозі розширювати свій країнознавчий кругозір, кордони володіння іноземною мовою, отримуючи досвід від практичного його використання, навчатися слухати іншомовну мову і чути, розуміти один одного під час захисту проектів. Робота з довідковою літературою, словниками, комп’ютером створювала можливість прямого контакту з автентичним матеріалом, чого не неможливо досягти під час навчання мови лише за допомогою підручника. Навчання через діяльність – *learning through doing* – сприяє оволодінню мистецтвом міжкультурної комунікації. Інтеграція культурознавчих і країнознавчих знань через творчість студентів у процесі проектної діяльності дозволяє успішно підтримувати мотивацію та інтерес до іноземної мови.

Як вважає І. Бім, для організації іншомовної освіти метод проектів є найбільш адекватною технологією [1, с.10], адже метод проектів дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення, що в підсумку сприятиме професійному зростанню студентів, розвитку їх особистості, самостійності в процесі діалогу культур.

Основними тезами сучасного методу проектів, на нашу думку, є такі: «Я знаю, для чого мені потрібне все, що я пізнаю. Я знаю, де і як я можу це застосувати». Метод проектів як сукупність навчально-пізнавальних прийомів дозволяє вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов’язковою презентацією отриманих результатів.

Проектна технологія включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю.

Основними вимогами до використання методу проектів визначаємо такі:

- наявність проблеми, значущої у дослідницькому, творчому плані (завдання, що вимагає дослідницького пошуку для його вирішення);
- практична, теоретична значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь іноземною мовою про фактори, що впливають на екологічний стан регіону країни мови, що вивчається, тенденції, які простежуються в розвитку даної проблеми тощо);
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на заняттях і в позааудиторний час;

- структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів і розподілом ролей;
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань її дослідження, висування гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, коригування, висновки [4, с. 7].

У процесі дослідно-експериментальної роботи метод проектів використовується на заняттях практично з будь-якої теми, оскільки відбір тематики проводиться з урахуванням практичної значущості для формування соціокультурної компетентності студентів. Головне – сформулювати проблему, над якою студенти працюють у процесі роботи над темою програми.

Наприклад, після вивчення теми «Політична система Великобританії» студенти отримали завдання розробити плани уроків зі школярами з даної теми. Групи по 2-3 особи представили на захист свої проекти – плани уроків. Завдяки виконання зазначеного завдання студенти мали змогу поповнити і продемонструвати свої знання як з іноземної мови, так і з особливостей політичної системи країни, мова якої вивчається.

За результатами власного досвіду дійшли висновку, що метод проектів сприяє активізації всіх сфер особистості студентів – їхньої інтелектуальної і емоційної сфер, сфери практичної діяльності, а також дозволяє підвищити продуктивність навчання, його практичну спрямованість. Обробка інформації з метою її презентації передбачає узагальнення і розвиток таких творчих умінь студентів, як уміння представити увесь зміст у вигляді таблиць, схем, забезпечити малюнками, фотографіями тощо. Отже, у процесі застосування проектної технології доцільно поєднувати елементи дослідницької та естетичної діяльності.

Завдяки застосуванню проектної технології навчання на заняттях з іноземної мови, студенти навчилися вмінням: розпізнавати проблему і перетворювати її на мету власної діяльності; висувати стратегічну мету і розбивати її на тактичні кроки; оцінювати наявні ресурси, у тому числі власні сили і час, розподіляти їх; здобувати інформацію, критично оцінювати її, ранжувати за значимістю, використовувати різні джерела; оцінити результат виконання роботи, порівняти його з тим, що було заявлено в меті роботи; бачити допущені помилки і не допускати їх у майбутньому.

Зазначимо, що найбільш реальний шлях формування мотивації у студентів це звернення до дійсно цікавих для них проблем, створення умов самореалізації і самоствердження у близькому їм середовищі. Лише тоді знання, поняття, цінності, придбані в університеті, стають значущими, коли вони знаходять своє втілення в реальному житті. Створюючи для себе певну картину світу, студент знаходить в ній своє місце. Саме такі можливості для формування мотивації студентів створюються в проектній діяльності.

Отже, проектні технології не тільки дають можливість студентам більше і глибше вивчити тему, але і значно розширюють їх загальний кругозір, навчають спілкуванню, умінню самотійно здобувати і відбирати необхідний матеріал, сприяють розвитку не тільки колективної творчості, а й індивідуальних талантів і здібностей студентів, які можуть по-новому поглянути на себе і на реалії свого

щоденного життя, на історію і культуру своєї країни і, звичайно, дізнатися «із перших рук» те, що їх цікавить про життя в країні мови, що вивчається.

#### Список використаних джерел:

1. Бім І. Л. До проблеми профільного навчання іноземних мов на старшому щаблі повної середньої школи. *Іноземні мови в школі*. 2004. № 6. С. 8–13.
2. Клименко О. В., Подколзіна О. А. Проектна діяльність учнів. *Викладання історії та суспільствознавства в школі*. 2002. № 9. С. 24–32.
3. Лебедева Л. І., Іванова Є. В. Метод проектів в продуктивному навчанні. *Шкільні технології*. 2002. № 5. С. 14–23.
4. Полат Е. С. Метод проектів на заняттях з іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2000. № 3. С. 7–10.
5. Полат Е. С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти. М. : Академія, 2001. 217 с.
6. Юрловская И. А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения. *Науковедение: интернет-журнал*. 2014. Вып. 2. Март-апрель. URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf>

### ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Славінська Ю. С.

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*З'ясовано, що в майбутніх лікарів-стоматологів недостатньо сформована мотивація до професійно орієнтованої самореалізації. Виявлено об'єктивні та суб'єктивні причини гальмування розвитку професійної спрямованості майбутніх медиків. Запропоновано вибіркову дисципліну «Тайм-менеджмент лікаря» для майбутніх лікарів.*

**Ключові слова:** самореалізація особистості, мотивація, педагогічна взаємодія, вища медична освіта, вибіркова дисципліна.

*It has been noted in the article that future doctors-dentists' motivation for professionally oriented self-realization is not sufficiently formed. The objective and subjective reasons for inhibition of development of future doctors' professional orientation have been identified. The selective discipline "Doctor's time management" for future doctors has been suggested.*

**Keywords:** person's self-realization, motivation, pedagogical interaction, higher medical education, selective discipline.



Умови ринку праці висувають високі вимоги до конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти, у тому числі й закладів вищої медичної освіти (ЗВО). Проте, існує суперечність між потребами суспільства у висококваліфікованих медичних працівниках і недостатньо високим рівнем їхньої підготовленості до сучасного ринку праці, медичного обслуговування різних верств населення.

Мета статті – розкрити роль мотивації майбутніх лікарів-стоматологів до професійно орієнтованої самореалізації у освітньому процесі ЗВМО на педагогічних засадах.

До педагогічних засад мотивації майбутніх лікарів-стоматологів до професійно орієнтованої самореалізації у ЗВМО віднесемо педагогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу, під час якої змінюються їхні погляди і дії, активізуються нові думки, переконання, прагнення та інтереси. У такому розумінні педагогічна взаємодія має відбуватися на засадах діалогічного підходу, а її результатами – партнерські стосунки на основі поваги і взаєморозуміння.

Якість навчання здобувачів вищої освіти як відповідність результатів професійної підготовки вимогам, встановленим законодавством і відповідними стандартами вищої освіти, залежить від багатьох чинників. На нашу думку, головним чинником є професійна спрямованість майбутніх лікарів-стоматологів до професійно орієнтованої самореалізації в лікарській діяльності. Саме розуміння і прийняття цілей освітніх програм, котрі відбивають зміст професійної діяльності, інтерес і позитивна мотивація сприяють максимально повному розкриттю власного потенціалу здобувачів вищої освіти в ЗВМО. У лікарській діяльності важливу роль відіграють цінності, переконання, професійні ідеали медичних працівників, оскільки від їхнього морально-етичного виховання залежить довіра і надії пацієнтів на відновлення стану здоров'я. Тому вчені приділяють увагу вивченню педагогічних умов розвитку професійної спрямованості майбутніх медиків у освітньому процесі. Так, С. Тихолаз [4] пропонує розвивати професійну спрямованість майбутніх медиків шляхом моделювання предметного і соціального контексту лікарської діяльності. Цінним є те, що науковець до механізмів професійної спрямованості лікарів відносить самопізнання та самовдосконалювання. З означеної позиції професійна спрямованість особистості як потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації є свідомими проявами мотиваційно-ціннісної сфери, котрі впливають на формування суб'єктно-рефлексивної позиції людини. Отже, професійна спрямованість є суб'єктивною характеристикою особистості, показником її професійно орієнтованої самореалізації.

Згідно І. Козової [2], термін «професійна мотивація» є об'єктивним фактором, який спонукає особистість на опанування професійними знаннями і вміннями обраної діяльності, а також внутрішніми чинниками розвитку професіоналізму. Заслужують увагу характеристики здобувачів вищої освіти з високим рівнем професійної мотивації, виділені автором. Такі майбутні лікарі-стоматологи, як вважає автор, ставлять цілі, планують своє життя, виявляють потреби в збереженні власної індивідуальності та неповторності, здатні до співпереживання та етичного ставлення до людей.

Однак, як стверджують вітчизняні вчені Л. Беш, О. Беш, Б. Дмитришин, О. Мацюра, Н. Паламарчук, П. Юрченко, О. Яскевич [1; 5], під час роботи із здобувачами вищої освіти спостерігається зниження навчальної мотивації. Цьому є як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. До суб'єктивних причин добавимо невпевненість молоді з працевлаштування, низький рівень конкурентоздатності, відсутність морально-етичної витривалості в роботі з хворими людьми, розходження очікування з реальною дійсністю. До об'єктивних причин – відсутність тренінгових занять із самоменеджменту, на яких формуються навички саморегуляції і самоконтролю. Скорочення годин на викладання суспільно-гуманітарних дисциплін в ЗВМО негативно вплинуло на розвиток соціокультурних компетентностей майбутніх лікарів.

У межах дослідження нам імпонує підхід ученої М. Котелюх [3] до організації тренінгу «Пізнай себе: сьогодні й завтра», виконання вправ і завдань, розв'язання професійних ситуацій. Автор наводить приклади ситуацій, наприклад, коли пацієнт відмовляється від традиційного лікування, а стан здоров'я погіршується. Зволікання часу може привести до небажаного результату. Розв'язання таких ситуацій мотивує майбутніх лікарів допрофесійного самопізнання і самовдосконалення.

Ураховуючи, що в ЗВМО не читаються вибіркові дисципліни з педагогічного менеджменту, ми запропонували з метою стимулювання майбутніх лікарів-стоматологів до професійної самореалізації і самоуправління таку навчальну дисципліну, як «Тайм-менеджмент лікаря». Практична значущість цієї дисципліни полягає в тому, що майбутні лікарі-стоматологи навчаються ефективно планувати свій особистий і робочий час, правильно розставляти пріоритети і контроль за результатами. Як відомо, нині кожній людині бракує часу, вона постійно не встигає виконувати заплановане, нервується і незадоволена результатами своєї діяльності. Для лікарів ці ознаки поєднуються з особливостями професійної діяльності, а саме: надання медичної допомоги пацієнтам різного віку, котрі мають індивідуальні особливості, проблеми зі здоров'ям, нерідко ще й проблеми в сім'ї, на роботі. У такому випадку тайм-менеджмент допомагає фахівцям упереджувати конфліктні ситуації, розкривати власні ресурси самоконтролю і саморегуляції, досягати бажаних результатів.

Наведемо приклади планування часу лікарем-стоматологом. Такому фахівцеві необхідно розписати години прийому пацієнтів, консультацій, а також години для навчання і самовдосконалення. Безумовно, в роботі лікаря-стоматолога виникають непередбачувані ситуації, що порушують режим роботи. У таких випадках він має спокійно та мобільно реагувати на такі ситуації, не порушувати етику поведінки і кодекс медичного працівника. Майбутнім лікарям-стоматологам пропонуємо виконання вправ на самонавіювання, самоконтроль і самооцінку.

Вправа 1. *Активізація ресурсного потенціалу.* Я зібраний і спокійний. У мене достатньо розуму і витривалості, щоб розв'язати штучно створені проблеми. Я себе знаю краще, ніж інші. Нині гарний день і я все зроблю гарно й своєчасно, буду задоволеним.

Вправа 2. *Налаштування на професійний стиль спілкування.* Я зацікавлений розв'язанням професійних ситуацій. Я зможу їх розв'язати. Я вивчав медичну деонтологію і розумію, що налаштування на самоконтроль і саморегуляцію є першочерговим у професійній діяльності лікаря. Я умію спілкуватися з пацієнтами і керівництвом. У мене все вийде на належному рівні, всі учасники професійних ситуацій будуть задоволені.

Отже, нами виявлено проблему недостатньої мотивації майбутніх лікарів-стоматологів до професійно орієнтованої самореалізації. Як результат, запропоновано вибірккову дисципліну «Тайм-менеджмент лікаря» для майбутніх лікарів.

### **Список використаних джерел**

1. Беш Л. В., Дмитришин Б. Я., Беш О. М., Яскевич О. І., Мацюра О. І. Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. *Львівський клінічний вісник*. Пед. проблеми підготовки медиків у ВЗО. №1 (17) 2017. С. 60 – 63.
2. Козова І. Л. Мотивація до навчального процесу студентів – стоматологів у різних системах сучасної освіти. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Вип. 30. С. 292 – 304.
3. Котелюх М. Ю. Педагогічні вправи й завдання як засіб формування професійної компетентності майбутніх лікарів. Сучасні концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах : матеріали XII Міжнародної наук.-метод. інтернет-конф. (Харків, 5-6 грудня 2019 р.). Харків : ХНМУ, 2019. С. 31 – 33.
4. Тихолаз С. І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. 13.00.04. ВДПУ імені М. Коцюбинського. 2011. С. 41 – 95.
4. Юрченко П. О., Паламарчук Н. В. Роль мотиваційного фактору при підготовці медичних кадрів у сучасних умовах реформи охорони. *Підготовка кадрів у сучасних умовах реформи системи охорони здоров'я України*. Тези доповідей навч.-метод. конф. (Вінниця, 15 лютог. 2017 р.) / ред. кол.: В. М. Мороз, Ю. Й. Гумінський, Л. В. Фоміна. 2017. С. 207 – 208.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ**

**Соколова А. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової  
підготовки вчителя

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

## Цай Інн

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету мистецтв  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті викладено результати теоретичного аналізу поглядів вітчизняних науковців щодо професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, розкрито сутність та зміст його музично-естетичної діяльності в класі постановки голосу.*

**Ключові слова:** майбутній вчитель музичного мистецтва, діяльність, музично-естетична діяльність, підготовка, компетенції.

*The article presents the results of the theoretical analysis of the national scientists' views on the professional training of a future Music teacher. The authors have revealed the essence and content of his musical and aesthetic activity in the class of voice setting.*

**Keywords:** future Music teacher, activity, musical and aesthetic activity, training, competencies.

Суттєві зміни в соціально-політичному житті України, пов'язані з інтеграцією до єдиного європейського простору, передбачають модернізацію вітчизняної системи освіти, приведення її у відповідність до європейських стандартів, світових тенденцій розвитку освіти, що потребує трансформації концептуальних засад, актуалізує необхідність гуманістичної спрямованості, індивідуально-особистісної орієнтації освіти. Гуманістична парадигма вимагає переорієнтування освіти на людину, її потреби, інтереси та, як підкреслює О. Отич, «забезпечення цілісного впливу змісту освіти на інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери особистості майбутнього фахівця з метою забезпечення його гармонійного загального і професійного розвитку, формування в нього цілісної картини світу, що складається з наукової та художньої картин світу, кожна з яких є самоцінною і рівноправною» [7].

Спираючись на вищезазначене, можна наголошувати на підвищенні ролі естетичної складової освіти у навчально-виховному процесі, що спрямована на розвиток естетичної діяльності особистості, естетичного освоєння індивідом світу, формування його ціннісних орієнтацій.

Естетична діяльність розглядається науковцями у тісному взаємозв'язку із загальною педагогічною культурою вчителя. На думку О. Барабанщикова, сутність даних понять об'єднує творчість [2].

Розглядаючи педагогічну культуру вчителя музичного мистецтва як особистісне утворення, О. Рудницька характеризує її зміст не як сукупність знань, умінь, особистісних якостей людини, а як узагальнену ознаку змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя, засадами яких є естетична складова [8].

Музика як специфічний вид мистецтва має свою неповторну особливу властивість, бо шляхом цілеспрямованого, систематичного і безпосереднього впливу сприяє формуванню світогляду, моральних якостей, духовної культури

особистості, облагороджує людину, збагачує її естетичний досвід та моральний потенціал, робить її сприйнятливою до прекрасного, розвиває потребу до творчої діяльності, самовдосконалення.

