

Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С.Сковороди  
Кафедра освітології та інноваційної педагогіки  
Жешувський університет (Республіка Польща)  
Університет третього віку в Громадкі (Республіка Польща)  
Європейський інститут безперервної освіти (Словацька Республіка)  
Педагогічний інститут Чендуського університету (КНР)

**МАТЕРІАЛИ**  
**V Міжнародної науково-практичної конференції**

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

**31 березня – 2 квітня 2021 року**

**Том 1**

**ХАРКІВ**  
**2021**

**ББК 74.58+74.20+88.40+88.840**

**УДК 37.013.77:[378+373.5]**

**П86**

**ISBN 978-617-7886-20-3**

**Редакційна колегія:**

**Золотухіна С. Т.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Ворожбіт-Горбатюк В. В.** – професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Лупаренко С. Є.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Попова О. В.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Рогова Т. В.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Штефан Л. А.** – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Твердохліб Т. С.** – д-р пед. наук, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Лазарєва О. М.** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**Дейниченко Г. В.** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди

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

*Затверджено редакційно-видавничою радою*

*Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

*(протокол №2 від 10.03.2021 року)*

**Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика** : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). У 2 томах. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : «Мітра», 2021. Т.1. 313 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, організації дистанційного навчання, 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.

Видано за рахунок авторів.

**ISBN 978-617-7886-20-3**

© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2021

## ЗМІСТ

### Секція І

<b>Вектори розвитку педагогічної науки: методологія, історичний і компаративний дискурс</b>	<b>9</b>
<b>Балацинова А. Д.</b> Ігнатій Петрович Козачинський – член ради при попечителі київського навчального округу з управління фондушевеними справами	<b>9</b>
<b>Барабус А.А ., Васюгіна Т. М.</b> Структура громадянської компетентності особистості та підходи до її формування у педагогічній теорії і практиці	<b>12</b>
<b>Бєляєв С. Б.</b> Еволюція методологічних підходів у розробленні освітньо-професійних програм підготовки фахівців	<b>15</b>
<b>Борисенко Н. О.</b> Нове і традиційне у вихованні майбутнього вчителя	<b>19</b>
<b>Го Іцзян</b> Тенденції модернізації музично-педагогічної освіти в сучасному Китаї	<b>22</b>
<b>Завгородня Т. К.</b> Персоналістичний дискурс історико-педагогічних досліджень	<b>25</b>
<b>Золотухіна С. Т.</b> Єдність навчання і виховання – умова формування особистості фахівця	<b>28</b>
<b>Князян М. О., Князян Р. Х.</b> Теоретичні засади інноватизації загальної середньої освіти в Польщі	<b>32</b>
<b>Кузнецова О. Ю., Троцко А. В., Штефан Л. А.</b> Мета, завдання та функції театральної педагогіки як науки	<b>35</b>
<b>Лупаренко С. Є.</b> Дитинство та розвиток дитини з точки зору різних наукових підходів і теорій	<b>39</b>
<b>Малихін О. В., Арістова Н. О.</b> Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей	<b>42</b>
<b>Мельник В. А., Васильєва О. А.</b> Теоретичний аналіз наукових позицій про пізнавальну самостійність дітей	<b>45</b>
<b>Пісоцька М. Е., Кадашевич К. О.</b> Індивідуалізація навчання учнів класичній хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект	<b>48</b>
<b>Тарарак О. В., Тарарак М. Ю.</b> Формування художньо-естетичної культури особистості в системі освіти Німеччини	<b>51</b>

<b>Тарарак Н. Г.</b> Організація методичної роботи в закладах дошкільної освіти: ретроспективний аналіз	<b>56</b>
<b>Ткачова Н. О., Щєбликіна Т. А.</b> Онтопедагогіка: суть і місце в системі наукових знань	<b>60</b>
<b>Чжан Хао, Юр'єва К. А.</b> Китайські педагоги про роль народної музики у вихованні дітей дошкільного віку	<b>64</b>
<b>Чжан Ян, Цінь Шен</b> Розвиток ідей музичного виховання в педагогічних концепціях Е. Жак- Далькроза і З. Кодая	<b>67</b>
<b>Чжао Бейбей, Юр'єва К. А.</b> Мультимедіа в художній освіті китайських школярів і проблема медіа освітньої компетентності вчителів (міжнародний досвід)	<b>70</b>
<b>Куліченко А. К.</b> Медичний факультет університету Меріленда: передумови створення та витоки інноваційної діяльності у 19 столітті	<b>73</b>
<b>До Цзінсюй, Го Цзяфей</b> Формування підприємницьких здібностей студентів в університетах КНР	<b>77</b>
<b>Чжан Ювень.</b> До питання формування полікультурної компетентності у студентів китайських університетів	<b>80</b>
<b>Секція II</b>	
<b>Дистанційна освіта: психолого-педагогічний базис, моделі, технології, ресурси</b>	<b>84</b>
<b>Акімова О. М.</b> Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до супроводу дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами	<b>84</b>
<b>Андрійчук (Радиш) Н. Б., Гвозд'їй С. П.</b> Використання дистанційних ресурсів при вивченні біології людини у загальноосвітній школі	<b>87</b>
<b>Білик В. М., Довгопола М. О., Мазур Д. С.</b> Дистанційне навчання. Проблеми та переваги	<b>91</b>
<b>Довженко Т. О., Небитова І. А.</b> Дистанційне навчання як інноваційна форма професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів	<b>94</b>
<b>Дорош Т. Л., Дорошенко В. В.</b> Формування творчої самостійності майбутніх учителів музики в дистанційному процесі	<b>97</b>
<b>Доценко С. О., Чепелєв О. О.</b> Організація самостійної роботи здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання	<b>101</b>