Отже, для вчителя музичного мистецтва набуває актуальності проблема володіння теоретичними та методичними основами музично-естетичної діяльності у різних складових навчально-виховного процесу в ЗВО та продукування її у власній професійній роботі у відповідності до суспільних вимог та ціннісних орієнтацій.

В. Ісаєв, досліджуючи питання підготовки вчителя музичного мистецтва, у музично-естетичну діяльність розглядає як засіб творчої самореалізації вчителя та підкреслює її спрямованість на передачу та створення естетичних цінностей. В. Андрющенко визначає музично-естетичну діяльність як складну діяльність музиканта-педагога, спрямовану на виховання школярів, формування в них емоційно-позитивного і діяльнісного ставлення до музики, свідомого її сприймання, розуміння характеру і логіки її розвитку, навичок музично-творчої діяльності [1].

Узагальнення поглядів науковців [1; 3; 7; 8; 9] дозволяє виокремити структурні компоненти музично-естетичної діяльності вчителя музичного мистецтва, що пов'язані між собою конкретними завданнями, які необхідно вирішувати у системі музично-педагогічного навчання у ЗВО, і зокрема на заняттях з постановки голосу. З-поміж них: музично-естетична освіченість, художньо-естетична спрямованість, співацько-творча активність.

Музично-естетична освіченість передбачає наявність компетентностей у галузі музичного мистецтва, оперування майбутніми вчителями музичного мистецтва знаннями, у тому числі про значущість естетичної складової освіти у становленні, формуванні та зростанні сталої естетичної домінанти у життєдіяльності особистості. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен мати знання закономірностей розвитку співацького голосу на різних вікових етапах, вміти добирати високохудожні вокальні твори, розуміти їхню духовну силу, ціннісну спрямованість та теоретично осмислювати закономірності їх побудов; володіти технологіями опанування художнім образом вокального твору, створення його особистої інтерпретації та втілення її у процесі власного виконання.

На сучасному етапі розвитку інформаційного поля підвищенню ефективності музично-естетичної діяльності сприятиме: впровадження ІКТ технологій; використання майбутніми вчителями музичного мистецтва інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та ціннісне ставлення до вокального виконавства; володіння мовно естетичною грамотністю тощо.

На заняттях з постановки голосу необхідно спиратись на чуттєвий досвід студентів, їх розвинену до певної міри емоційність. У вербальному і не вербальному спілкуванні застосовувати образні вислови, порівняння, епітети, пов'язані як зі слуховими відчуттями, так і з зоровими, дотиковими. Під час співацької діяльності це сприяє активізації розумових процесів, пробуджує певні



уявлення й асоціації, набуті у процесі життєвого досвіду та чуттєвого пізнання світу.

Художньо-естетична спрямованість передбачає розвиток естетичного ставлення особистості студента до навколишньої дійсності, виховання світоглядних уявлень, розуміння зв'язків вокального мистецтва з життєдіяльністю людини, стимулювання художньо-образного мислення, збагачення емоційно-почуттєвої сфери, підвищення рівня виконавської майстерності, артистичності, відповідальності за розвиток естетичного сприйняття у слухачів. Вона визначає динаміку та ієрархію розвитку інтересів, потреб, мотивів особистості студента в музично-естетичній діяльності. За допомогою художньо-естетичної спрямованості здійснюється розвиток емоційного сприймання прекрасного в мистецтві і навколишній дійсності. Сприймання краси збуджує мислення, наповнює його інтелектуально-емоційним змістом, спонукає до активної співацької діяльності.

Професійно-творча активність виявляється у прагненні до художньо-творчого самовдосконалення, розвитку здатності сприймати, оцінювати та інтерпретувати вокальні твори різних жанрів, висловлювати особистісне ставлення до них, професійно аргументуючи свої думки та оцінки; застосовувати методичні вміння й навички в передачі естетичних знань та вмінь своїм вихованцям.

Таким чином, музично-естетична діяльність відіграє особливу роль у розкритті творчого потенціалу особистості, збагачує її естетичний досвід та моральний потенціал, розвиває емоційно-чуттєве самовираження, трансформується в інші сфери соціальної та художньої практики людини, сприяє її духовному збагаченню. Величезне значення в даному процесі має особистість учителя. Тому, в професійному становленні, формуванні та розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва актуалізується проблема підготовки його до музично-естетичної діяльності в класі постановки голосу. Одним із шляхів її вирішення може бути підвищення рівня музично-естетичної освіченості, художньо-естетичної спрямованості та співацько-творчої активності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

#### **Список використаних джерел:**

1. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів музики до музично-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 276 с.
2. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (К вопросу о сущности педагогической культуры). *Советская педагогика*. 1981. № 5. С. 71-77.
3. Дем'янчук О.Н. Музично-естетичний інтерес і його роль у формуванні особистості. *Музичне мистецтво у духовному розвитку творчої індивідуальності особистості* : зб. ст. Чернігів : ОІПКУ, 2003. С. 44-48.
4. Кремень В. Г. Енергія інтелекту. *Освіта*. 2011. №14. С. 4–5.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України. 2008. 272 с.

6. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.
7. Отич О. М. Холістична науково-мистецька парадигма освіти як основа ефективного функціонування вищої школи в Україні. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706227/3/Розділ%20Отич%20О.М..pdf>
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2005. 360 с.
9. Черніка М. Дослідження рівня музично-естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 48, 2014. С. 234-239.

## ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

Ульянова В.С.

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
м. Харків, Україна

*У статті висвітлено питання підвищення якості вищої музично-педагогічної освіти на засадах адаптивного управління. Розкрито сутність понять «якість вищої музично-педагогічної освіти», «адаптивне управління». Проаналізовано можливості підвищення якості зазначеної освіти засобами адаптивного управління. Визначено перспективи подальшого наукового пошуку.*

**Ключові слова:** *якість вищої музично-педагогічної освіти, адаптивне управління, якість керівництва, якість змісту, якість результату.*

*The issues of the improving the quality of higher music-pedagogical education on the basis of adaptive management is highlighted in the article. The essence of the concepts of "quality of higher music-pedagogical education", "adaptive management" is revealed. The possibilities of improving the quality of this education by means of adaptive management have been analyzed. The prospects for further scientific research have been determined.*

**Keywords:** *quality of higher music-pedagogical education, adaptive management, quality of management, quality of content, quality of result.*

Інтенсивні зміни в усіх сферах сучасного глобалізованого суспільства зумовлюють висунення принципово нових вимог до цілей, змісту, принципів та форм організації вищої музично-педагогічної освіти. Адже її подальший розвиток, з одного боку, має ґрунтуватися на успадкуванні духовно-культурних цінностей та мистецьких надбань українського народу, а з іншого боку – забезпечувати інтеграцію цієї освіти в європейський освітній простір та передбачати

взаємообмін українських фахівців знаннями, досвідом, духовно-музичними цінностями, художніми ідеями зі своїми зарубіжними колегами, опанування молоддю світової культурної спадщини. У світлі цього виникає актуальна потреба в пошуку ефективних шляхів підвищення якості вищої музично-педагогічної освіти.

У контексті дослідження значну цінність представляли вітчизняні та зарубіжні наукові праці, в яких висвітлено різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, О. Єременко, О. Ляшенко, С. Науменко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова та ін.). Було ураховано закономірності, принципи, функції управління розвитком закладом вищої освіти, обґрунтовані в дослідженнях В. Алфімова, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижка, Г. Пономарьової, А. Харківської, Є. Хрикова та ін. У публікації в нагоді також стали основні положення теорії адаптивного управління освітнім процесом, сформульовані В. Алфімовим, Г. Єльніковою, В. Лунячком, З. Рябовою та ін.

Зазначимо, що для висвітлення порушеної проблеми вважаємо за доцільне уточнити тлумачення основних понять дослідження. Так, на основі опрацювання наукової літератури [1-3] в публікації під якістю вищої музично-педагогічної освіти розуміємо збалансовану єдність якості наявних умов, якості освітнього процесу й якості його результату на основі забезпечення художньо-творчої та духовно-ціннісної спрямованості його учасників та відповідності функціонуючої освітньої системи сформульованим цілям, наявним потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти.

Як визначено, якість освіти цього виду забезпечує сукупність відповідних характеристик освітнього процесу та його результатів, а саме: якість організаційно-управлінського забезпечення цього процесу (якість керівництва); якість викладання; якість змісту музичної освіти, що передбачає цілеспрямоване пізнання суб'єктів навчання явищ музичного мистецтва та освоєння способів музичної діяльності; якість технології здійснення освітнього процесу; якість результатів реалізації музичної освіти, що проявляється у сформованості в майбутніх учителях музичного мистецтва професійної компетентності [5].

На основі аналізу наукової літератури [1; 6; 7] з'ясовано, що адаптивне управління якістю вищої музично-педагогічної освіти – це управлінський процес, що характеризується здійсненням впливу на вказаний об'єкт управління як синергетичну систему, що знаходиться в стані активного саморозвитку, а бажаний стан цієї системи визначається не тільки на основі врахування зовнішніх соціальних вимогам, але й досягнутих попередніх результатів управління (тобто навчальних досягнень, накопиченого досвіду творчої діяльності тощо). Можна також сказати, що адаптивне управління вищої музично-педагогічної освіти є управлінським процесом, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу та спрямоване на досягнення позитивного кінцевого результату в нестабільній ситуації.

У дослідженні визначено широкі можливості підвищення якості вищої музично-педагогічної освіти на засадах адаптивного управління, зокрема такі:

1. Реалізація адаптивного підходу в управлінні освітою вказаного виду відповідає сучасним потребам суспільства, адже дає змогу оперативно здійснювати модернізацію освітньої системи загалом та її окремих компонентів у зв'язку із змінами у зовнішньому середовищі (у царині економіки, культури, науки, технологій тощо). У такому випадку вища музично-педагогічна освіта здатна оперативно адаптуватись до нових соціальних умов, а як наслідок – максимально задовольняти потреба окремих користувачів та суспільства загалом.

2. Адаптивне управління системою освіти сприяє створенню сприятливих умов для розвитку кожного студента та досягнення найвищого у світлі його можливостей рівня навчальних ним досягнення на основі врахування його індивідуальних можливостей. При цьому передбачається прояв двобічного пристосування: з одного боку, пристосування організації та змісту освіти до кожного окремого студента, який характеризується своїми персональними особливостями, а з іншого боку – пристосування майбутніх учителів до наявної освітньої системи, у межах якої відбувається їхнє професійно-особистісне становлення.

3. Указана модель управління сприяє перетворення студентів у відповідальних та свідомих суб'єктів діяльності, які здатні до розуміння, визнання й прийняття особистості дитини, забезпечення її залучення до музичного мистецтва, розвитку творчих здібностей.

4. Адаптивне управління активізує розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів музики, розвиток їхньої професійної спрямованості, готовності відчувати й відтворювати красу змісту музичного твору, креативності, широкого мистецького кругозору.

5. В умовах реалізації адаптивного управління створюються сприятливі передумови для оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів і форм організації освітнього процесу.

Отже, можна підсумувати, що реалізація адаптивної моделі управління в системі вищої музично-педагогічної освіти дійсно сприяє підвищенню її якості. У подальшому дослідженні передбачається розробити методичні рекомендації з цього питання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Єльнікова Г. Теоретичні основи адаптивного управління. *Наша школа*. 2000. №2-3. С. 25-29.
2. Качалов В. Проблемы управления качеством в вузах. *Стандарты и качество*. 2000. № 5. С. 82.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи [За заг. ред. О. І. Локшиної]. К., 2004. 128 с.
4. Полянский В. К. Качество образования. М., 1999. 221 с.
5. Ульянова В. С. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. .... док-ра пед. наук : 13.00.06. Харків, 2016. 504 с.
6. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. [О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григора та ін.]. Харків, 2003. Р. 2. С. 113–121.

7. Управління якістю освіти [В. І. Войтенко, А. О. Лавренюк, Л. М. Малинич та ін.; за заг. ред. А. О. Лавренюва]. Хмельницький, 2003. 184 с.

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КУХАРСЬКОЇ СПРАВИ**

**Усиченко О. В.**

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розкривається суть інтелектуально-оцінювальних умінь майбутніх фахівців кухарської справи як важливого складника їхньої професійної компетентності. Автором встановлено, що сформованість зазначених умінь надає можливість фахівцю ефективно опрацьовувати інформацію та оперативно вирішувати виробничі питання, водночас сприяє критичній оцінці отриманої інформації.*

**Ключові слова:** майбутній фахівець, кухарська справа, інтелектуально-оцінювальні вміння, професійна компетентність.

*The article author has revealed the essence of intellectual and evaluative skills of future specialists in the cookery as an important component of their professional competence. The author has found that the formation of these skills allows a specialist to process the information effectively and to solve the production problems quickly as well as to evaluate the received information critically.*

**Keywords:** future specialist, cookery, intellectual and evaluative skills, professional competence.

Високий рівень конкуренції у сфері ресторанного господарства сприяє розширенню спектру послуг, впровадженню нових технологій приготування їжі, постійному оновленню обладнання та устаткування, підвищенню вимог до якості та культури обслуговування споживачів. Тому цілком прогнозовано, що змінюються вимоги і до представників професії, що має найбільший попит у сфері ресторанного господарства – професії кухаря.

У сучасних реаліях саме від рівня підготовки кухаря залежить якість і конкурентоспроможність послуг закладу харчування. Відповідно до вимог ДСПТО 5122-НО.55.3-5-2007, затвердженого Наказом №771 Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2007 р., кухар має опанувати вміння згідно з кваліфікаційними вимогами певного розряду та відповідати загально професійним вимогам. Водночас роботодавці потребують фахівців, здатних швидко й ефективно освоювати та застосовувати інноваційні підходи до технологічних процесів, опановувати нове обладнання та устаткування, здатних швидко адаптуватись до нових кулінарних тенденцій і стандартів, виявляти творчий потенціал, ухвалювати оптимальні рішення в межах своїх посадових обов'язків.



Задоволенню потреби ринку праці сприяє формування в учнів закладів професійної освіти професійної компетентності, що відповідають концептуальним положенням професійної підготовки висококваліфікованих, конкурентоздатних і мобільних робітничих кадрів відображених у законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), проєкті Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2015 р.), у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), «Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», «Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду на період до 2020 року» (2017 р.).

Уважаємо, що невід’ємним складником професійної компетентності майбутніх фахівців є інтелектуально-оцінювальні вміння.

Проблема інтелектуального розвитку особистості була й залишається однією з пріоритетних у психолого-педагогічній науці, тому одним з основних завдань, що стоять перед сучасними закладами професійно-технічної освіти, є виховання активного ставлення до здобуття знань, навчання учнів самостійно мислити, оперативно приймати рішення; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей і вмінь, що сприятиме успіхові професійної діяльності [3].

Пошуку шляхів розвитку мислення учнів, вивченню впливу особливостей організації навчального процесу на формування інтелектуальних умінь присвячені наукові праці М. Данилова, О. Дусавицького, Л. Занкова, В. Краєвського, І. Лернера, В. Лозової, В. Паламарчук, Я. Пономарьова, М. Скаткіна, А. Усової, Л. Хорунжої, Т. Шамової, Г. Щукіної, І. Якиманської та багатьох інших учених.

Особливе значення, з огляду на сучасні вимоги до підготовки фахівця, набуває формування в них інформаційної компетентності [1]. Це зумовлюється, передусім, особливостями сучасного етапу розвитку «інформаційного суспільства», однією з головних цінностей якого є створення умов для швидкого та вільного обміну інформацією. Тож інформатизація освітнього середовища закладу професійно-технічної освіти, з одного боку, створює сприятливі умови для саморозвитку та самовдосконалення, надає можливість дистанційного навчання та підвищення кваліфікації, а з іншого – приховує чимало ризиків.

Вирішити проблему підготовки висококваліфікованого, конкурентно здатного фахівця можна шляхом формування в нього інтелектуальних умінь. Слід зазначити, що формування в людини інтелектуальних умінь починається ще під час навчання в початковій школі, а в закладах професійної освіти його слід продовжити на базі предметів професійного спрямування та предметів загальноосвітнього циклу, приділивши особливу увагу практичному застосуванню отриманих знань і умінь у професійній діяльності.

У дослідженні виходимо з розуміння суті поняття «вміння» як здатності людини провадити певну діяльність на основі надбаних знань і навичок, завершальну стадію формування дії, оволодіння якою дозволяє переключатися з одного способу дії на інший, урізноманітнювати прийоми діяльності [2; 4].

Серед умінь відзначають такі, що пов’язані безпосередньо з осмисленням знань, і такі, що є тільки умовою, сприятливою самостійному сприйняттю та

придбання знань (уміння навчальної роботи: конспектування, анкетування, рецензування, укладання бібліографічної картки, списку літератури тощо) [2; 5].