<b>Жерновникова О. А., Коваленко О. А., Коваленко Л. М.</b> Принципи і методи організації змішаного навчання в закладах вищої освіти	<b>104</b>
<b>Жизномирська О. Я.</b> Дистанційна форма навчання: шлях підвищення кваліфікації педагогів Тернопільського краю	<b>107</b>
<b>Кравченко О. О.</b> Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу	<b>111</b>
<b>Лебедєва В. В.</b> Ресурсне наповнення дистанційного курсу в системі MOODLE	<b>115</b>
<b>Олійник Т. О., Пісоцька М. Е., Минко П. Є.</b> Особливості вдосконалення студентоорієнтованого викладання в онлайн- середовищі	<b>119</b>
<b>Пономарьова Н. О.</b> Впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів: досвід та перспективи	<b>123</b>
<b>Потапова Н. В.</b> Особливості використання веб-квестів в освітньому процесі в умовах дистанційного навчання	<b>126</b>
<b>Прокопенко А. І., Доценко С. О.</b> Цифровізація системи вищої освіти в умовах пандемії COVID-19	<b>129</b>
<b>Собченко Т. М., Пивоварова О. М.</b> Переваги та недоліки реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти	<b>133</b>
<b>Танько Т. П.</b> Деякі аспекти організації дистанційного навчання у закладах вищої педагогічної освіти	<b>137</b>
<b>Толочик О. В., Васютіна Т. М.</b> Особливості організації змішаного навчання в початковій школі в контексті природничої освітньої галузі	<b>141</b>
<b>Абдулкадір Кабадай</b> Вплив телебачення на різні сфери розвитку дитини	<b>144</b>
<b>Сірі Соллід Мадсен</b> 2020: зміни ставлення викладачів до цифрових технологій як до освітнього ресурсу	<b>149</b>
<b>Секція III</b> <b>Психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти й підтримуючого навчання</b>	<b>155</b>
<b>Григоренко В.Л.</b> Формування толерантності у майбутніх вихователів ЗДО в умовах інклюзивної освіти	<b>155</b>

<b>Мараховська О. П., Твердохліб Т. С.</b>	
Формування готовності до навчання в умовах інклюзії учнів з нормотиповим рівнем розвитку засобами образотворчого мистецтва	158
<b>Маркіна Н. В.</b>	
Музикотерапія як засіб гармонійного розвитку молодших школярів	162
<b>Масюк О. М., Сінопальнікова Н. М., Титаренко Л. І.</b>	
Формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	166
<b>Шпачинський Д. В.</b>	
Інклюзивне навчання як організаційно-педагогічна умова соціальної адаптації учнів з дитячим церебральним паралічем	169
<b>Абдулкадір Кабадай</b>	
Аналіз поглядів учителів дошкільної освіти на інклюзивне навчання	173
<b>Сіссель Соллід</b>	
Надання повноважень як концепт у спеціальній освіті	177
<b>Секція IV</b>	
<b>Інновації в освіті</b>	181
<b>Батукова Л. А.</b>	
Формування психологічних компетентностей як складової професіоналізму педагогів НУШ	181
<b>Бирко Н. М.</b>	
Універсальний дизайн – потреба та необхідність у забезпеченні якісних освітніх послуг сьогодення	184
<b>Ван Ціхуей, Май Вень, Ян Ян</b>	
Використання комп'ютерних технологій у системі вищої музичної освіти	188
<b>Григораш О. В.</b>	
Особливості інноваційного середовища закладу загальної середньої освіти	192
<b>Грицай Н. Б.</b>	
Використання технології «майстерня» у підготовці майбутніх учителів природничих наук	195
<b>Загорська І. О.</b>	
Формування соціокультурної компетентності на уроках англійської мови	198
<b>Кабанська О. С., Парфьонова О. В., Пліс В. П.</b>	
Використання медіазасобів у викладанні філологічних дисциплін здобувачам вищої освіти	202
<b>Кислова М. А.</b>	
Використання нових технологій при викладанні дисципліни «дискретна математика»	205
<b>Лісовенко Г. В.</b>	
Спільна аналітична діяльність учасників освітнього процесу в управлінні уроком	210

<b>Машкіна Л. А.</b>	
Інноваційні технології у закладах вищої освіти: сучасний вимір	213
<b>Мельникова О. В., Гвоздій С. П.</b>	
Використання інтерактивних технологій на уроках основ здоров'я	216
<b>Невельська-Гордєєва О. П.</b>	
Педагогічні аспекти тестування загальних навчально-правничих компетентностей	219
<b>Попова О. В., Дейниченко Г. В., Жуков В. П.</b>	
Технологія оцінювання рівня інноваційності закладу загальної середньої освіти	223
<b>Прусак Ю. В., Прусак О. Р.</b>	
Особливості застосування інформаційних технологій у підготовці майбутніх дизайнерів	226
<b>Рогульська О. О.</b>	
Підвищення мотивації майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на заняттях з англійської мови	230
<b>Сівковська Г.О.</b>	
Індивідуальна освітня траєкторія розвитку молодших школярів	234
<b>Ткачов С. І., Ткачов А. С.</b>	
«Студентське портфоліо» як засіб підвищення рівня навчальної мотивації студентів	237
<b>Трухан Г. В.</b>	
Інновації в педагогічній освіті Норвегії: інтеграція науки та практики	241
<b>Тютюнник В. В., Савченко В. В., Васильєва С. О.</b>	
Проблема впровадження інноваційних технологій в освіті	244
<b>Харківська А. А.</b>	
Розвиток полікультурної освіти – сучасний тренд педагогіки	247
<b>Штефан Л. В.</b>	
Інтелект-карти як основа діяльності в сучасному інформаційному просторі	250
<b>Юровчик В. Г.</b>	
Використання інноваційних технологій на уроках географії	254
<b>Юрченко В. В.</b>	
Сучасні технології навчання іноземної мови: поняття, різновиди, ефекти застосування	257
<b>Секція V</b>	
<b>Актуальні проблеми освіти дорослих</b>	261
<b>Бойчук Ю. Д., Боярська-Хоменко А. В.</b>	
Професійне навчання дорослих у корпоративних університетах США	261
<b>Бохонкова Ю. О., Савельєва Є. О.</b>	
Організаційно-психологічні умови формування психологічної готовності керівників банківських установ до управління персоналом	265

<b>Вакуленко В. М.</b> Сучасні моделі структурної побудови управління регіональним інститутом післядипломної педагогічної освіти	268
<b>Васильєва С. О., Кришталь А. І., Скачкова П. О.</b> Особливості та технології навчання дорослих в Україні	271
<b>Ібрагім Ю. С.</b> Формування вміння навчатися впродовж життя у батьків багатодітних сімей	275
<b>Ізбаш С. С.</b> Технологія концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність як засіб формування цифрових компетентностей у викладачів вищої школи	278
<b>Колісник О. В.</b> Освітні потреби асистентів учителів та їх реалізація в закладі післядипломної педагогічної освіти	282
<b>Прийма С. М., Аніщенко О. В., Строкань О. В.</b> Валідація як форма визнання результатів навчання дорослих (на прикладі неформальної та інформальної освіти)	285
<b>Ляо Цайчжи, Ду Шань, Чжан Ю</b> Дослідження кореляції між переконаннями та відхиленнями в поведінці вчителів початкової та середньої школи	289
<b>Секція VI</b>	
<b>Дуальна й неформальна освіта: світовий досвід</b>	295
<b>Завгородня К. П</b> Траєкторія професійної підготовки вчителів у Данії та Фінляндії	295
<b>Купна О. В.</b> Сучасні організаційні форми неформальної освіти майбутніх педагогів	299
<b>Лебедик Л. В.</b> Полівалентна система підготовки соціальних працівників у країнах Європи	303
<b>Масюк О. М., Титаренко Л. І., Смолянчук Н. М.</b> Упровадження елементів дуальної освіти в систему професійної підготовки вчителів початкової школи	306
<b>Сліпчишин Л. В.</b> До питання підготовки майбутніх педагогів професійного навчання за дуальною формою	309



## **СЕКЦІЯ I**

# **ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ІСТОРИЧНИЙ І КОМПАРАТИВНИЙ ДИСКУРС**

**ІГНАТІЙ ПЕТРОВИЧ КОЗАЧИНСЬКИЙ – ЧЛЕН РАДИ ПРИ  
ПОПЕЧИТЕЛІ КИЇВСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ОКРУГУ З УПРАВЛІННЯ  
ФУНДУШЕВИМИ СПРАВАМИ**

**Балацинова А. Д.**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У публікації охарактеризовано діяльність члена ради при попечителі Київського навчального округу з управління фондушевими справами І. Козачинського. Установлено, що завдяки його багаторічній та старанній службі на цій посаді було впорядковано документацію з питань фондушів, забезпечено їх якісним захистом у судах, збільшено капітали закладів освіти округу тощо.*