Інтелектуальні вміння розглядаємо як уміння мислити, порівнювати, структурувати об'єкти та інформацію, аналізувати, класифікувати та узагальнювати отримані дані та результати, уміння виділяти головне та концентрувати свою увагу на ньому, уміння мотивувати свою діяльність та прогнозувати її результати [3].

У цілому інтелектуальні вміння охоплюють чималу кількість різнопланових процесів розумової діяльності, і при достатньому рівні сформованості у випускників закладів професійної освіти могли б задовольнити запит роботодавців на фахівців, здатних до швидкого й ефективного опанування нових технологій, обладнання, тенденцій і напрямів у харчовій промисловості, фахівців, спроможних швидко адаптуватися до вимог ринку послуг та ефективно вирішувати виробничі питання.

Нагальною проблемою постає проблема верифікації інформації. Стрімкий розвиток інформаційних технологій і суцільна інформатизація всіх сфер суспільного життя створили умови, у яких здійснення контролю правдивості та достовірності інформації є майже неможливим. Тобто фахівець опиняється в умовах, коли, з одного боку, він має майже миттєвий доступ до необмеженої кількості інформації, а з іншого – він повинен не лише визначати корисність і необхідність саме цієї інформації для вирішення певних виробничих завдань, а й швидко та безпомилково визначити правдивість і достовірність отриманих даних.

У процесі дослідження дійшли висновку, що формування інтелектуальних умінь у чистому вигляді в майбутніх фахівців, у тому числі з кухарської справи, не може повною мірою розв'язати проблему задоволення попиту на спеціалістів, які володіють високим рівнем професійної компетентності. Оптимальним рішенням зазначеної проблеми буде одночасне формування в учнів інтелектуальних та оцінювальних умінь. У той час, як сформованість інтелектуальних умінь надасть змогу фахівцю ефективно опрацьовувати інформацію та оперативно вирішувати виробничі питання, сформованість оцінювальних умінь сприятиме одночасно ефективній оцінці доступної інформації своїх можливостей. Тобто постає питання про формування в майбутніх фахівців *інтелектуально-оцінювальних умінь*.

Слід зауважити що на усвідомлення необхідності постійного навчання та підвищення кваліфікації майбутніх фахівців впливають два основних фактори: 1) здатність людини до сприймання та осмислення інформації, планування та прогнозування результатів своєї діяльності (інтелектуальні вміння); 2) здатність людини оцінити рівень своїх знань, умінь і навичок, оцінити достовірність даних та інформації (оцінювальні вміння).

Ураховуючи те, що сучасна молодь прагне якомога раніше розпочати свою професійну діяльність і вступає до закладів професійної освіти в більшості випадків на базі 9, а не 11 класів, особливого значення набуває проблема усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності самонавчання, самовдосконалення, що поглиблює актуальність проблеми формування інтелектуально-оцінювальних умінь.

Також слід підкреслити, що хоча формування інтелектуально-оцінювальних умінь можна здійснювати як під час вивчення предметів професійного спрямування, так і під час вивчення предметів загальноосвітнього циклу, максимального ефекту можна досягти за умов формування цих умінь у процесі навчання інформатики.

Отже, можемо стверджувати, що саме одночасне формування інтелектуальних й оцінювальних умінь надає нам можливість отримати фахівця, здатного відповідати сучасним вимогам роботодавців, тобто інтелектуально-оцінювальні вміння є невід'ємним складником професійної компетентності майбутнього кухаря.

### **Список використаних джерел:**

1. Жук Ю. О. Характерні особливості поведінки у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Комп'ютерно орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 4. 2001. С. 144–147.
2. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. Харків : ХДПУ, 1997. 338 с.
3. Хорунжа Л. А. Формування інтелектуальної мобільності старшокласників у навчальному процесі загальноосвітньої школи : *автореф. дис. ... канд. пед. наук* : 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2009, 20 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособ. [2-е изд., перераб.]. Москва : Высш. шк., 2007. 639 с.
5. Шепель В. М. Формування пізнавальної активності старшокласників педагогічними програмними засобами: *дис. ... канд. пед. наук* : 13.00.09 Харків, 2012. 352 с.

## СЕКЦІЯ XI СТУДЕНТСЬКІ СТУДІЇ

### ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Башкір О. І.**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківський  
національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Ільченко А. Р.**

студентка факультету іноземної філології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Розглянуто проблему формування термінологічної компетентності в учнів на уроках іноземної мови. Констатовано, що успішність формування даної компетентності залежить від доцільного використання методичних прийомів і методів, а також ефективного застосування новітніх педагогічних технологій.*

**Ключові слова:** *термінологічна компетентність, новітні педагогічні технології, методичний прийом, метод формування, іноземна мова.*

*The problem of formation of schoolchildren's terminological competency in English classes has been revealed in the article. It has been stated that successful formation of this competency depends on relevant use of teaching techniques and methods, as well as efficient application of modern pedagogical technologies.*

**Key words:** *terminological competency, modern pedagogical technologies, teaching technique, method of formation, foreign language.*

Постійне оновлення та розширення світової інформаційної бази, поява нових технологічних і наукових відкриттів, інтенсифікація міжнародного співробітництва зумовлюють необхідність посилення іншомовної підготовки учнів і розвитку відповідних предметних компетентностей.

Предметна компетентність визначається як освоєний учнями в процесі навчання, специфічний для певного предмета досвід, оволодіння яким пов'язане з його перетворенням та застосуванням, поступовим заглибленням у предмет, отриманням певних навичок для подальшого потенційного провадження професійної діяльності. Умови іншомовного спілкування в сучасному світі, коли іноземна мова є засобом спілкування, пізнання, отримання та накопичення інформації, зумовили необхідність забезпечення однаково успішного й ефективного формування відповідних предметних компетентностей, серед яких термінологічна посідає особливе місце.

Рівень сформованості термінологічної компетентності визначається не тільки рівнем володіння учнями певним обсягом мовної термінології, а й умінням

застосовувати набуті теоретичні знання відповідно до нових обставин діяльності. Належний рівень сформованості термінологічної компетентності в школярів на уроках іноземної мови є запорукою успішного оволодіння новим навчальним матеріалом, подальшого застосування засвоєної термінології в професійній діяльності, що потенційно може як стосуватися сфери іноземних мов, так і виходити далеко за її межі.

Формуванню термінологічної компетентності в учнів на уроках іноземної мови сприяє використання вчителями-предметниками в межах навчально-виховного процесу різноманітних методичних прийомів [4, с. 287]. Зупинимось на деяких з них.

У процесі системного, систематичного й послідовного формування термінологічної компетентності учні мають можливість наближатися до академічного середовища дисципліни, яка вивчається. Розвиток термінологічної компетентності надає учням можливість, насамперед, долучатися до різноманітних досліджень, а також ставати авторами наукових праць.

Також серед дієвих методів формування термінологічної компетентності є проведення посильних термінологічних досліджень, а разом з цим – заохочення учнів до пошукової роботи відповідно до принципів науковості, трудності й доступності, а також активності й самостійності в навчанні [3, с. 61]. За допомогою цих двох методів учитель спонукає учнів до самостійної діяльності, звертає їхню увагу на науковий аспект навчання – усе це із наявністю посильного утруднення.

Одним із методичних прийомів формування термінологічної компетентності в учнів на уроках іноземної мови є створення проблемних ситуацій, що, через максимальне залучення учнів та опору на їхній власний досвід, дискусію, відсутність однозначного рішення, приводить до застосування знань на практиці в процесі виконання індивідуального письмового завдання.

Для більш ефективного розвитку термінологічної компетентності на початковому етапі та в процесі подальшого її формування, можна застосовувати прийоми мнемоніки та мнемотехніки, які сприяють більш продуктивному запам'ятовуванню та збільшенню обсягу пам'яті, використовуючи асоціативну спроможність та спроможність уяви. Суть таких прийомів, до яких можна віднести метод асоціацій, метод ключових слів, метод візуалізації, метод графемних асоціацій, метод лінійного перекладу, полягає в певній структуризації матеріалу, що потрібно запам'ятати. Залучення таких технік у жодному разі не спрощує процес вивчення мови, але робить його більш швидким, якісним і повністю контрольованим і керованим.

Мнемотехнічні прийоми в контексті формування термінологічної компетентності – це не лише запам'ятовування та, як наслідок, закріплення через побудову зв'язків між новим і раніше набутих, а й організоване збереження інформації в пам'яті, закріплення її як системи, з метою подальшого відтворення на рівні пізнання чи без опори на образ сприймання і, крім усього зазначеного, пригадування, що є репродукцією, яка вимагає зусиль для відтворювання необхідного матеріалу [1]. Використання мнемотехнік дозволяє усунути з процесу вивчення іноземної мови малоефективне зубріння та безкінечне повторення.



Мнемотехнічні прийоми дають учителю можливість через активізацію пізнавальної діяльності за допомогою дидактичної гри не лише вплинути на якість засвоєння нового матеріалу та формування термінологічної компетентності, а й розвинути позитивну мотивацію навчання. У цьому випадку учні самі активно працюють з матеріалом, тому, з одного боку, покращується запам'ятовування, а з іншого – здійснюється крок до вдосконалення всіх пізнавальних здібностей дитини [2, с. 304].

Успішному формуванню термінологічної компетентності також сприяє застосування вчителем мультисенсорного методу. Його використання полягає в опорі на канали сприймання всіх органів чуття, сприяючи легшому сприйманню й запам'ятовуванню нового матеріалу, дозволяє відійти від традиційних форм навчання та підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів, задовольняючи принцип індивідуального підходу до навчання, не кажучи вже про принцип наочності тощо; оптимізувати засвоєння нових понять і полегшити перехід до практичного рівня їх використання. Крім того, мультисенсорний метод дозволяє подолати проблему монотонності на заняттях під час формування термінологічної компетентності [5, с. 13].

Спираючись на всі канали сприймання учнів, не лише домінуючі, а й менш розвинуті, що сприяє їхньому поступовому розвитку, мультисенсорний метод гарантує комплексне й ефективне оволодіння учнями нового матеріалу, обсяг якого поступово буде збільшуватися [5, с. 13]. Складені за всіма принципами мультисенсорного навчання автентичні підручники сприяють ефективному впровадженню цього методу в процесі розвитку необхідних компетентностей, які стосуються вивчення іноземних мов.

Успішність процесу формування термінологічної компетентності в учнів під час вивчення іноземних мов також може бути забезпечена використанням новітніх педагогічних підходів, серед яких створення інтелект-карт, скрайбінг і навіть сторітелінг, що передбачають унаочнення та нестандартність подання навчального матеріалу, маючи при цьому більший емоційний вплив на свідомість учнів.

Варто зазначити, що успішне формування термінологічної компетентності здійснюється за умов усвідомлення учнем важливості систематичної роботи, інтегрування цієї компетентності в її розвитку з іншими (наприклад, з лексичною чи комунікативною – використання набутих знань, умінь, навичок тощо в процесі різних видів мовленнєвої діяльності), аналізу процесу виконання вправ, що сприяють розвитку цієї компетентності, і корекції їхнього змісту, організації та частоти відповідно до оцінки їхньої ефективності на певному етапі навчання.

Таким чином, успішність формування термінологічної компетентності в учнів на уроках іноземної мови залежить від ефективності та доречності використання таких методичних прийомів і методів, як: створення проблемних ситуацій, проведення посильних термінологічних досліджень, залучення учнів до пошукової роботи, мультисенсорний метод, прийоми мнемоніки та мнемотехніки. Крім того, досить значного результату можна досягти, застосовуючи на уроках іноземної мови такі новітні педагогічні підходи, як інтелект-карти, скрайбінг, сторітелінг тощо.

### Список використаної літератури:

1. Вакуленко О. Мнемоністична спрямованість самостійної роботи студентів. *Наук. всн. Акад. наук вищ. шк. України*. Київ, 2004. №28. С. 109-112.
2. Зиганов М. Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення. Київ : Школа раціонального читання, 2001. С. 304.
3. Денисюк О. Ю., Казарян І., Лямічев В. В., Титаренко Н. В. Ключові предметні компетентності школяра як засіб формування сучасної особистості. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 61.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Є. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
5. Аньбашина А.С., Курликова Л.В. Мультисенсорний метод як засіб формування мовної компетенції та стійкої мотивації школярів до вивчення англійської мови. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ* : матеріали III Міжнар. конф. (Харків, 12 квіт. 2013 р.) Харків : Харків. нац. ун-т ім. В. С. Каразіна, 2013. С. 13.

## ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Єсьман І. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Курасова А. А.**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету початкового навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті висвітлено питання формування основ академічної доброчесності в учнів початкової школи. Визначено суть поняття «академічна доброчесність». Виокремлено й охарактеризовано основні принципи та види порушень академічної доброчесності. Накреслено шляхи формування академічної доброчесності та етики взаємовідносин учнів початкової школи.*

**Ключові слова:** академічна доброчесність, порушення, плагіат, відповідальність, початкова школа, учень.

*The article covers the issues of forming the foundations of academic integrity of primary schoolchildren. The essence of the concept of "academic integrity" has been determined. The basic principles and types of violations of academic integrity have been distinguished and characterized. The ways of formation of academic integrity and ethics of relations in primary schoolchildren have been outlined.*

**Keywords:** academic integrity, violation, plagiarism, responsibility, primary school, schoolchild.

Питання академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин набуває сьогодні особливо гострого звучання, оскільки запровадження нових принципів освітнього процесу має супроводжуватися ґрунтовною інформаційною кампанією серед населення із роз'ясненням їх необхідності та значущості для розвитку академічної культури та забезпечення якості освіти в Україні в цілому. Політика академічної доброчесності повинна базуватись на основних загальнодержавних нормативних документах: законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», нормативно-правових актів Кабінету Міністрів України, чинних наказів Міністерства освіти і науки України.

Суть поняття «академічна доброчесність», її види, основні вимоги щодо дотримання досліджували у свої наукових розвідках К. Афанасьєва, С. Дикань, В. Ситцева, В. Троцька, О. Штефан та інші вчені.

У законі України «Про освіту» академічна доброчесність визначається як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. [4]

У вказаному Законі визначено основні принципи дотримання академічної доброчесності *педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками*:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, тверджень, відомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність;
- контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти;
- об'єктивне оцінювання результатів навчання [4];

*та здобувачами освіти*:

- самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливим освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їх індивідуальних потреб і можливостей);
- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації [4].

У праці «Плагіат в освіті: походження, причини та шляхи подолання» С. Дикань виокремлює й охарактеризовує основні види порушень академічної доброчесності, а саме:

- *обман* – це неправдиве інформування щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу;

- *академічний плагіат* – представлення результатів наукової діяльності інших осіб як результатів власного дослідження, а також відтворення текстів інших авторів без зазначення авторства;
- *самоплагіат* – представлення своїх уже опублікованих наукових результатів як нових;
- *фабрикація* – вигадкування інформації, що використовується в освітньому процесі;
- *фальсифікація* – зміна чи модифікація інформації, яка стосується освітнього процесу;
- *списування* – використання під час письмових робіт зовнішніх джерел інформації, крім дозволених;
- *хабарництво* – це надання або отримання коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ чи пропозиція щодо цього з метою отримання переваги в освітньому процесі;
- *необ'єктивне оцінювання* – це свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання [3].

Із метою дотримання ключових принципів академічної доброчесності здобувачами освіти, запобігання різноманітним видам порушень академічної доброчесності в освітньому процесі школі взагалі, та у початковій зокрема, І. Шліхта та Н. Шліхта виокремлюють три основоположні етапи формування основ академічної доброчесності:

- молодша школа – ознайомлення учня з академічною доброчесністю: когнітивна фаза вивчення, моральні знання;
- середня школа – усвідомлення та прийняття учнем цінності академічної доброчесності;
- старша школа – актуалізація цінності академічної доброчесності в ціннісних ситуаціях [6].

Слід особливо підкреслити, що одним із найважливіших завдань перебудови сучасної освіти всіх рівнів є розвиток особистісних якостей молодшої людини, оскільки означений процес уможлиблюється завдяки утвердженню у вихованні та навчанні загальнолюдських моральних принципів та переконань. На глибоке переконання В. Кременя, «нині, як ніколи раніше, прогресивність будь-якого суспільства визначається рівнем розвитку особистості. Цей самий чинник є головним важелем подальшого прогресу. А розвиток особистості, у свою чергу, забезпечується освітою» [5]. Реалізацію зазначених завдань слід починати ще в початковій школі.

Уважаємо, що саме молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування морально-етичних принципів, що пов'язане багато в чому з особливостями віку та з переходом до нового соціального статусу дитини в статус школяра. Навчальна діяльність як провідна в означеному віці потребує дотримання ключових етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися всі учасники освітнього процесу.