***Ключові слова:** рада при попечителі навчального округу, Київський навчальний округ, заклади освіти, едукативний фондус, стіл для фондушевих справ.*

*The activity of I. Kozachynskyi, a board member of Curator's Council at the Kyiv Educational District for fund management has been described in the abstract. It is established that due to his long-term and diligent service in that position, the documentation on fundraising issues was systematized, their quality court protection was ensured, the capital of district educational institutions was increased, etc.*

***Key words:** Curator's council of the educational district, fund management board member, Kyiv Educational District, education institutions, education fund, fundraising table.*

Аналіз постанов Міністерства народної освіти ХІХ ст. свідчить, що у зв'язку з передачею управління фондушами і маєтками університету Св. Володимира і закладів освіти Київського навчального округу безпосередньо попечителю цього округу і раді при ньому, згідно з рішенням Державної Ради від 20 березня 1836 року у штаті управління Київського навчального округу

відбулися зміни: 1) у раді при попечителі навчального округу визначено спеціального члена з питань управління фондами і маєтками з окладом заробітної плати 857 руб. 76 коп. і квартирних грошей 142 руб. 24 коп. Ця посада була віднесена до VI класу чину, до VI розряду за шиттям на мундир і до III розряду 2-го ступеня за пенсією; 2) у канцелярії попечителя створено спеціальний стіл для фондусевих справ із столоначальника та трьох канцелярських службовців [2, с. 2073–2074].

З'ясовано, що 1 травня 1836 року членом ради при попечителі Київського навчального округу з управління фондами і маєтками було призначено Ігнатія Петровича Козачинського, попередня багаторічна служба якого була тісно пов'язана з фондусевими справами. Зокрема, з 1813 року він був перекладачем і секретарем, а з 1823 року – повіреним фондушу при Волинській фондусевій комісії. Після відсторонення за розпорядження Міністерства народної освіти у 1831 році Рудзького від посади секретаря Волинської фондусевої комісії його службові справи було доручено прийняти саме І. Козачинському як «старанному та благонадійному чиновнику з тимчасовим дорученням йому й посади секретаря до остаточної ліквідації Комісії» [3, арк. 19 зв.–20].

У 1830 році Віленський університет обрав його членом комітету для остаточного розрахунку за взаємними претензіями казни й училищного фондушу, які виникли внаслідок переходу капіталів останнього в управління казенних палат [3, арк. 20].

Після прийняття Державною Радою рішення про припинення фінансування Волинської фондусевої комісії з 01 січня 1832 року І. Козачинський залишився без платні. Проте міністр народної освіти дозволив виплачувати йому з 01 січня 1832 року до терміну закінчення роботи комітету при Віленському університеті платню у розмірі 700 руб. на рік із суми загального училищного фондушу [3, арк. 20 зв.].

За положенням Комітету Міністрів 05 вересня 1833 року височайше дозволено було мати при попечителі Київського навчального округу до затвердження й введення в дію статуту і штату ліцею в Києві двох чиновників для особливих доручень із платнею по 2500 руб. асигнаціями із сум загального едукативного фондушу. Одним із них попечитель навчального округу обрав І. Козачинського як благонадійну особу [3, арк. 20 зв.–21].

Згідно з проектом статуту університету Св. Володимира, який був затверджений 25 грудня 1833 року, на правління університету покладалося завідування фондами й нерухомим майном закладу освіти. Для цього до складу правління був уведений спеціальний чиновник у званні радника. 31 січня 1834 року на цю посаду було призначено І. Козачинського [3, арк. 21]. Як зауважує М. Владимирський-Буданов, у перші роки існування університету Св. Володимира збільшення його доходів багато в чому залежало від господарської діяльності самого університету, а точніше – його правління. В означений період ця діяльність не була формальною й вимагала реальних господарських турбот і розпорядливості. Зокрема, університет мав слідувати за перебігом господарювання у маєтках, які йому належали. Цим переважно займався радник правління І. Козачинський [1, с. 95].

Попечитель Київського навчального округу Є. фон Брадке у своєму поданні до міністра народної освіти 1836 року щодо призначення І. Козачинського членом ради при попечителі Київського навчального округу з управління фондушами і маєтками наголошував, що «тільки цей чиновник може привести цю частину справ у належний стан і вберегти університет та училища округу від втрат, що їм загрожували через прагнення фундаторів оскаржити зроблені ними і їхніми пращурами пожертви. Він довго служив як повірений від казни при Волинській фондушевій комісії і глибоко в деталях знає тамтешнє діловодство, йому відомий хід цих справ, усе законодавство з цього питання (як минуле, так і теперішнє)». За словами попечителя, з цим повним знанням справи радник І. Козачинський поєднує невтомну старанність до служби і втрата цього достойного чиновника надовго б зупинила як хід фондушевих справ, так і впорядкування маєтків, що належать університету [3, арк. 22–22 зв.].

Згідно із затвердженою 12 вересня 1836 року «Інструкцією члену ради попечителя Київського навчального округу з управління фондушами і маєтками» І. Козачинський під особистим контролем попечителя навчального округу здійснював постійний і безпосередній нагляд не тільки за фондушевими справами, але й за перебігом усього управління маєтками і фондушами як університету, так і училищ Київського навчального округу. Зокрема, він: контролював правильність ведення облікової документації, своєчасність та повноту внесення орендних, оброчних та інших платежів, своєчасність сплати відсотків та щорічних внесків, належне забезпечення капіталів; піклувався про найбільш ефективне управління маєтками університету Св. Володимира та училищ округу, про отримання з них якомога більшого прибутку; захищав маєтки і фондуші університету та училищ округу від усіх домагань тощо. Для виконання покладених на нього обов'язків йому було підпорядковано стіл для фондушевих справ при канцелярії попечителя навчального округу [4].

І. Козачинський виконував обов'язки члена ради при попечителі Київського навчального округу з управління фондушевими справами майже 21 рік. У віці 72 років він 12 квітня 1857 року звернувся до попечителя Київського навчального округу з клопотанням звільнити його від служби і призначити йому пенсію. Попечитель навчального округу М. Ребіндер, порушуючи це питання перед міністром народної освіти, у своєму листі від 27 червня 1857 року зазначав, що заслуги І. Козачинського на посаді члена ради по завідуванню фондушами і капіталами закладів освіти округу є значними. Він привів у належний стан відомості про всі фондуші; забезпечив формальний порядок у тих із них, що ґрунтувалися на одних лише розписках і були проблемними для стягнення; забезпечив якісним захистом у суді ті фондуші, проти яких було подано позови і порушено суперечки [3, арк. 9 зв.]. Завдяки пропозиції І. Козачинського щодо забезпечення добровільних внесків жертводавців на користь закладів освіти капіталами, яка була розглянута і підтримана радою при попечителі Київського навчального округу на засіданні 03 грудня 1838 року, а також схвалена Міністерством народної освіти, капітали закладів освіти збільшилися більше як на 100 тис. руб. сріблом [3, арк. 9–9 зв.].

За відмінно-старанну службу на посаді члена ради при попечителі Київського навчального округу з фондушевих справ І. Козачинського було нагороджено орденами Св. Станіслава 3-го і Св. Анни 3-го та 2-го ступенів, чинами надвірного і статського радника, премійовано в розмірі 1500 руб. асигнаціями [3, арк. 29].

Отже, діяльність І. Козачинського як члена ради при попечителі Київського навчального округу з управління фондушевидами справами сприяла збереженню маєтків і примноженню капіталів, прибутки з яких йшли на утримання університету Св. Володимира й закладів освіти округу.

### Список використаних джерел

1. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского университета Св. Владимира. Т. 1. Университет Св. Владимира в царствование императора Николая Павловича. Киев : в Типографии Императорского университета Св. Владимира, 1884. 674, XLII, IV, [4] с.

2. По проекту новых штатов управлений учебных округов. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Т. 7. Санкт-Петербург, 1883. Стр. 2073–2074.

3. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 733. Оп. 70. Д. 779. 78 л.

4. ЦДАК України (Центральний державний історичний архів України, м. Київ). Ф. 442. Оп. 68. Спр. 311. Арк. 3–3 зв.

## СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ПІДХОДИ ДО ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

**Барабус А. А.**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

**Васютіна Т. М.**

кандидат педагогічних наук, професор  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

*У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми структури громадянської компетентності особистості, охарактеризовано підходи до її формування у педагогічній теорії та практиці. Здійснено аналіз фахових джерел щодо методики формування складових громадянської компетентності різними формами, методами і засобами.*

**Ключові слова:** громадянська компетентність, media, медіаресурси.

*The psychological and pedagogical literature on the issue of the structure of the civic competency has been analyzed in the article. The approaches to the competence*

*formation have been characterized in pedagogical theory and practice. Occupational sources on the topic of the methodology of the components formation of the civic competence due to various forms, methods and ways have been analyzed.*

**Key words:** *civic competence, media, media resource.*

Під час реформування початкової освіти, з урахуванням компетентнісного підходу, відбувається перебудова освітнього процесу, здійснюється його спрямування на особистісний розвиток молодших школярів, формування у них ключових компетентностей та наскрізних умінь. Однією з цих компетентностей є громадянська, що має міждисциплінарний характер і спрямована на соціалізацію особистості, набуття навичок співжиття і співпраці у суспільстві, дотримання соціальних норм і правил.