При цьому необхідно пам'ятати, що особистість молодшого школяра перебуває на стадії утворювання, у дітей тільки закладаються цінності та основи

моральних якостей і переконань. Саме тому формування основ академічної доброчесності потрібно розпочинати, насамперед, з розуміння таких найважливіших цінностей як: чесність, довіра, справедливість, взаємоповага, відповідальність, сміливість.

Так, у робочих зошитах «Виховуємо академічну доброчесність в школі» І. Шліхта та Н. Шліхта розробили низку завдань, згрупованих за темами, які спрямовані на формування культури академічної доброчесності [6]. Вирішуючи різноманітні завдання, діти замислюються над такими важливими проблемами, як: обман, списування, хабарництво, необ'єктивне оцінювання тощо.

Серед найбільш популярних засобів формування основ академічної доброчесності в освітньому процесі початкової школи пропонуємо використання медіатехнологій:

- візуальні теги слів (хмара слів) – це один із способів візуалізації текстової інформації, який успішно можна використати в навчальній роботі [1];
- гексо-пазли – це пазли шестикутної форми, що можуть бути пустими, або містити певну інформацію для того, щоб скласти з них певні «фігури» [3];
- QR-коди – квадратна картинка, у якій закодована певна інформація. Їх спеціальний вигляд полегшує читання закодованих даних за допомогою сучасних гаджетів оснащених камерами [1];
- постери, комікси, інтерактивні плакати, скрайбінг, карти пам'яті, медіапроекти, віртуальні екскурсії, динамічні та статичні таблиці та ін.

Отже, розвиток особистісних моральних якостей і переконань сприятиме формуванню у дітей молодшого шкільного віку основ академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин (моральні орієнтири, самостійне виконання навчальних завдань, основи саморегуляції, дотримання норм про авторське право і суміжні права тощо).

#### **Список використаних джерел:**

1. Афанасьєва К. Явище академічного плагіату: витоки та шляхи боротьби. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2012. № 6. С. 86–91.
2. Державний стандарт початкової освіти: від 21 лютого 2018 року / Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. Київ: КабМін України, 2018. 37 с.
3. Дикань С. А. Плагіат в освіті: походження, причини та шляхи подолання. *Безпека життєдіяльності*. 2007. № 5. С. 16–20.
4. Закон України про освіту [№ 2145-VIII від 5 верес. 2017 р.] / Верховна Рада України. Київ : Парламентське вид-во, 2017. 128 с.
5. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін. *Шлях освіти*. 2010. № 4. С. 2–4.
6. Шліхта І., Шліхта Н. Виховуємо академічну доброчесність в школі: робочий зошит. Київ, 2019. 75 с. URL : [https://drive.google.com/file/d/1h1pew\\_xHX\\_P0YY3z6AFYGoIQoRO4F-WG5/view](https://drive.google.com/file/d/1h1pew_xHX_P0YY3z6AFYGoIQoRO4F-WG5/view)



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВАДАМИ ЗОРУ

**Зеленська Л.Д.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Шевченко Ю.Д.**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У дослідженні висвітлено проблему організації психолого-педагогічного супроводу студентів з вадами зору у закладах вищої освіти України, охарактеризовано їхні фізичні й інтелектуальні можливості й потреби, накреслено рекомендації щодо організації освітнього процесу для осіб з вадами зору.*

**Ключові слова:** сліпота, слабозорість, інклюзія, інтеграція, психолого-педагогічний супровід.

*The problem of organizing psychological and pedagogical support for students with visual impairment in higher education institutions of Ukraine has been revealed in the article. The physical and intellectual abilities and needs of such students have been characterized. The recommendations for organizing the educational process for people with visual impairment have been outlined.*

**Keywords:** blindness, visual impairment, inclusion, integration, psychological and pedagogical support.

Питання навчання осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти стояло завжди гостро. Але найчастіше воно замовчувалося, а вступ до ЗВО неофіційно заборонявся. Наприкінці 1980-х років особи з інвалідністю отримали доступ до здобуття вищої освіти нарівні зі здоровими однолітками, проте умов для цього у ЗВО створено не було. Сьогодні Україна здійснює перші кроки на шляху реалізації політики інклюзії у вищу школу, пропонуючи не лише нові евфемізми для осіб з інвалідністю, а й способи та шляхи їх психолого-педагогічного супроводу.

Мета статті – схарактеризувати основні форми організації психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти з вадами зору в Україні.

Вивчення ступеня наукової розробки проблеми свідчить про те, що вона вивчалася дослідниками опосередковано, переважно в контексті аналізу психічних, інтелектуальних і фізичних здібностей осіб з вадами зору (В.М. Синьов, Г.М. Коберник, Є.П. Синьова, П.М. Таланчук). Питання ж організації супроводу навчання здобувачів вищої освіти з вадами зору

висвітлювалися, як правило, в роботах учених-офтальмологів і психологів [6, 37-57].

Для реалізації поставленої в дослідженні мети ми вдалися до з'ясування класифікації осіб з вадами зору. Установлено, що відповідно до ступеня порушення функції зорового аналізатора осіб зі стійкими вадами зору поділяють на *сліпих* та *слабозорих* (мед. термін.). *Сліпими* є люди, в яких зорові відчуття або зовсім відсутні, через що обидва ока втрачають здатність до сприйняття світла і розрізнення кольору (абсолютна, тотальна сліпота), або зберігається відчуття світла чи незначний залишковий зір (максимальна гострота – 0,04 на оці, яке краще бачить з корекцією), недостатній для звичайної життєдіяльності (практична сліпота) [5, с. 40-41].

У *слабозорих* людей гострота зору на оці, яке краще бачить при корекції звичайними засобами (окуляри), становить від 0,05 до 0,4. До цієї категорії відносять також з дещо більшою гостротою центрального зору, які мають інші дефекти зорової функції (зокрема, різке звуження межі поля зору). На відміну від сліпих, у слабозорих людей навіть сильно порушений зір є провідним аналізатором, тобто здійснює в основному безпосереднє сприйняття предметів і явищ навколишньої дійсності. Слабозорі люди зустрічаються частіше, ніж сліпі [5, с. 40-41].

Окрему категорію осіб складають ті, що пізно втратили зір.

Для організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти у ЗВО, що мають вади зору, непересічне значення мають засоби навчання. Зазначимо, що інклюзія передбачає досить розлогий перелік адаптаційних засобів для супроводу студента з вадами зору в ЗВО [7, с. 24-25]. Проте деякими з них держава не може забезпечити всіх охочих. Наприклад, в Україні функціонує лише одне видавництво, що друкує підручники й посібники рельєфно-крапковим шрифтом Брайля (спеціальний шрифт для письма й читання людьми з вадами зору). Деякі з таких засобів здатні замінити *смартфон* (із синтезатором мови, що зчитує дії з екрана і озвучує їх (від компанії «Google», і програмами із голосами «Vocalizer», «Acapela» тощо) або *комп'ютер* (так само повинен мати зчитувач з екрана «Jaws for windows», «NVDA», чи український «RHvoice»). Їх сьогодні мають майже всі здобувачі вищої освіти.

Зважаючи на це, здобувачів із вищою освітою, що мають вади зору, доцільно поділяти на такі групи:

1. Сліпі (незрячі): що користуються приладами для письма шрифтом Брайля; що користуються тільки диктофоном; що користуються сучасними технічними засобами [1, с. 40-44, 54]; комбінують вище перелічені засоби.

2. Слабозорі: що користуються приладами для письма шрифтом Брайля; що користуються шрифтом Гебольда (письмо ручкою на спеціальній дошці, розроблений ученим Ернстом Едмундом Гебольдом), який може читати зряча людина + лупа); що користується звичайним двомірним (пласким) шрифтом + лупа; що користуються тільки диктофоном; що користуються сучасними технічними засобами [1, с. 40-44, 54]; що комбінують вище перелічені засоби.

3. Особи, котрі пізно втратили зір: що користується лише диктофоном; що можуть користуватися зазначеними вище приладами, після засвоєння техніки роботи з ними.

Такий підхід до групування здобувачів вищої освіти з вадами слуху варто брати до уваги в процесі організації інклюзивного навчання у ЗВО, забезпечення їх психолого-педагогічного супроводу:

- варто з'ясувати зорові можливості студента. Спираючись на них, вибудовується лінія поведінки;

- якщо студент слабозорий, проте здатен читати з дошки, з екрана проектора і користується пласким шрифтом для письма, взаємодія з аудиторією не буде виходити за межі прийнятної;

- якщо студент незрячий, пізно втратив зір або слабозорий не може читати з дошки та проектора, варто змінити лише два звичних формати проведення заняття: 1) обов'язково озвучувати все написане та зображене на дошці й екрані проектора; 2) дозволити такому студенту записувати почуте на диктофон, адже слух у такому разі стає провідним рецептором сприйняття навчального матеріалу. Таким студентам важливо ще декілька разів прослухати лекцію аби краще засвоїти її зміст. На семінарських заняттях вони відтворюють почуте, не читаючи з аркуша. Натренована пам'ять цих студентів слугує базисом навчання. Проте у деяких із них (ті, що пізно втратили зір), пам'ять може бути нетренована за браком часу. Таким студентам важче дасться сприйняття інформації лише на слух, адже вони мали інший досвід і покладалися переважно на зорові аналізатори;

- слід мати інформацію про те, якими засобами для навчання користується студент із вадами зору і в якій формі він/вона може виконувати самостійні й контрольні роботи, індивідуальні навчальні завдання тощо;

- якщо студент користується виключно шрифтом Брайля, то письмові роботи доцільно замінити усним опитуванням, а до виконання індивідуальних робіт залучити студентів-волонтерів, звернувшись до інклюзивного центру, що наразі функціонує в кожному ЗВО;

- якщо студент користується пласким шрифтом для письма, то виконання індивідуальних завдань, контрольних і самостійних робіт у письмовій формі залишається стандартним;

- якщо студент користується виключно технічними засобами, то він може надавати виконані контрольні й індивідуальні роботи у друкованому варіанті. Утім, можуть виникати певні труднощі, викликані браком необхідної літератури в електронному вигляді. Шляхів вирішення такої проблеми декілька: 1) переписати потрібну інформацію, звернувшись за допомогою до зрячої людини; 2) зробити скан-копію необхідного матеріалу (за наявності сканера); 3) звернутися з офіційною заявою до інклюзивного центру про сканування необхідних матеріалів.

Зауважимо, що студентам із вадами зору варто надавати повні тексти лекцій у друкованому, електронному вигляді чи звукозаписі. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та дозволяє встановити довірливі стосунки між викладачем і студентом.

Наголосимо, що переважна більшість труднощів у навчанні здобувачів вищої освіти з вадами зору долаються за підтримки студентів-однокурсників. Але за цих обставин актуалізується ще один аспект супроводу – психологічний. Наголосимо, що психологічний супровід у ЗВО спрямований на з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку [3].

Утім, упродовж шкільного навчання в осіб з вадами зору, як правило, з'являється певний негативний захисний комплекс перед зрячими, який поступово переходить у стан стійкого стереотипу поведінки [2, с. 7]. Унаслідок цього виникають труднощі в спілкуванні осіб з вадами зору в студентських групах. Умови співжиття з великою групою людей, котрі добре бачать і мають інший досвід навчання й спілкування, для інвалідів по зору створюють нову складну соціальну ситуацію, пов'язану із протиріччями між звичними способами взаємодії з особами, що мають порушення зору, і новими умовами навчання в середовищі зрячих [2, с. 7]. Основними проблемними сферами, що визначають напрями психопрофілактичної роботи, є такі: звужений обсяг і незначна глибина уявлень про оточуючих людей в осіб з глибокими вадами зору; низький рівень диференційованості й точності в сприйнятті комунікативних партнерів; нездатність до визначення міжособистісних відносин й елементів статусної структури колективу [4, с. 95].

Зауважимо, що своєчасно проведені ефективні психопрофілактичні заходи значною мірою знижують необхідність у проведенні корекційної роботи.

Отже, психолого-педагогічний супровід здобувачів вищої освіти з вадами зору у ЗВО набуває специфічних рис залежно від типу їхньої інвалідності. Забезпечення такого супроводу у ЗВО дозволяє повною мірою реалізувати основні засади інклюзивного навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Computers helping people with special needs. *Proceedings of the 7-th International Conference*. Karlsruhe, Germany. 2000. 788p.
2. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2008. 21 с.
3. Дроботун О.С. Психологічний супровід навчання у ВНЗ осіб із обмеженими можливостями [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua /index.php?idd=Психологічний супровід>
4. Клопота Є. А. Особливості психологічного супроводу людей з вадами зору в умовах інклюзивного простору. *Актуалні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. № 1. 2019. С. 92-98.
5. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: Навч. посібник. Київ: Вища шк., 1994. 143 с.
6. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Київ: ВО УФЦ-БФ «Візаві», 2002. 296 с.

7. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. Київ: ВГСПО «НАІ України», 2003. 130 с.

## **ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.**

**Калашнікова Л. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Кондратьєва Т. С.**

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня  
фізико-математичного факультету  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Використання дослідницьких завдань у процесі навчання у закладах вищої освіти є одним із напрямів формування професійно-компетентного фахівця. У роботі проаналізовано суть поняття «дослідницьке завдання», етапи вирішення дослідних завдань, та визначено педагогічні умови їх використання у формуванні дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти.*

**Ключові слова:** дослідницьке завдання, викладач, здобувач вищої освіти.

*The use of research tasks in the process of teaching in higher education institutions is one of the directions of formation of a professionally competent specialist. The article authors have analyzed the essence of the concept of "research task", the stages of solving research problem, and determined the pedagogical conditions of their use in formation of research skills of higher education applicants.*

**Keywords:** research tasks, lecturer, higher education applicant.

Одним з провідних напрямів організації сучасного освітнього процесу в ЗВО є формування професійно-компетентного фахівця здатного самостійно продуктивно аналізувати фактичну інформацію, створювати і вибирати нові більш ефективні шляхи, способи, засоби вирішення різних завдань, в тому числі і дослідницьких. Вирішальна роль в організації дослідницької діяльності студентів належить викладачам ЗВО, від здійснення керівництва ними дослідної діяльності залежить рівень сформованості дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів.

Питання формування у майбутніх фахівців дослідницьких умінь в умовах ЗВО ставали об'єктом вивчення багатьох науковців (О. Глузман, О. Дубасенюк, М. Євтух, та інші). Дослідники розглядають проблему через розкриття змісту та способів формування дослідницької компетентності (С. Скарбич, О. Феськова, І. Дементьєва, Ж. Шабанова та інші); здатність особистості вирішувати



дослідницькі проблеми і дослідницькі завдання, з використанням знань, досвіду, цінностей і схильностей (Н. Кузьміна, В. Лаптев, А. Маркова, Є. Попова та інші).

У процесі навчання різноманітним дисциплінам (математика, фізика, біологія, менеджмент, фармацевтика, педіатрія) передбачається формування таких дослідницьких умінь, як: формулювати проблему дослідження; ставити мету і організовувати її досягнення; висувати припущення, гіпотези; проводити самостійні дослідження відповідно до розробленої програми та представляти результати проведеного дослідження у вигляді огляду, реферату або статті.

Одним із найважливіших видів завдань, які здатні формувати дослідницькі вміння є *дослідницькі завдання*, які можна використовувати на всіх етапах навчання. У педагогічній літературі дослідницьке завдання розглядається як один з видів творчих завдань, що вимагають пошуку, пояснення і доказу закономірних зв'язків, експериментально спостережуваних або теоретично аналізованих фактів, явищ, процесів, в результаті розв'язування яких студенти відкривають нове знання про об'єкт дослідження (В. Андреев).

Методику й організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів при вирішенні дослідницьких задач відображено у працях Г. Балла, М. Князян, Н. Кушнарєнко, Н. Шунди та інших. Умови формування дослідницьких умінь при вивченні фахових дисциплін, теоретичні засади організації та формування дослідницьких умінь вивчали С. Раков, Ю. Триус, О. Канєвська та інші.

Серед педагогічних умов формування дослідницьких умінь науковці називають наступні: актуалізація змісту навчально-дослідницької діяльності у плані її професійної спрямованості; використання системи диференційованих завдань, які мають професійно-орієнтований характер; індивідуальний підхід у виборі напрямку дослідження; варіативність шляхів здійснення педагогічної дослідницької роботи [1], запровадження різноманітних досліджень, лабораторних робіт, під час яких студенти, маючи можливість безпосередньо проводити дослідження, визначають залежності одних параметрів досліджуваного об'єкта від інших; здійснюють спостереження з метою вивчення виробничих процесів, визначення наукових методів дослідження [2].

Формування дослідних умінь студента, як майбутнього фахівця, безпосередньо залежить від готовності самих викладачів проводити дослідницьку діяльність, прагнення удосконалювати власні дослідницькі навички. Виконання дослідницької роботи вимагає від викладачів ініціативної, творчої, діяльності з отриманням запланованого кінцевого результату.