Визначенню ключових компетентностей у системі освіти різних країн присвятили свої праці такі європейські науковці: Е. Свенік, Р. Данон, П. Вогеліус, Р. Джакку-Сівонен, П. Врігнод, Х'юллер-Солджер, Дж. Пешар, М. Норріс та інші. Структуру компетентності особистості, її відмінності від компетенції, особливості впровадження компетентнісного підходу ґрунтовно досліджували Н. Бібік, В. Байденко, О. Бермус, Н. Кузьміна, О. Савченко, А. Хуторський та інші. Зміст, форми і методи формування громадянської компетентності особистості висвітлили у своїх працях О. Пометун, Р. Даль, Е. Слабунова, В. Зінкратов, Х. Мюнклер та інші.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя» [2].

У Концепції Нової української школи стверджується, що «соціальна та громадянська компетентності включають усі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; вміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повагу до закону, дотримання прав людини і підтримку соціокультурного різноманіття» [3].

Разом з тим, у Концепції Нової української школи поняття «громадянська компетентність» визначено як «інтегративну якість особистості, що дозволяє їй усвідомлено, відповідально і ефективно користуватися громадянськими правами і свободами, виконувати обов'язки громадянина, займати активну громадянську позицію, поділяти цінності демократичного суспільства, бути патріотом своєї батьківщини, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн» [3].

Установлено, що згідно з Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні складовими громадянської компетентності є: громадянські знання

(формування уявлень про форми і способи життя і реалізації потреб та інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі держави); громадянські вміння та досвід (участь в соціально-політичному житті суспільства і практичне застосування знань); громадянські чесноти (норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства) [4].

Таким чином, спираючись на зазначене вище, можна виділити такі компоненти громадянської компетентності здобувача загальної середньої освіти: мотиваційний компонент (учні проявляють інтерес до культури своєї країни, її традицій, звичаїв; виявляють бажання вивчати їх; вмотивовані до ефективної та конструктивної участі у громадському житті); когнітивний компонент (учні знають про права і обов'язки громадянина; знайомі з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу; розуміють необхідність дотримання прав людини і підтримку соціокультурного різноманіття); практичний компонент (учні вміють співпрацювати з іншими особами для досягнення спільної мети; проявляють активність в житті класу і школи; вміють діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації; ідентифікують себе як громадянина України; виявляють повагу в спілкуванні один до одного та до інших національностей).

Для формування зазначених вище компонентів громадянської компетентності під час освітнього процесу доцільно проводити виховні заходи на такі теми: «Ми – українці», «Дитяча праця і права дитини», «Ми всі – єдина сім'я» тощо. Також у рамках вивчення дисципліни «Я досліджую світ» учням можна запропонувати такі теми для проєктної роботи: «Символи моєї держави», «Українці закордоном», «Юні українці-винахідники», «Легенди нашого краю» тощо [5].

Цінною, на нашу думку, формою розвитку громадянської компетентності є екскурсії історичними місцями, вивчення пам'яток історії. Під час такого заходу учні мають можливість провести паралелі між тим, що вони вивчають у класі з навколишньою дійсністю, тобто отримати більш цілісну картину світу. Така форма організації освітнього процесу викликає інтерес в учнів, а використання органів чуття збагачує особистий досвід і надає можливість засвоїти більший обсяг навчального матеріалу, ніж традиційна форма відтворення почутого та прочитаного.

Не менш важливими у процесі формування компонентів громадянської компетентності є робота з різними видами медіа. Ефективними є такі медійні ресурси як: фотоілюстрації, анімаційні фільми, рекламні ролики, сюжети новин, пісні у поєднанні з груповою та парною роботою (вправа «Світове кафе», «Підбір парних карток» тощо) [1]. Для роботи з фотографіями, наприклад, можна підібрати такі завдання, як написання оповідання за фотографією, підбір фотографії до тексту, інсценізація діалогу за фотографією. Під час використання пізнавальних мультфільмів доцільно запропонувати учням скласти розповідь від імені одного з «неживих» предметів, що фігурують у мультфільмі, створити комікси на основі побаченого, інсценувати продовження, написати твір про улюбленого героя мультфільму тощо.

Інтерактивною формою роботи на уроці з використанням медіаресурсів є створення ментальних карт. Вони можуть бути застосовані як безпосередньо на занятті (постановка проблемного питання, обговорення, пояснення нового матеріалу, закріплення знань, проведення опитування, робота за готовим алгоритмом дій чи правилом тощо), так і у підготовці самостійного (домашнього) завдання (індивідуально або в групі), або під час робіт, пов'язаних з організацією проєктно-дослідної діяльності учнів, а також як матеріали для підготовки до олімпіад, конкурсів і в умовах дистанційного навчання тощо.

Отже, для формування в учнів громадянської компетентності доцільним є проведення виховних заходів й екскурсій, виконання проєктної та краєзнавчої роботи, використання під час уроків медіаресурсів.

### Список використаних джерел

1. Васютіна Т. М. Формування у студентів навичок ефективної співпраці у процесі роботи з різними видами медійних ресурсів соціального та природничого змісту. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених : збірник матеріалів конференції* [за заг. ред. проф. Т. О. Олефіренка]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020.

2. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

3. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974>

5. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів [Укладач Н. М. Степанова]. Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. 44 с.

## ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У РОЗРОБЛЕННІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

**Беляєв С. Б.**

доктор педагогічних наук, доцент

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

*У статті доведено, що зміни в методологічних підходах до визначення змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців з різних спеціальностей забезпечують неперервний процес удосконалення якості вищої освіти. Вибір методологічних підходів обумовлюється змінами освітніх парадигм*

*та провідних наукових підходів до розуміння змісту професійної підготовки, способів її реалізації тощо.*

**Ключові слова:** *освітня парадигма, методологічний підхід, освітньо-професійна програма, якість підготовки фахівців.*

*It was proved in the article that changes in methodological approaches to determining the content of educational and occupational training programs for professionals in various specialties provide a continuous process of improving the quality of higher education. It was cleared out that the choice of methodological approaches is determined by changes in educational paradigms and leading scientific approaches to understanding the content of occupational training as well as the ways to implement it..*

**Key words:** *educational paradigm, methodological approach, educational and occupational program, quality of training.*

Розвиток педагогічної науки характеризується послідовною зміною освітніх парадигм у відповідності до оновлення вимог та запитів суспільства. Зміна освітньої парадигми формально відповідає змінам у загальних правилах мислення, наукових теоріях. Хронологія підходів до вирішення завдання розроблення освітньо-професійної програми підготовки фахівця детально ілюструє зазначену еволюцію наукового знання.

Уперше наукове обґрунтування способів формування змісту освітньо-професійної програми представлено в положеннях теорії змісту вищої освіти, дидактики вищої школи, наукового відбору змісту, форм, методів навчання. Вихідними положеннями слугували результати аналізу посадових обов'язків, що втілювались у професіограмі фахівця. На цій основі відбувалось розроблення логічних та послідовно структурованих схем вивчення профільних навчальних дисциплін.

Створення професіограми базувалось переважно на констатації переліку особистісних, психологічних та професійних характеристик підготовки фахівця певної професії. Таке практичне завдання організації професійної підготовки відповідало всім аспектам професійної діяльності. Відсутність централізованого підходу до розроблення освітньо-професійної програми мало наслідком паралельне існування різних освітньо-професійних програм, котрі розроблялись науково-методичними радами різних закладів освіти в межах однієї спеціальності.

Наступним кроком еволюції наукових підходів до розроблення освітньо-професійних програм стало впровадження семантико-типологічного підходу. В його основі було покладено ідею формування переліку семантично близьких за змістом навчальних програм. Для цього в науковий обіг було запроваджено поняття «термін», який характеризував смислову одиницю, з допомогою якої пояснюються факти, формулюються закономірності та закони, будуються наукові теорії, визначається понятійний рівень речення.

Таким чином, друге покоління освітньо-професійних програм мало в основі результати аналізу навчальних програм з позиції вивчення їх в якості текстового документу з певним тезаурусом. Було запроваджено спеціальні коефіцієнти (довжина тезаурусу, повнота тезаурусу), які допомагали їх детально досліджувати



й робити висновки щодо їх семантичної близькості. Для кожної пари дисциплін визначався загальний коефіцієнт зв'язаності дисциплін.

Наступний етап еволюції наукових підходів до формування змісту освітньо-професійної програми був пов'язаний з упровадженням блочно-модульного підходу, який передбачав виділення модуля професії (умовної одиниці аналізу професії, типового елементу), що давало можливість орієнтуватись на професійні функції. Аналіз різних аспектів професійної діяльності мав наслідком формування переліку окремих елементів діяльності, що слугувало підставою для об'єднання типових модулів професії в блоки споріднених дисциплін. Універсальність блочно-модульного підходу мало продовженням блочно-модульну систему структурування змісту освіти. Як результат, освітньо-професійна програма отримала вигляд здатної до адаптації системи, що дозволяє будувати зміст освіти в кожному окремому напрямі підготовки (галузі знань).

Навчальні дисципліни визначались згідно з ідеєю необхідності забезпечення широкого профілю підготовки, виділення спеціалізації тощо. Це забезпечувало підготовку фахівця з ґрунтовною базовою освітою (знання історії, соціології, політології, економіки, психології, педагогіки, філософії), яка визначалась на підставі розуміння необхідності входження випускника до соціуму, а професійна самореалізація забезпечувалась блоком дисциплін спеціалізації. Дисципліни професійно-практичного циклу із включенням різних видів практик переважали на старших курсах.