З метою з'ясування ставлення викладачів до використання у навчанні дослідницьких завдань, підготовленості викладачів до проведення дослідницької діяльності в освітньому процесі, стану їх обізнаності суті дослідницьких завдань, їх переваг і можливості у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців, нами було проведено спостереження, порівняння, опитування, анкетування, тестування викладачів та студентів різного фаху: педагогічного (ХНПУ імені Г.С. Сковороди – 60 осіб) та не педагогічного (ХНФУ – 17 осіб, ХНМУ – 21 особа). У ході дослідження виявлено такі результати: 85% викладачів педагогічного ЗВО та 40% не педагогічних ЗВО зацікавлені особливостями та

перевагами дослідницьких завдань; 75% і 20% – використовують їх на заняттях та пропонують створювати самим студентам.

Найбільший інтерес до дослідницьких завдань виявили викладачі ЗВО, які викладають природничі дисципліни, що пояснюється необхідністю безпосереднього включення таких завдань (фізика, хімія, математика) за змістом навчання; специфіки фахової підготовки, наприклад, у педагогічному ЗВО. Викладачі педагогічного ЗВО частіше використовують ці завдання у процесі навчання. Студенти педагогічного ЗВО зацікавлені у організації додаткового заняття з теми «Використання та створення дослідницьких завдань з фаху». Це пояснюється тим, що студентам педагогічного ЗВО потрібно навчитися розв'язувати та створювати такі завдання для роботи з учнями у майбутній професійній діяльності.

Проведене опитування показує, що важливим питанням залишається підготовка саме викладачів до створення та використання дослідницьких завдань. Викладач ЗВО повинен володіти *вміннями* збору, обробки, аналізу та систематизації науково-технічної інформації, бути здатний до самостійного освоєння нових методів дослідження, до використання на практиці *вмін* та навичок в організації досліджень, до самостійного набуття за допомогою інформаційних технологій нових знань і *умін* і їх використання.

Аналіз відповідей викладачів і студентів, дозволяє стверджувати, що для успішного формування дослідницьких завдань викладач повинен *знати*: сутність, структуру, етапи розв'язування, методику використання дослідницьких завдань; основні форми організації дослідницької діяльності; та *уміти*: доцільно використовувати дослідницькі завдання з предмету на заняттях; підбирати або розробляти такі завдання; мотивувати студентів до розв'язування дослідницьких завдань; використовувати засоби ІКТ до розв'язування дослідницьких завдань у процесі викладання предмету; залучати студентів до створення таких завдань; заохочувати ініціативність та творчість під час розв'язування таких завдань. Використання дослідницьких завдань передбачає додержання певних етапів: 1) спостереження і вивчення фактів і явищ; 2) постановка проблеми; 3) побудова плану дослідження; 4) висування робочих гіпотез; 5) аналіз висунутих гіпотез; 6) доказ або спростування; 7) логічне оформлення розв'язування; 8) застосування отриманих результатів на практиці. Поетапне вирішення дослідницьких завдань має забезпечити продуктивність і системність формування дослідницьких *умін*, а також систематизацію та закріплення отриманих знань. Ці етапи викладач може використовувати як повністю, так і частково. Починати потрібно з простих завдань і поступово, з оволодінням дослідницькими *вміннями*, переходити до більш складних дослідницьких завдань. Часткове використання етапів забезпечить ефективне первинне ознайомлення з цими завданнями. О. Шашенкова зазначає, що можливість вирішення завдань різних рівнів складності визначається здатністю студентів до самостійної дослідницької діяльності [3, с. 52]. Особливих знань і *умін* з організації роботи з дослідницькими завданнями потребують викладачі не педагогічної фахової підготовки.

У подальшому планується розробити типові дослідницькі завдання з курсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», виконання яких може бути задано студентам в якості зразка, а порядок проведення – в якості демонстраційного прикладу; рекомендації для викладачів не педагогічного профілю з проблеми використання дослідницьких завдань з метою формування дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти не педагогічного профілю.

Таким чином, у ході проведеного дослідження виявлено, що робота викладача з дослідницькими завданнями включає в себе декілька елементів: відбір тематики дослідницьких завдань заснований на використанні, в першу чергу, ключових завдань основної програми курсу; аналіз літератури, пошук цікавих задач в додатковій літературі; розгляд дослідницьких завдань різних рівнів складності; розробка тем та завдань для індивідуальної діяльності студентів. Продуктивність цієї роботи визначається наступними педагогічними умовами: – зміст освіти у ЗВО повинен орієнтуватися на формування готовності майбутніх спеціалістів до дослідницької діяльності; – організація освітнього процесу ставить студентів і викладачів в активну позицію дослідника; – викладач здійснює наукове керівництво дослідницькою діяльністю студентів психолого-педагогічну підтримку її на основі сформованої у нього готовності до такої роботи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Каташинская И.В. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/КНГУ им. Т.Г. Шевченко. – К., 1992. – 229 с.
2. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР.: Автореф. дис. док. пед. наук. – Минск., 1990. – 18 с.
3. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения: Монография. М.: АПК и ППРО, 2005. 132 с.

### **ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ У ЗВО.**

**Калашнікова Л.М.**

кандидат педагогічних наук

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Майстрюк І.С.**

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня  
фізико-математичного факультету  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розкрито зміст педагогічної підтримки, схарактеризовано засоби її надання студентам у навчально-виховному процесі у закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** педагогічна підтримка, педагогічна допомога, викладач, здобувачі вищої освіти (студенти), навчально-виховний процес, заклад вищої освіти

*The article authors have revealed the contents of pedagogical support. The means of provision pedagogical support to students in educational process in higher education institutions have been characterized.*

**Keywords:** pedagogical support, pedagogical assistance, teacher, higher education applicants (students), educational process, higher educational institution.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначається, що на сучасному етапі становлення української держави та розвитку системи національної освіти необхідно забезпечити підготовку висококваліфікованого фахівця. Це можливо за умов опанування здобувачами вищої освіти (студентами) професійними знаннями, уміннями та навичками, демократизації освітнього процесу, розвитку міжособистісної взаємодії між викладачами і студентами на засадах співпраці, що надає пріоритетності питанню забезпечення педагогічної підтримки студента у навчально-виховному процесі у ЗВО.

Суть педагогічної взаємодії суб'єктів навчання, психолого-педагогічні основи співпраці викладача і студента, окремі питання забезпечення педагогічної підтримки студента у процесі його професійного становлення, розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів: - проблема педагогічної етики взаємодії викладачів та студентів (І. Бех, М. Шимін та інші); - взаємодія викладача і студента як умова успішності навчально-виховного процесу (І. Зязюн, О. Касьянова, Б. Беляєв та інші); - дослідження суб'єктів педагогічної діяльності (Б. Братусь, О. Волкова, В. Занков, С. Рубінштейн та інші); - регулювання спілкування і взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу (Р. Мартін, В. Нагаєв, П. Симонов, А. Бодальов, М. Рибаківа, Ю. Кулюткін та інші).

Відомо, що організація навчання у закладах вищої освіти значно відрізняється від навчання у загальноосвітній школі. Здобувачі вищої освіти опрацьовують більший обсяг теоретичних знань, їм необхідна висока інтенсивність розумової праці, нові способи пізнавальної діяльності для здійснення великого обсягу самостійної роботи. Саме тому студенти потребують уваги з боку професорсько-викладацького колективу, зокрема педагогічної підтримки. Усі труднощі, які відчувають студенти протягом початкового періоду навчання у ЗВО можна виділити у кілька груп [5, с. 132]: - відсутність у першокурсників організаційно-навчальних (уміння конспектувати лекції та першоджерела, користуватися бібліотекою тощо) та комунікативних навичок; труднощі функціонування пізнавальних процесів та емоційної сфери (рефлексії); - проблема самовизначення студентів.

У свою чергу, для студентів кожного року навчання важлива адаптація до нових навчальних предметів або форм навчання. Так, першокурсникам потрібно адаптуватися до нових форм навчання (лекції, семіари). Студентам 2-3 курсів -

до підготовки до практикумів, лабораторних робіт, 4-5 - здійснення курсових досліджень, навчально-виробничих практик. У зв'язку з цим залишається актуальним питання організації педагогічної підтримки студентів протягом усього процесу навчання у ЗВО. У сучасних умовах організації навчального процесу взаємодія викладача і студента повинна реалізовуватися та підпорядковуватися принципу гуманізму. Викладач для студента, в таких умовах навчання, виступає у ролі наставника та наукового консультанта. Для здійснення педагогічної підтримки в навчальному процесі викладач повинен володіти знаннями про зміст педагогічної підтримки та вміннями її організувати.

При розкритті суті педагогічної підтримки у своєму дослідженні спираємося на визначення Ю.Бабанського, який характеризував її, як бажану для студентів допомогу в розв'язанні питань, пов'язаних із їхнім успішним просуванням у навчанні, спілкуванні, можливістю самореалізації [1, с. 192]. Поняття „педагогічна підтримка” і ”допомога” тісно пов'язані, але не тотожні за змістом: надаючи студентові допомогу, викладач підтримує його. Педагогічна допомога може здійснюватися без педагогічної підтримки, а педагогічна підтримка не може існувати без педагогічної допомоги. Як зазначає О.Газман, підтримка може здійснюватися опосередковано (дистанційно-інформативними, методичними засобами), а допомога можлива тільки в процесі безпосереднього спілкування [3, с. 108-111]. Тому, головною умовою здійснення педагогічної підтримки в навчанні є вивчення індивідуальних особливостей і урахування навчальних можливостей кожного студента для надання „адресної” допомоги, що дозволяє підібрати оптимальні умови для його розвитку (Ю. Бабанський) [4, с. 338]. Серед інших умов Е. Бондаревська наголошує на створенні, так званого, „проблемного поля”. Тобто сумісна діяльність викладача та студента повинна проводитися за певними етапами: діагностичним (організація і аналіз самостійної роботи студента), пошуковим (вибір викладачем засобів, форм, які сприяють успішному виконанню завдань), діяльнісним (методична допомога в процесі здійснення пізнавальної діяльності) і рефлексивним (аналіз процесу навчання) .

Успішність адаптації студентів до форм, методів і прийомів навчання у вищій школі залежить безпосередньо від формування викладачами у студентів позитивної мотивації, позитивного ставлення до організації й здійснення навчального процесу.

З метою визначення відношення викладачів і студентів до необхідності здійснення педагогічної підтримки з ними було проведено анкетування й бесіди з питань: які у них виникають труднощі у здійсненні навчання, чи звертаються студенти за допомогою до викладачів, тощо. Діагностика проводилася зі студентами фізико-математичного факультету ( всього 167 осіб) та викладачами ( 42 особи) ХНПУ імені Г. С. Сковороди, викладачами ХНФаУ (23 особи) та ХНМУ ( 31 особа).

Аналіз результатів відповідей викладачів свідчить, що 55% з них не вважають за необхідне здійснювати педагогічну підтримку, хоча 20% здійснюють допомогу. При цьому, спираються на надання завдань, що передбачають урахування рівня сформованості навичок самостійної роботи у студентів. 52% викладачів педагогічного університету і 87% , які не мають психолого-



педагогічної підготовки, не знають про необхідність здійснення педагогічної підтримки, не володіють способами її реалізації у навчально-виховному процесі.

Аналіз результатів відповідей та документів успішності здобувачів вищої освіти свідчить, що педагогічної підтримки потребують: - 89 % в організації підготовки до аудиторних занять, мотивування, подолання страху перед викладачем (студенти 1 – 3 курсів); - 85% під час здійснення науково-дослідницької роботи (студенти 4 – 5 курсів). Здобувачі вищої освіти всіх курсів наголосили на ускладненні встановлення взаємовідносин з викладачем (18%), прояв авторитарності у спілкуванні зі студентами (59%), байдужість до результату їх навчальної діяльності (19%). Майже всі студенти зазначили позитивне ставлення до необхідності використання педагогічної підтримки з боку викладача.

Аналіз та узагальнення матеріалів наукових досліджень з питань педагогічної підтримки в системі роботи викладача [2, с. 11-17], власні спостереження дозволяють зробити висновки, що: проблема педагогічної підтримки ще далека від свого остаточного вирішення; педагогічна підтримка виступає індикатором гуманістичної позиції викладача у відношенні до студента; реалізація педагогічної підтримки у навчально-виховному процесі ЗВО передбачає усвідомлення викладачем необхідності формування знань про сутність, зміст і способи її здійснення; урахування індивідуальних особливостей студентів, доброзичливість, увага, співпраця викладача і студента, володіння певною системою прийомів, спрямованих на вирішення проблем, пов'язаних з навчанням, спілкуванням, фізичною працездатністю, самовизначенням здобувача вищої освіти у навчальній діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – №6. – С. 108-111.
4. Дейніченко Т.І. Сутність педагогічної підтримки та її застосування при викладанні математики / Т.І. Дейніченко // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: збірник наукових праць. Випуск 4: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики.–338 с.
5. Микитюк И. А. Дидактическая адаптация как важный фактор формирования общекультурной компетентности студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. / Режим доступу: [file:///C:/Users/yulya/Downloads/znnpapv\\_ppn\\_2013\\_2\\_16%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/yulya/Downloads/znnpapv_ppn_2013_2_16%20(1).pdf)
6. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища

освіта України. – 2005. – № 1. – С. 40–44. 25. Симонов П. В. Созидающий мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1993. – 227 с.

7. Шенцева Т. А. Педагогическая поддержка студента как условие успешности его профессионального становления и развития / Т. А. Шенцева // Становление и развитие личности будущего учителя в инновационной среде педагогического колледжа: материалы межрегион. науч.- прак. конф. – Белгород, 2010. – С. 272–274.

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ.

**Лазарєва О.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Стрельченко Є.О.**

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

факультету славістики

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розкриті деякі аспекти проблеми організації навчання дітей з вадами зору в інклюзивній освіті. Розглянуті окремі напрями реалізації такої роботи з метою адаптації дітей з особливими потребами до життя і навчання. Узагальнені поради спеціалістів по навчанню дітей з вадами зору.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з вадами зору, корекційна складова навчання.

*The authors have revealed some aspects of the problem of organizing the education of children with visual impairments in inclusive education. The directions of implementation of this work for the purpose of adaptation of children with special needs to life and learning have been characterized. The specialists' tips on training children with visual impairments have been generalized.*

**Key words:** inclusive education, children with visual impairment, correctional component of training.

В останні роки в Україні діти з особливими потребами отримали можливість навчатися разом із школярами (здобувачами освіти) середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Це стало можливим завдяки поступовому втіленню у життя ідей інклюзивної освіти, створенню нормативної бази, яка врегульовує питання щодо доступу таких дітей до освіти.

На даний час, відповідно до Закону України № 2541-VIII, за заявою батьків у дитсадках, школах та позашкільних закладах не тільки можуть утворюватися інклюзивні групи або класи, але керівники цих закладів зобов'язані їх створити в

обов'язковому порядку, а діти з порушеннями інтелектуального розвитку та/або сенсорними чи фізичними порушеннями мають право на першочергове зарахування до закладів освіти [4].

У зв'язку з цим важливу роль відіграє розв'язання завдань визначення головних особливостей, закономірностей і методичних засад роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивній освіті.

Ці нагальні завдання стосуються і освіти дітей з вадами зору. На сьогодні в Україні саме порушення зору посідають перше місце серед інших розладів [2]. Розв'язання питань організації навчання таких дітей покращить взаємодію всіх учасників навчального процесу і, відповідно, зробить роботу з учнями цієї категорії більш ефективною та сприятиме адаптації таких дітей у соціальному середовищі.

Великий вклад в розробку і обґрунтування інклюзивної освіти, шляхів її впровадження внесли дослідження українських і зарубіжних учених С. Єфімової, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Петерс Сьюзен Дж., Л. Савчук, О. Таранченко. Дослідження сучасних актуальних проблем педагогіки й психології дітей з вадами зору здійснювали такі дослідники як Н. Борозінець, Ю. Войтюк, В. Манько, Т. Моторна, Т. Сак, Т. Свиридюк, Т. Семенишина, Є. Синьова.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з питань навчання дітей з порушеннями зору, рекомендацій педагогів та психологів спеціального НВК імені Короленка (м. Харків), власного досвіду, ми виокремили деякі відмінності і особливості роботи з дітьми з вадами зору.

Головною відмінністю навчання таких дітей є наявність, поряд з освітньою, розвивальною та виховною, також корекційної мети. Корекційне навчання спрямоване на усунення або компенсацію відхилень у фізичному, психічному, особистісному розвитку, пов'язаних з відсутністю одного з найважливіших аналізаторів – зору. Н. Харченко вважає, що розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, оскільки наявне порушення впливає на особистість дитини в цілому [6]. Тобто, корекційна складова становить сутність навчально-виховного процесу і не може бути відокремлена від нього.

Тому сили вчителя повинні бути спрямовані на розв'язання проблем соціально-побутового характеру, подолання труднощів, пов'язаних з орієнтуванням у просторі, корегування браку інформації та зумовлену цим боротьбу з формалізмом словесних позначень та вербалізмом мовлення. Коло аспектів, що потребують корегування, достатньо широке, і кожна складова корекційної роботи потребує своїх методів, прийомів та технічних засобів.

Звичайно, що для дітей з вадами зору необхідний правильно організований шкільний простір, зручний і функціональний (зі встановленими бильцями на сходах до школи і в самому приміщенні; підлогою з різною текстурою; наявністю окремої зони в роздягальні; свого постійного місця в їдальні і в класі, яке виділяється фактурною поверхнею підлоги або килимком та ін.) [1]. Однак, цим, спеціально обладнаним, простором сліпу дитину обов'язково потрібно навчити користуватися.

Просторове орієнтування є однією з найважливіших потреб людини з порушеннями зору. Якщо така людина отримає необхідні навички, то зможе не

тільки вільно орієнтуватися та пересуватися у приміщенні, але й знати загальні ознаки предметів, що слугують орієнтирами у приміщенні та на вулиці, мати уявлення про місто, дороги, транспорт та ін. Існують три основні види орієнтування у просторі – орієнтування на власному тілі, яке є точкою відліку, орієнтування у малому просторі (робоче місце – зошит, книга, стіл), орієнтування у великому просторі (приміщення, вулиця).

Вміння орієнтуватися у просторі дає можливість не тільки зробити життя дитини більш комфортним, розширити можливості орієнтування і пересування у просторі, але і привчає її до самостійності, робить впевненішою у своїх силах і можливостях.

При реалізації корекційної складової навчання, вчитель має задіяти всі аналізатори, що збереглися у дитини (слух, нюх, дотик, залишковий зір, якщо є), допомогти учням доцільно використовувати їхні можливості, а також сприяти розвитку цих аналізаторів, враховуючи компенсаторний характер відповідних відчуттів. Важливо розвивати опорно-рухову систему, слух, тактильне сприйняття, нюх, а також просторове мислення.

У корекційній роботі велика роль відводиться подоланню таких небезпечних явищ, як формалізм і вербалізм. Ці негативні наслідки відсутності зорового аналізатора провокують у дітей розбіжність між сприйняттям предмету та словом, що відображає його сутність. Аби подолати формальний, вербальний характер знань, необхідно активно використовувати наочність. У цьому випадку головними аналізаторами дитини є дотик та нюх.

Вчені вважають, що у сліпих школярів перш за все «потрібно розвивати предметно-практичну діяльність, взаємозв'язок двох видів навчання баченню - дії і його прикладу. При цьому учитель повинен вирішувати наступні завдання: формувати навички орієнтаційних дій при цілеспрямованому обстеженні об'єкта; розвивати вміння розчленовувати об'єкти на частини, виділяти їх структуру, співвідносити частини і їх особливості, об'єднувати частини в ціле; формувати сенсорні еталони за допомогою предметних образів; виробляти навик зіставлення образів» [5, с.5-6]. Методисти рекомендують вчителю знайомство з незнайомими і малознайомими об'єктами обов'язково супроводжувати словесним поясненням і контролювати дії учнів. [3;5].

Комунікативні навички також слугують для компенсації відсутності можливості сприймати світ за допомогою зору. Спілкування – один з найдоступніших шляхів отримання інформації. Незряча людина, комунікативні здібності якої добре розвинені, легко зможе, наприклад, попросити допомоги за необхідністю, спитати маршрут у незнайомому місці та взагалі максимально безболісно інтегруватися у соціум. В комунікативному аспекті здійснюється робота також над мімікою та жестами. Корегуються та поглиблюються знання дітей про способи вираження емоцій через невербальні засоби спілкування.

Маючи певний набір словесних та невербальних комунікативних засобів, дитина з порушеннями зору має змогу максимально повно виражати свої думки та емоції, а відповідно, звести до мінімуму труднощі у спілкуванні.

Таким чином, навчання дітей з вадами зору передбачає досягнення двох основних цілей. Перша – це допомогти учням засвоїти основи начальних

дисциплін, дати уявлення про реальне навколишнє життя, скорегувати поведінку; Друга - це гармонізація психічного стану, формування умінь і навичок, необхідних у подальшому самостійному житті. Для досягнення цієї мети педагог загальноосвітнього навчального закладу повинен розв'язати наступні завдання: включити потенційні можливості, компенсаторні механізми організму, навчити дитину спілкуватись, орієнтуватися в просторі, самостійно пізнавати навколишній світ, користуватися збереженими аналізаторами, накопиченим досвідом, знаннями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Діти з порушенням зору.  
URL: <http://inkluzivnaosvita.blogspot.com/p/blog-page.html>
2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання/ А.А.Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Науковий світ – 2010. 260с.
3. 3. Мазуряк С. Педагогічні рекомендації щодо організації навчання і виховання категорії дітей з особливими освітніми потребами. Чернівці, 2016.  
URL: [osvitacv.com](http://osvitacv.com)
4. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 06.09.2018 № 2541-VIII. Київ, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii>
5. Спеціальна педагогіка: підручник/ за ред. Л.В.Мардахаєва, Е.А.Орлової. URL: [https://stud.com.ua/46661/pedagogika/spetsialna\\_pedagogika](https://stud.com.ua/46661/pedagogika/spetsialna_pedagogika)
6. Харченко Н.В. Корекційна спрямованість та впровадження інноваційних технологій під час навчання дітей з особливими потребами. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/korektsiina-spryamovanist-ta-vprovadzhennya-innova.html>

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В КНР**

### **Попова О. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

### **Цапко А. М.**

кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

### **Топчій Д. С.**

студент історичного факультету  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна



*У тезах на основі аналізу нормативної документації та наукової літератури висвітлено розвиток професійного статусу вчителя в Китайській Народній Республіці, розкрито ставлення суспільства до вчителя, окреслено особливості переходу від триступеневої до двоступеневої моделі підготовки і перепідготовки вчительських кадрів у КНР.*

**Ключові слова:** *учитель, професійний статус, розвиток, тенденція, КНР.*

*Based on the analysis of normative documents and scientific literature, the authors have revealed the development of teacher's professional status in the People's Republic of China. The society attitude to teachers has been outlined. The peculiarities of transition from three-stage model to two-stage model of training and retraining teachers in the People's Republic of China have been revealed.*

**Keywords:** *teacher, professional status, development, tendency, the People's Republic of China.*

У всі часи професія вчителя в Китаї була однією з найбільш шанованих, почесних і відповідальних, адже саме вчитель відповідає за те, щоб передати знання та істину дітям. Учитель, перш за все, повинен виступати прикладом для наслідування, а також виховувати в кожного учня дух доброти і милосердя, іншими словами, він своїм способом життя і поведінкою має здійснювати особливий вплив на учня, щоб надихати його на доброчесну поведінку.

Із проголошенням Китайської Народної Республіки (далі – КНР) 1 жовтня 1949 р., у країні розпочалася розбудова системи освіти суттєво подібна радянській. У 1950-ті роки перед новими педагогічними вишами була поставлена мета – готувати вчителів-предметників для початкової та середньої школи. Студенти китайських педагогічних вишів вчилися безкоштовно, отримували стипендію і підлягали єдиному державному розподілу в школи країни [3, с. 111].

Однак поступовий розвиток системи освіти було перервано «культурною революцією» (1967-1977 рр.), під час якої в країні спостерігався гострий дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів. У сільській місцевості викладали напівписьменні селяни і представники так званої «грамотної молоді» – вислані з міста в роки «культурної революції» випускники міських середніх шкіл. Вони стали іменуватися «народними вчителями». Китайський уряд поставив за мету замінити не кваліфікованих «народних учителів» на дипломованих педагогів. Реалізація вказаної мети триває дотепер.

У 1978 – 1985 рр. керівництво в КНР було проголошено курс на соціально-економічну модернізацію, що стало стимулювало мобілізацію зусиль щодо розроблення освітніх реформ, спрямованих на відновлення поваги до вчителів. Сфера освіти стала однією з пріоритетних, у якій після закінчення «культурної революції» був наведений порядок і ліквідовано «хаос». Було утверджено курс на повагу до інтелігенції і кадрових працівників [5, с. 63].

Наразі освіта у Китаї вийшла на передові позиції у світі. Високі результати навчання китайських школярів дають підстави свідчити про цілеспрямовану політику уряду КНР стосовно пріоритетного розвитку системи освіти, особливо це стосується вчителя.

Для розуміння ролі вчителя в Китаї XXI ст. варто звернутися до положень закону КНР «Про викладачів», який набув чинності в 1994 р. Закон регулює діяльність педагогічних закладів, забезпечує права працівників освіти та захищає їхні інтереси, визначає концепції підготовки високоморальних педагогів із розвиненими професійними компетенціями та сприяє подальшому розвитку педагогічної освіти [4].

За нормативними документами, прийнятими в КНР, учителі – «це фахівці, завдяки яким функціонує освіта, які усім серцем віддані навчанню і вихованню людей, є активними будівниками соціалізму», оскільки «здійснюють значний внесок в удосконалення рівня освіченості нації. Учитель повинен присвячувати себе навчанню людей» [6, с. 72].

Вимоги до вчителя в КНР є надзвичайно високими. Він має бути високопрофесійною людиною, бути для учнів прикладом зовнішнього вигляду і поведінки. Учитель в КНР повинен слідувати за своєю зовнішністю: зачіска, одяг та інші компоненти зовнішності повинні бути охайними та скромними. Зовнішність учителя, на думку китайців, не повинна відволікати учнів від навчання, учитель повинен мати діловий вигляд, кольори його одягу повинні бути стриманими, не можна носити яскравий одяг, недостатньої довжини тощо.

Традиційні цінності, що виражаються в повазі до старших і в дотриманні ієрархії, міцно вкорінені в суспільній свідомості. Повага до вчителя в китайському суспільстві є традиційною. Молоде покоління не може дозволити собі «суперечку на рівних» із старшим за віком опонентом, тим більше з учителем. Учитель (китайською – «лаоші») відображає шанобливість і повагу, адже перша частина слова «лао» означає «старий, поважний», а мовна традиція не дозволяє китайцеві звернутися до іншої людини просто по імені, не вказуючи на його соціальний статус або професію.

Повага до професії вчителя також обумовлена традиціями, що пов'язані з конфуціанством. Учитель був одним з елементів системи державного управління. Вираз любові до вчителя вважається необхідною умовою дотримання релігійних вірувань. Причин цього схилення багато: підхід до навчання як до морального виховного процесу; особливості ієрогліфічної писемності, що роблять процес оволодіння нею настільки тривалим і складним, що освічена людина виглядала напівбогом в очах простих людей; унікальна система відбору на вищі державні пости за допомогою іспитів на знання конфуціанських канонічних книг» [1, с. 4].

Слід підкреслити, що уряд КНР постійно приділяє увагу підвищенню *соціального статусу* викладачів. Свідченням цього є, зокрема, введення у 1985 р. свята вчителя (відзначається 10 вересня). Зазначимо, що це перше з професійних свят, започаткованих у Китаї. Заробітна плата вчителя суттєво зростає. Згідно з 25 ст. Закону КНР «Про викладачів» встановлено, що середня зарплата вчителів повинна бути не нижче або вище середньої зарплати держслужбовців, і зарплати вчителів повинні поступово збільшуватися [4]. Крім того, медичне обслуговування вчителів ідентичне тому, яким користуються службовці у тому чи іншому місці». Такі заходи сприяють підвищенню престижу вчительської професії.

Слід приділити особливу увагу затвердженій у КНР системі підвищення кваліфікації вчителів. Закони КНР «Про освіту» і «Про вчителів» стали нормативною основою для розроблення «Кваліфікаційної системи вчителів». Згідно з китайським законодавством усі громадяни КНР, які дотримуються законів КНР та зацікавлені у здійсненні педагогічній діяльності, повинні бути ідеологічно загартованими і високоморальними особистостями, мати документ про необхідний освітній рівень, передбачений Законом, скласти кваліфікаційні іспити на посаду народного вчителя, мати бажання та здібності до виховання й викладання. Такі претенденти після процедури оцінювання отримують кваліфікацію «вчитель» [6, с. 81].

У країні поліпшуються умови для педагогічної творчості, використання оригінальних методик навчання, збільшується кількість експериментальних шкіл [2, с. 50].

У КНР діє викладацький ценз. Система цензу педагога представляє систему ліцензій, що вміщує не лише норму освітнього цензу, а й вимоги щодо ідейно-політичного рівня, професійної моралі та професійних здібностей. Адже викладач передає не тільки знання й уміння, а ще й виконує виховну функцію, він також виховує своїх студентів, саме тому повинен мати такі якості особистості, які можуть бути взірцем для учнів [6, с. 78].

Держава встановила триступеневу структуру педагогічної підготовки для викладачів різних категорій: викладачі початкової школи – середнє педагогічне училище і вище, викладачі неповної середньої школи – вище спеціальне педагогічне училище або інші профільні університети, викладачі середньої школи вищої категорії – вищий педагогічний інститут за профілем і вище. Посади викладачів середньої школи – викладач вищої категорії, викладач першої категорії, викладач другої категорії, викладач третьої категорії. У КНР є чіткі кваліфікаційні нормативи при прийомі вчителів на роботу, які вони повинні підтверджувати через певні проміжки часу. Відповідальність за це ведуть відділи освіти відповідних місцевих органів влади [2, с. 50].

З 2016 року намічається тенденція переходу від триступеневої до двоступеневої моделі підготовки вчителів. Це пов'язано з істотними диспропорціями в економічному розвитку країни. Проте в найбільш розвинених районах країни завдання підготовки вчителів вже покладено на вищі навчальні заклади. Наприклад, в Шанхаї вчителі початкових шкіл зобов'язані мати ступінь бакалавра [3, с. 114].

Китайські вчені запропонували для вдосконалення педагогічної підготовки узаконити такі інституційні норми: включення вчителів у категорію державних службовців (прирівнювання їх статусу до статусу держслужбовців); уведення єдиного іспиту на педагогічну кваліфікацію; державне бюджетування підготовки вчителів; уведення системи закупівлі державою громадських освітніх послуг; централізація кадрового комплектування сільських і міських шкіл; єдине регулювання ротації вчителів в конкретно визначені терміни; уніфікація вимог до організації і проведення професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів; гарантія дотримання прав та інтересів вчителів; введення єдиної системи атестації, звільнення і виходу на пенсію вчителів.

Отже, професія учителя в КНР завдяки освітнім реформам та нормативно-правовій базі держави є престижною й відповідальною. Важливо, що уряд країни приділяє значну увагу правам, обов'язкам і захисту педагогічних працівників, що сприяє розвитку професійного й соціального статусу вчителя, престижності вчительської професії у КНР.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ковтун Е.В. Межкультурная коммуникация и традиционные ценности в современной высшей школе Китайской Народной Республики. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ», 2016. № 6. 8 с.
2. Луначек В.Е. Сучасна освіта Китаю: проблеми та перспективи розвитку. Постметодика, 2013. №1(110). С. 47–54.
3. Машкин О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае. Вестник Московского университета «Педагогическое образование. 2013. № 3. С. 109–123.
4. Рыбачук С. О положении учителей в Китае. Интернет-журнал «Рабкор». URL: <http://rabkor.ru/columns/editorial-columns/2018/11/30/on-teachers-in-china/>
5. Чэнь Чжаомин. Реформирование системы образования в Китае. Гуманитарный вектор, 2010. № 1. С. 61–68.
6. Шевченко К.В. Підготовка бакалавратів освіти у педагогічних університетах КНР: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 343 с. URL: [http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty\\_i\\_dysertatsii/2018/Diser\\_SHEVCHENKO\\_pas.pdf](http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2018/Diser_SHEVCHENKO_pas.pdf)

### **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

**Собченко Т.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

м. Харків, Україна

**Гусенко К.В.**

студентка

українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф.Квітки-Основ'яненка

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

м. Харків, Україна

*У тезах розкрито сутність проблемного навчання, структуру проблемного вивчення матеріалу. Визначено специфіку реалізації проблемного навчання через використання на уроках проблемних ситуацій, його актуальність в умовах Нової української школи. З'ясовано переваги та недоліки використання технології проблемного навчання.*

**Ключові слова:** *проблемне навчання, проблемна ситуація, принципи проблемного навчання.*

*The essence of problem-based learning and the structure of problematic study of material have been revealed in the article. The specificity of implementation of problem-based learning through the use of problem situations at lessons and relevance of it in the conditions of The New Ukrainian school have been determined. The advantages and disadvantages of problem-based learning have been identified.*

**Key words:** *problem-based learning, problem situations, principles of problem-based learning.*

Із реформуванням загальної середньої освіти досить динамічно стали підвищуватись вимоги до вчителя та до організації освітнього процесу, який має сприяти формуванню учня як життєво компетентної особистості, здатної критично мислити, ставити цілі та досягати їх, об'єктивно аналізувати ситуацію, самостійно встановлювати істину, приймати обґрунтовані рішення, аргументовано захищати свою позицію. Тобто мова йде про розвиток інтелектуальних і творчих здібностей здобувачів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Формування такої особистості вимагає зміни підходу до організації освітнього процесу. Так, на сьогоднішній день у арсеналі кожного вчителя є чимало дієвих, апробованих, сучасних способів активізації пізнавальної діяльності ЗЗСО, серед яких важливе місце відводиться проблемному навчанню.

В історії педагогіки ідея активізації пізнавальної діяльності учня шляхом безпосереднього включення його у розв'язання певного завдання своїм корінням сягає ще часів античності – евристичні бесіди Сократа, піфагорська школа, діяльність софістів. Цю проблему порушували у своїй педагогічній діяльності визначні науковці: Жан-Жак Руссо, Йоган Генріх Песталоцці, Фрідріх Адольф Дістервег та інші.

Історичний екскурс свідчить, що з кінця 50-х – початку 60-х років минулого століття почали з'являтися нові напрями в теорії навчання, котрі досить тривалий час входили до змісту дидактики, серед яких важливе місце відводилося проблемному навчанню. Це було зумовлено поставленими завданнями суспільством перед школою, а саме розвинути творчі здібності та пізнавальну самостійність учнів [1, с.8]:

Так, особливий внесок у розробку теорії проблемного навчання внесли М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, І.А. Ільницька. Питання проблемного навчання вивчали Н.О.Воскресенська, В.В.Гаврилюк, А.І.Кривошелік, В.О.Талалаєв, А.В.Фурман, М.В.Швардак, Н.Д.Янц та інші.

Проблемне навчання – система методів, засобів, що шляхом розв'язання проблемних завдань у процесі засвоєння нових знань формують в учнів творче мислення та пізнавальні інтереси [2].

М.І. Махмутов писав: «Під проблемними ситуаціями маються на увазі такі навчальні ситуації, які виникають у моменти, коли учень розуміє задачу, намагається її вирішити, але відчуває недостатність наявних знань. Ці ситуації



викликають активну розумову діяльність учня, спрямовану на придбання нових знань, умінь, навичок» [3, с. 8].

Основна мета проблемного навчання – одержання нових знань, формування теоретичних і практичних умінь учнів через розв’язування завдань, що виникають у проблемних ситуаціях. Воно діаметрально протилежне механічному запам’ятовуванню учнями навчального матеріалу без його розуміння. Слід також зазначити, що проблемне навчання у педагогічній літературі називають ще сократівським, евристичним, або дослідницьким навчанням.

У структурі проблемного вивчення матеріалу можна виділити такі етапи:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) формування проблеми;
- 3) висунення гіпотези;
- 4) перевірка висунутих гіпотез;
- 5) аналіз результатів перевірки гіпотез, висновок і узагальнення;
- 6) повернення до проблемної ситуації.

Важливе місце у даній структурі посідає проблемна ситуація. На ній ми зупинимось детальніше. У проблемній ситуації учень натрапляє на щось незрозуміле, невідоме, новопізнане. Коли в діяльність учня включається мислення, то проблемна ситуація поступово перетворюється на завдання. Воно виникає з проблемної ситуації, тісно пов’язане з нею. Однак проблемна ситуація лише тоді переходить у завдання, коли учень застосовує до неї аналіз, підключає мислення.

Проблемні ситуації прийнято поділяти на практичні (розкривають нові закономірності, відношення, потрібні для пояснення певного явища, доведення істинності певних тверджень тощо) і теоретичні (неузгодженість на рівні предмета дії).

Джерелами проблемних ситуацій є екстремальні ситуації професійної діяльності, життєві факти, альтернативні методи розв’язання професійних завдань.

Для створення проблемної ситуації вчителю необхідно створити інтелектуально складний для учнів випадок, з якого вони мають знайти вихід, відповівши на питання: «Чому?», «Як?», «У чому причина?», «Який зв’язок між цими явищами?», «Як це вирішити?» тощо.

Постановка проблемної ситуації залежить від підготовленості учня і готовності вчителя. Звідси – три основні рівні проведення проблемних ситуацій [4]:

1. Учитель формулює проблему і спрямовує учнів на її розв’язання – пошук оптимального рішення.
2. Учитель указує на проблему, а учні намагаються її сформулювати і, зрештою, розв’язати.
3. Учні самотужки формулюють проблему, аналізують її і розв’язують.

Вдаючись до використання на уроках проблемних ситуацій, вчитель має зважати на те, що завдання повинні бути посильними – не надто складними, але і не надто легкими. Вони мають сприяти формуванню пізнавальної активності

учнів, їхньої соціально-психологічної підготовки до вирішення проблемних ситуацій.

Не менш важливим є питання принципів проблемного навчання, серед яких можна виділити п'ять найсуттєвіших [4]:

1. Інверсія етапів – учням дається проблемна ситуація, і вони шукають шляхи її вирішення за допомогою підручників, посібників тощо.
2. Принцип дослідження – учні під час вирішення проблемної ситуації використовують такі мисленнєві процеси, як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння тощо. Учитель має спонукати учнів до порівняння життєвих уявлень і наукових понять (Наприклад, дітям, які знають, що сонце сходить і заходить, важко збагнути, що не Сонце обертається навколо Землі, а Земля навколо Сонця).
3. Принцип вмотивованої активності учнів – даючи проблемні ситуації, учитель має враховувати бажання, інтереси учнів.
4. Принцип самостійності, творчості – учень сам відкриває нове для себе, що допомагає вирішити проблемну задачу.
5. Принцип проблемної наочності – використання під час розв'язання задач схем, таблиць, планів, малюнків тощо.

Окрім принципів, слід також виокремити і прийоми проблематизації ситуації у навчально-виховній діяльності (за В.О. Маляко):

- прийом часових обмежень;
- прийом раптових заборон (учням дозволено робити все, що потрібно для вирішення задач, однак не розмовляти між собою);
- прийом швидкого ескізу – учитель окреслює основні способи вирішення проблемної ситуації, а учні розв'язують питання і обґрунтовують свої дії і т.д.

Проблемне навчання відіграє важливу роль у реалізації програми НУШ – Нової української школи, одне із завдань якої – розвиток критичного, логічного і творчого мислення дитини.

Процес проблемно-орієнтовного навчання у НУШ відбувається у шість основних етапів:

- 1) формулювання навчальних груп (створення сприятливого мікроклімату у класі);
  - 2) презентація проблеми (учні накопичують питання, які супроводжують завдання);
  - 3) генерування ідей («мозкові штурми»);
  - 4) самостійне вивчення проблеми (учні узагальнюють та аналізують потрібну інформацію);
  - 5) синтез та застосування нових знань («відсіювання» хибних і недоречних вирішень);
  - 6) рефлексія та зворотний зв'язок (учні визначають особисту ефективність)
- [5].

Серед переваг технологій проблемного навчання можемо виділити такі: навчання дитини мислити (логічно, творчо, науково), розв'язання життєвих проблем; підвищення активності учнів; розвиток пізнавальних інтересів; формування інтелектуальних почуттів; засвоєння знань на тривалий час;

формування мотивації досягнення успіху. Серед недоліків: більше часу для практичного засвоєння знань; для підготовлених учнів – цікаво, а для непідготовлених це чинить перешкоди в навчанні.

Отже, успішна організація проблемного навчання залежить насамперед від творчого потенціалу, інтелектуальної працездатності і професійної майстерності вчителя, який має ставити проблеми відповідно до інтелектуальних можливостей школярів, доцільно організовувати їхню пізнавальну активність і раціонально дозувати свою допомогу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М., «Просвещение», 1977, 239 с.
2. Хоменко О.В. Переваги та недоліки проблемного навчання. URL: [https://informatika.udpu.edu.ua/?page\\_id=1238](https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=1238).
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии / М.И. Махмутов // Народное образование. – 1967. - № 4. – С. 4-12.
4. Механізм проблемно-орієнтовного навчання | Нова українська школа. URL: [https:// nus.org.ua/view/mehanizm-problemno-oriyentovanogo-navchannya/](https://nus.org.ua/view/mehanizm-problemno-oriyentovanogo-navchannya/)
5. Швардак М.В. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemne-navchannya-v-umovah-suchasnoyi-shkoli&sa>.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Авдєєнко Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Агаркова Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (м. Харків, Україна).

**Балацинова Алла Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Бао Шуцзюань** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Башкір Ольга Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Безвесільна Надія Трохимівна** – старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Бекетова Юлія В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент заступник директора Харківського приватного спеціального загальноосвітнього навчально-виховного комплексу «Фенікс» для дітей з особливими потребами Харківського обласного фонду «Сподіванка» (м. Харків, Україна).

**Бень Вікторія Володимирівна** – асистент вчителя Лозівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 Лозівської міської ради Харківської області (Харківська область, Україна).

**Боголій Марина Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна).

**Бондар Тетяна Валеріївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Бондаренко Анна Станіславівна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Борзенко Ольга Сергіївна** – вчитель фізики Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів №162 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

**Ван Янься** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Васильєва Оксана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Васильєва Світлана Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Вихрущ Віра Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та соціального управління Інституту психології та права Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна).

**Гончарова Наталія Валеріївна** – вчитель англійської мови Балаклійської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2 Балаклійської районної ради Харківської області (Харківська обл., Україна).

**ГречкоДар'я Миколаївна** – викладач української мови та літератури циклової комісії мови та літератури Житлово-комунального коледжу Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, (Харків, Україна).

**Гузенко Наталія Олександрівна.** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Гук Інна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, методист Медичного коледжу Харківського національного медичного університету (м. Харків, Україна).

**Гура Ірина Володимирівна** – викладач української мови та літератури Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Гусенко Крістіна Вікторівна.** – студентка українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Дейниченко Геннадій Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Дейніченко Тамара Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Джоу Юнь** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Діомідова Наталія Юріївна.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).



**Довженко Ольга Олегівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Довженко Тетяна Олексіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкового навчання, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, Навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

**Дорожко Ірина Іванівна** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Доценко Світлана Олексіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Друганова Олена Мисеолоївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ду Цзінсюй** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Дудка Лариса Анатоліївна** – старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Єльчанінова Тетяна Миколаївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Єпіхіна Марина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

**Єсьман Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти, директор Центру ліцензування, акредитації і контролю якості освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Жадько Олена Анатоліївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Жуков Василь Павлович** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Зеленська Людмила Дмитрівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського

національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Зозуля Катерина Володимирівна** – викладач кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)

**Золотухіна Світлана Трохимівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Зуб Наталія Миколаївна** – голова циклової комісії гуманітарних дисциплін, викладач іноземної мови Коледжу переробної та харчової промисловості ХНТУСГ (м. Харків, Україна).

**Іонова Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ісаєва Світлана Михайлівна** – учитель Харківського педагогічного ліцею № 4 Харківської міської ради Харківської області (Харків, Україна).

**Кабанська Ганна Анатоліївна** – завідувач відділом практик Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Кабанська Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Кабачька Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Кайдалова Лідія Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету (м. Харків, Україна).

**Какадій Валентина Миколаївна** – заступник директора з виховної роботи Огіївського начально-виховного комплексу Сахновщинської районної ради Харківської області (м. Харків, Україна).

**Калашнікова Любов Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Камишева Оксана Валеріївна** – вчитель початкових класів Харківського навчально-виховного комплексу «Гімназія ОЧАГ» (м. Харків, Україна).

**Карпенко Лариса Миколаївна** – викладач ВСПНАУ Слов'янського коледжу Національного авіаційного університету (м. Слов'янськ, Україна).

**Кін Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Климентьєва Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач Комунального закладу «Харківський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою “Правоохоронець”» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

**Князян Маріанна Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна).

**Козуб Катерина Іванівна** – викладач української мови та літератури Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Кондратьєва Тетяна Сергіївна** – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Корнюш Ганна В’ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, Україна).

**Котко Тетяна Олександрівна** – учитель географії Комунального закладу “Золочівський ліцей № 3» Золочівської селищної ради (Харківська область, Україна).

**Котова Анна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Кохан Діана Миколаївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Красін Сергій Анатолійович** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Кривко Марина Юріївна** – викладач кафедри англійської мови, викладач кафедри державно – правових дисциплін Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна (м. Харків, Україна)

**Крутій Катерина Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна).

**Курасова Анастасія Андріївна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкового навчання Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Лаврушина Наталя Михайлівна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Лазарєва Катерина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, учитель англійської мови Харківського ліцею № 141 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

**Лазарєв Микола Остапович** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна).

**Лазарєва Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Лебедєва Катерина Олегівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки (м. Харків, Україна).

**Лебедик Леся Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (м. Полтава, Україна).

**Лей Сяо** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ленська Олена Олегівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна).

**Лешньова Наталія Олександрівна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Лі Янь** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Лозова Валентина Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (м. Харків, Україна).

**Ло Юаньвень** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Лу Баовень** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

**Лупаренко Світлана Євгенівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Лутаєва Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Ляо Цайчжи** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Педагогічного інституту Чендуського університету (КНР).

**Май Вень** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Майстриук Ірина Сергіївна** – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Малихіна Олена Євгеніївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Мандрікова Марина Олександрівна** – учитель інформатики Комунального закладу "Харківська гімназія № 6 "Маріїнська гімназія" Харківської міської ради Харківської області" (м. Харків, Україна).

**Мариновська Оксана Яківна** – доктор педагогічних наук, доцент, в.о. професора, завідувач кафедри менеджменту та освітніх інновацій Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Івано-Франківськ, Україна).

**Матвійчук Юлія Юріївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

**Микитюк Сергій Олександрович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Молнар Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна).

**Небитова Ірина Андріївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Немцова Ірина Володимирівна** – викладач Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Немцова Тетяна Єігенівна** – викладач Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Остапенко Людмила Петрівна** – методист вищої категорії відділу практики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Охременко Ганна Ігорівна** – учитель хімії Харківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 113 (м. Харків, Україна)

**Павлова Лариса Володимирівна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Петренко Яніна Сергіївна** – вчитель Височанської спеціалізованої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням англійської мови ім. Героя Радянського Союзу О. Л. Пшенички Харківської районної ради Харківської області (м. Харків, Україна).

**Пісоцька Марина Еміліївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).



**Пліс Валерія Павлівна** – викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Поденко Антон Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Поденко Олена Юріївна** – аспірант кафедри світової літератури Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Попов Володимир Дмитрович** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (м. Харків, Україна).

**Попова Олена Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Попович Оксана Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна).

**Прокопенко Андрій Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту інформатизації освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Прокопенко Ірина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник науково-методичного тренінгового центру соціального та професійного розвитку людини Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Псарьова Марина Дмитрівна** – аспірант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Разуменко Тетяна Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Рибалко Людмила Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Рогова Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Рогова Тетяна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Романишина Людмила Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

**Романова Наталія Володимирівна** – вчитель хімії Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів №162 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

**Романюк Діана Хачатурівна** – старший викладач кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна).

**Савельєва Анна Василівна** – вчитель Огіївського начально-виховного комплексу Сахновщинської районної ради Харківської області (м. Харків, Україна).

**Садова Наталя Олександрівна** – аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Салі Олена Валеріївна** – викладач кафедри англійської мови та перекладу Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Україна).

**Сасімова Інна Анатоліївна** – кандидат технічних наук, завідувач холодильного відділення, викладач циклової комісії природничо-математичних дисциплін Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Свічкач Валентина Романівна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Сергєєва Олена Анатоліївна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. (м. Харків, Україна).

**Славінська Юлія Сергіївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)..

**Собченко Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Соколова Алла Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Стрельников Віктор Юрійович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (м. Полтава, Україна).

**Стрельченко Діана Валентинівна** – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Стрельченко Єлізавета Олександрівна** – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету славістики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ступницька Наталія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна)

**Сушко Вікторія Вікторівна** – практичний психолог-методист Харківської загальноосвітньої школи № 140 (м. Харків, Україна).

**Таможська Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

**Твердохліб Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ткаченко Валентина Миколаївна** – викладач Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Ткачов Артем Сергійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ткачов Сергій Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури (м. Харків, Україна).

**Ткачова Наталія Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Топчій Данііл Сергійович** – студент історичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Троцько Анна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України

**Трубавіна Ірина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Трухан Ганна Валеріївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Туріщева Людмила Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Усиченко Олена Вікторівна** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ульянова Вікторія Станіславівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-інструментальної підготовки Харківської гуманітарно-педагогічної академії (м. Харків, Україна)

**Ушмарова Вікторія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Фесенко Володимир Юрійович** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету (м. Харків, Україна).

**Фоменко Оксана Леонідівна** – завідувач бібліотеки Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка (м. Харків, Україна).

**Харківська Алла Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

**Ходикіна Юлія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Хоу Ісюань** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Хуан Тівень** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Цай Ін'їн** – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Цапко Алла Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Чемоданова Марина Федорівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу Харківського Гуманітарного Університету НУА (м. Харків, Україна).

**Чень Жуйцзюнь** – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)

**Чжан Гомін** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Чжан Ян** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Чжоу Мін** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Шамаєва Юлія Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна),

**Шварп Наталія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету (м. Харків, Україна).

**Шевченко Юлія Дмитрівна** – магістр Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Штефан Людмила Андріївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Щебликіна Таміла Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Юрченко Ольга Валентинівна** – викладач кафедри фізики і кіберфізичних систем Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ялліна Вікторія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

**Ян Чженьюй** – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).



## ЗМІСТ

### Секція І

#### Розвиток педагогічної науки й освіти: історія та сучасність

**Бень В. В., Васильєва С. О.**

Сутність і принципи вальдорфської педагогіки 3

**Бондар Т. В.**

Наукові підходи до розв'язання проблеми організаційно-просвітницької діяльності товариства «Знання» в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) 6

**Бондаренко А. С.**

Діяльність кафедр Харківського державного учительського інституту в повоєнні роки 9

**Вихрущ В. О., Романишина Л. М.**

Педагогічна ментальність у формуванні фахової компетентності педагога 13

**Довженко Т. О., Небитова І. А.**

Мотивація професійного вибору майбутньої професії студентів факультету початкового навчання як головний компонент їхнього професійного зростання. 16

**Жадько О. А.**

Генеza ідеї місцевого самоврядування в Україні 20

**Зеленська Л. Д.**

Методи історико-педагогічного дослідження у розрізі парадигми наукового знання 23

**Зозуля К. В.**

Сучасні методи навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в позашкільних закладах освіти 27

**Іонова О. М.**

Штайнер-педагогіка в контексті сучасних культурно-освітніх викликів 30

**Калашнікова Л. М., Ло Юаньвень**

Педагогічний потенціал китайської естрадної музики як засіб творчого самовираження майбутніх музично-педагогічних працівників 33

**Карпенко Л. М., Васильєва С. О.**

Єдність шкільного і сімейного виховання в досвіді В. О. Сухомлинського і в сучасних реаліях 37

**Кін О. М.**

Діяльність студентських громадських організацій на території Західної України в 1919-1939 рр. 41

**Лаврушина Н. М.**

Становлення державної системи соціального забезпечення дітей і (1919 р. – 20-ті рр. XX ст.) 45

**Лі Янь**

Урахування специфіки художньо-педагогічних спеціальностей у процесі формування готовності вчителів образотворчого мистецтва до творчої самореалізації 48

<b>Лупаренко С. Є.</b>	
Розвиток дитячої літератури в Україні в XIX ст.	51
<b>Матвійчук Ю. Ю.</b>	
Використання інтегрованих курсів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти: історичний досвід.	55
<b>Пісоцька М. Е.</b>	
Індивідуалізація навчання студентів на заняттях з педагогічних дисциплін: історичний досвід	58
<b>Попова О. В., Кабанська Г. А., Остапенко Л. П.</b>	
Педагогічне прогнозування розвитку інноваційних процесів освіти.	62
<b>Рогова Т. В., Рогова О. В.</b>	
Сутнісні характеристики освіти в контексті сучасних викликів	65
<b>Свічкарь В. Р.</b>	
Суспільно-корисна праця студентської 20-х років XX століття як передумова розвитку в Україні	69
<b>Таможська І. В.</b>	
Підготовка науково-педагогічних кадрів у приват-доцентурі університетів України (друга половина XIX – початок XX століття)	72
<b>Троцько А. В., Друганова О. М.</b>	
Проблема удосконалення лекційних занять в університетах України: історико-педагогічний аспект	76
<b>Ялліна В. Л.</b>	
Деякі питання кадрового забезпечення шкіл Харківської губернії наприкінці XIX ст.	80
<b>Секція II Психолого-педагогічні особливості дистанційної освіти</b>	
<b>Безвесільна Н. Т., Дудка Л. А.</b>	
Дистанційна освіта як інноваційна технологія навчання студентів другої іноземної мови: досвід розробки курсу	85
<b>Мандрікова М. О., Твердохліб Т. С.</b>	
Організація дистанційного навчання в сучасних закладах загальної середньої освіти	88
<b>Штефан Л. А.</b>	
Дистанційна освіта як форма організації навчання	92
<b>Секція III Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти</b>	
<b>Гончарова Н. В.</b>	96
Розвиток життєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами дидактичних ігор	
<b>Єльчанінова Т. М., Сушко В. В.</b>	99
Основи психокорекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами	
<b>Камишева О. В.</b>	
Робота з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	103

**Пісоцька М. Е., Псарьова М. Д.**

Погляди вчених США на поведінково-освітні методи роботи з дітьми з розладом спектру аутизму. 106

**Собченко Т. М.**

Формування готовності майбутніх педагогів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти 110

**Чемоданова М. Ф.**

Cooperative learning as a strategy of inclusive education 113

#### **Секція IV Інноваційні технології в навчанні й вихованні школярів**

**Агаркова Н. О.**

Смарт-освіта в сучасному освітньому середовищі 117

**Борзенко О. С., Романова Н. В.**

Навчання учнів предметам природничого циклу в контексті положень «Нової української школи» 120

**Васильєва С. О., Трубавіна І. М.**

Поняття про новації та інновації в педагогічній діяльності вчителя 124

**Докучаєва В. В.**

Проектування як інструмент інноватизації освітнього простору 127

**Какадій В. М., Савельєва А. В.**

Впровадження дискримінаційного підходу в освіті на прикладі роботи антидискримінаційного центру Огіївського навчально-виховного комплексу 131

**Котко Т. О.**

Нетрадиційні уроки як форма навчання в закладі загальної середньої освіти 135

**Лазарєв М. О., Лазарєва О. М., Лазарєва К. С.**

Можливості технологій евристичної освіти для формування професійно-творчих компетентностей майбутнього педагога 138

**Мариновська О. Я.**

Діагностичний інструментарій: технологія інтелектуальної капіталізації знань учнів 142

**Немцова І. В., Немцова Т. Є.**

Роль інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі 145

**Охременко Г. І.**

Інформаційно-комунікативні технології та їх роль у педагогічному процесі 148

**Прокопенко І. А.**

Стан готовності вчителів та адміністрації шкіл м. Харкова до фасилітаційної взаємодії з учнями (практичний кейс) 151

**Петренко Я. С.**

Benefits of digital shift in education 156

## **Секція V. Проблеми вищої та середньої школи: дидактика, виховання, управління**

**Гузенко Н. О., Попов В. Д.**

Застосування виховних ситуацій у процесі формування досвіду моральної поведінки старших підлітків **160**

**Гук І. П.**

Педагогічне забезпечення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичного коледжу **163**

**Дейниченко Г. В., Дейніченко Т. І.**

Роль і місце технічного конструювання в умовах реформування загальної середньої освіти **167**

**Жуков В. П.**

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів під час педагогічних практик **170**

**Золотухіна С. Т., Лозова В. І.**

Експеримент у системі педагогічного дослідження **174**

**Кабацька О. В.**

До питання створення здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі вищої освіти **176**

**Князян М. О.**

Дослідницька компетентність майбутніх перекладачів: сутність та структура **180**

**Кохан Д. М.**

Вплив гендерних стереотипів сучасного суспільства на формування шляхетного ставлення до жінки **183**

**Красін С. А.**

Аналіз поглядів студентів на проблему формування готовності до усвідомленого батьківства **186**

**Лебедик Л. В.**

Сучасні вимоги до змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи **189**

**Ленська О. О., Ступницька Н. М.**

Специфіка викладання для студентів із девіантною поведінкою **193**

**Прокопенко А. І., Доценко С. О.**

Цифрова компетентність майбутнього фахівця **196**

**Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С.**

Інноваційний університет як флагман сучасної вищої освіти **199**

**Харківська А. А.**

Імплементация принципів академічної доброчесності ЗВО на засадах просвітницької діяльності **203**

**Юрченко О. В.**

Особливості осмислення давньоруської етніміки як фактору творення національної свідомості **207**

**Avdieienko I. M., Kotova A. V., Shamaieva I. I.**

Main types of non-linguistic specialty students' self-study **211**

廖彩之 何继林

大学生主观幸福感与自我效能感的关系研究

214

Ляо Цайчжи

Дослідження взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя і самоефективності студентів

## Секція VI Розвиток обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі

Гречко Д. М.

Робота з обдарованими студентами на заняттях української мови та літератури 223

Гура І. В., Ткаченко В. М., Козуб К. І.

Психолого-педагогічні особливості роботи викладача-словесника з обдарованими студентами 226

Ісаєва С. М.

Обдарована особистість у сучасному освітньому середовищі: виявляємо, розуміємо, підтримуємо 230

Сасімова І. А., Фоменко О. Л.

Пошуково-дослідна робота – інструментарій прояву обдарованості та формування компетентностей здобувача освіти 233

Ушмарова В. В.

Технології освіти обдарованих дітей у освітньому середовищі початкової школи науково педагогічного проекту «Інтелект України» 237

## Секція VII

Актуальні проблеми освіти дорослих

Боголій М. О.

Міжкультурний підхід як основа навчання іноземних мов 241

Лешньова Н. О., Павлова Л. В., Сергєєва О. А.

Викладання іноземної мови у вікових групах: принципи і підходи 244

Лутаєва Т. В.

Особливості організації освіти дорослих в університетському просторі: історико-педагогічний аспект 248

Стрельников В. Ю.

Застосування тьюторської технології «Діадної взаємодії» у післядипломній освіті вчителя 251

Трухан А. В.

Можливості International Child Development Program в наданні фасилітативної підтримки сім'ям у Норвегії 254

## Секція VIII

Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі



<b>Діомідова Н. Ю.</b>	
Типологія емоційно-інтелектуальних здібностей студентів	258
<b>Довженко О. О., Ходикіна Ю. Ю.</b>	
Інноваційні технології як чинник розвитку особистості в освітньому процесі	262
<b>Дорошко І. І., Довженко О. О., Туріщева Л. В.</b>	
STREAM-технології в дошкільній освіті	265
<b>Кривко М. Ю.</b>	
Переваги освітньо-культурної глобалізації в сучасному Євразійському просторі	268
<b>Малихіна О. Є., Туріщева Л. В.</b>	
Використання настільних ігор як умова соціалізації дітей з особливими потребами	274
<b>Поденко О. Ю., Поденко А. В.</b>	
Психологічні особливості формування конкурентоздатної команди в організації	277
 <b>Секція ІХ</b>	
<b>Порівняльна педагогіка в сучасному світі</b>	
<b>Балацинова А. Д.</b>	
Навчальні округи у Франції: історія та сучасність	282
<b>Бао Шуцзюань</b>	
Особливості розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти в КНР	285
<b>Бекетова Ю. В., Садова Н. О.</b>	
Розвиток порівняльно-педагогічної науки в США	288
<b>Ван Янься</b>	
Інтегративний підхід на уроках музики у КНР	292
<b>Ду Цзінсюй</b>	
Історико-педагогічні аспекти становлення ідеї формування в китайської студентської молоді підприємницької компетентності	295
<b>Крутій К. Л., Молнар Т. І.</b>	
Вплив крос культурних особливостей студентів із КНР на результати навчання у закладі вищої освіти	298
<b>Лу Баовень</b>	
Сучасні тенденції етнокультурного навчання студентів закладів вищої освіти КНР та України: порівняльний аналіз	301
<b>Май Вень</b>	
Педагогічний потенціал музики як фактору духовно-естетичного виховання особистості (за поглядами українських та китайських науковців)	304
<b>Разуменко Т. О.</b>	
Особливості освітніх програм підготовки хореографів у КНР	308
<b>Рибалко Л. С., Чжоу Мін</b>	
Поняття «естетичний смак музично-педагогічних працівників» у	311

дослідженнях вітчизняних і китайських учених

**Сергєєва О. А.**

Розвиток науково-дослідної компоненти в освітньому процесі закладів вищої освіти США 314

**Хоу Ісюань**

Проблеми стимулювання майбутніх учителів хімії до професійної самореалізації в освітньому середовищі України і Китаю 318

**Хуан Тівень**

Особливості організації освітнього процесу студентів-музикантів у закладах вищої освіти в КНР 321

**Чжан Ян**

Вплив національно-культурних традицій на розвиток музичної освіти в КНР (друга половина XX ст.) 323

**Щебликіна Т. А., Джоу Юнь**

Історичні передумови розвитку вокально-педагогічної освіти в Китаї 327

**Ян Чженьюй**

Передумови становлення вищої музичної освіти в КНР 330

**Sollied S.**

Experiences from parental guidance in Norwegian shelters 333

**张国民**

未来的编舞者必须在教孩子跳舞之前做好充分的准备。

**Чжан Гомінь**

Підготовка майбутніх хореографів для роботи у дитячих танцювальних колективах КНР 337

## **Секція Х**

**Актуальні питання професійної підготовки фахівця**

**Васильєва О. В., Чень Жуйцзюнь**

Проблема формування вміння виконавської інтерпретації в майбутніх викладачів вокалу 342

**Єпіхіна М. А.**

Наукові підходи у дослідженні партнерської взаємодії майбутнього вчителя початкової освіти 345

**Кабанська О. С., Пліс В. П., Стрельченко Д. В.**

Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів-філологів 348

**Кайдалова Л. Г., Фесенко В. Ю., Шварп Н. В.**

Технологія змішаного навчання у підготовці майбутніх фахівців охорони здоров'я 351

**Климентьєва О. С.**

Підготовка майбутніх правоохоронців до розв'язання конфліктів 355

**Корнюш Г. В.**

Медіаграмотність викладача іноземної мови як вимога часу в контексті вирішення завдань іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти 358

**Крутій К. Л., Попович О. М.**

Можливості використання форсайт-гри у підготовці студентів до роботи в сенсорно збагаченому середовищі з малюками. 362

**Лебедєва К. О.**

Визначення рівня сформованості професійної компетентності студентів у контексті ресурсного підходу 365

**Лей Сяо**

Характерні особливості культурного самовираження у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва 369

**Микитюк С. О.**

Освітнє середовище ЗВО як ресурс якості підготовки майбутніх педагогів-вихователів закладів дошкільної освіти 372

**Романюк Д. Х.**

Підготовка майбутніх філологів до організації тьюторської діяльності в університетах 375

**Салі О. В.**

Проектні технології формування соціокультурної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов 379

**Славінська Ю. С.**

Педагогічні засади мотивації майбутніх лікарів-стоматологів до професійної самореалізації у освітньому процесі в закладах вищої медичної освіти 382

**Соколова А. В., Цай Ін'їн**

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-естетичної діяльності в класі постановки голосу 385

**Ульянова В.С.**

Підвищення якості вищої музично-педагогічної освіти на засадах адаптивного управління 389

**Усиченко О. В.**

Інтелектуально-оцінювальні вміння як важливий складник професійної компетентності майбутніх фахівців кухарської справи 392

**СЕКЦІЯ XI**

**Студентські студії**

**Башкір О. І., Ільченко А. Р.**

Формування термінологічної компетентності учнів на уроках іноземної мови 396

**Єсьман І. В., Курасова А. А.**

Формування основ академічної доброчесності в учнів початкової школи 399

**Зеленська Л. Д., Шевченко Ю. Д.**

Психолого-педагогічний супровід здобувачів вищої освіти з вадами зору 403

**Калашнікова Л. М., Кондратьєва Т. С.**

Дослідницькі завдання як засіб формування дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти 407

**Калашнікова Л. М., Майстрюк І. С.**

Питання забезпечення педагогічної підтримки студента у навчально-виховному процесі ЗВО **410**

**Лазарєва О. М., Стрельченко Є. О.**

Особливості навчання дітей з вадами зору в інклюзивній освіті **414**

**Попова О. В., Цапко А. М., Топчій Д. С.**

Розвиток професійного статусу вчителя в КНР **417**

**Собченко Т. М., Гусенко К. В.**

Використання технології проблемного навчання у сучасній школі **421**

**Відомості про авторів** **426**

Наукове видання

За редакцією  
Золотухіної Світлани Трохимівни

**Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних  
викликів: теорія і практика**  
Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції  
(Харків, 12 грудня 2019 р.)

Відповідальна за випуск: **Н.О. Ткачова**  
Технічний редактор: **О.М. Кін**

*Відповідальність за дотримання вимог академічної  
добросовісності несуть автори*

Підписано до друку 14.04.2014 Формат 60х84 1/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк – офсетний. Ум. друк. арк. 27,94.  
Обл.-вид.арк. 30,01 Зам. № 533. Наклад 300 прим. Ціна договірна.

---

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С.Сковороди.  
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Мітра»  
Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія ДК №1635  
від 25.12.03. Ліцензія №1413900866  
т.: +380675765437, e-mail: mitra\_izdat@meta.ua

---