Подальше удосконалення блочно-модульного підходу представлено в ідеї змістовно-компонентного підходу, в межах якого створювались групи навчальних дисциплін за конкретизованими напрямками загальної та професійно-практичної підготовки. Новизна блочно-модульного підходу полягала у запровадженні ідеї універсалізації професійних функцій випускників різних спеціальностей, формуванні готовності самостійно вивчати нові технічні прилади, оновлювати власну систему знань та вмінь.

Більш яскраво ідея універсалізації підготовки була реалізована в політехнічному підході до формування системи професійної підготовки, який представляє освіту в якості процесу формування систематизованих знань, умінь та навичок для проєктно-конструкторської, організаційно-управлінської, виробничо-технологічної та науково-дослідницької діяльності. Професійно орієнтовані дисципліни в змісті освітньо-професійної програми починають вивчати з перших курсів, що забезпечує здобуття фахових знань та умінь з поступовим їх поглибленням. Поступове ускладнення матеріалу забезпечує набуття високого рівня професійної підготовки на момент випуску із закладу вищої освіти. Як результат, політехнічний підхід дозволяє раціонально витратити час на підготовку за конкретизованою освітньо-професійною програмою.

Посилення ролі ідей гуманізації освіти [1, 2] спричинило перехід до використання особистісно-орієнтованого підходу до формування змісту професійної підготовки. Його специфічною властивістю стало розуміння змісту фахової підготовки як способу забезпечення особистості до життя, що об'єднує знання, ставлення, досвід, особистісні якості, які потрібні для успішного виконання професійних обов'язків, а освітній процес має забезпечувати розвиток

особистісного потенціалу, професійне зростання розвиток унікальності, неповторності особистості (D. S McClelland [4]).

Подальше посилення ідей забезпечення особистісного розвитку та самореалізації в процесі професійної підготовки було реалізоване в компетентнісному підході до формування галузевих стандартів вищої освіти. Компетентнісний підхід акцентував увагу на значущих життєвих навичках, а критеріями результативності освіти визначив якість практичного застосування таких навичок (Van Loo J., Semeijn J. [5]). Його реалізація відповідає запитам і прагненням спрямувати якість професійної підготовки в бік забезпечення соціальних, економічних, політичних та культурних вимог. Нові уніфіковані цілі освіти спрямовані на забезпечення формування в особистості здатності до працевлаштування, пристосованості, підприємництва, усвідомлення рівних можливостей.

Виділення наборів ключових компетентностей слугує підставою для визначення навчальних дисциплін, характеристик методів навчання, які забезпечують перехід від репродуктивних навчальних дій до формування необхідних для подальшого навчання та праці компетентностей. Критерієм якості освіти визначаються вміння, якими випускник здатний свідомо користуватись на творчому рівні. Прагматичний характер компетентнісного підходу втілюється у вимогах формування у випускника здатності до адаптації, перекваліфікації.

Таким чином, зміни запитів суспільства щодо якості підготовки фахівців починаючи з другої половини ХХ століття обумовлювали зміни освітніх парадигм та вибору методологічних підходів у розробленні змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. Подальші дослідження питань визначення змісту професійної підготовки в межах окремих спеціальностей матимуть спільними ознаками зовнішні чинники, що спричиняють такого роду наукові пошуки. До них належать сформовані в суспільстві очікування стосовно загальних характеристик готовності випускника до життя в інформаційному суспільстві.

### Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 8–12.
2. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій*: матеріали конференції. Суми. 2008. С. 49-51.
3. Лісіна Л. О. Вплив інформатизації освіти на трансформацію технології навчання у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.*. Запоріжжя. 2016. Вип. 52 (105). С. 128-136.
4. McClelland D. S., Dailey C. *Professional Competencies of Human Service Workers*. Boston, 1984.
5. Van Loo J., Semeijn J. Defining and measuring competences: An application to graduate surveys. *Research Centre for Education and the Labour Market/ Maastricht University*. 2004. P. 10.

## НОВЕ І ТРАДИЦІЙНЕ У ВИХОВАННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Борисенко Н. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

*У публікації автор порушив проблему поєднання традиції і нового у виховній роботі закладу вищої педагогічної освіти. Автор зробив наголос на тому, що для сучасних програм виховання актуально дотримуватися екзистенційного підходу. Цілі і зміст виховної роботи майбутніх педагогів доцільно спрямувати на формування компетентності критичного і креативного мислення, когнітивної гнучкості. Автор виокремив виховний потенціал ефекту присутності харизматичного викладача – вихователя.*

**Ключові слова:** виховання, здобувач, особистість, педагог, перспектива, якість освіти.

*In the publication, the author raised the issue of combining tradition and new in the educational work of the institution of higher pedagogical education. The author emphasized that for modern education programs it is important to follow an existential approach. The goals and content of educational work of future teachers should be aimed at forming the competence of critical and creative thinking, cognitive flexibility. The author singled out the educational potential of the effect of the presence of a charismatic teacher - educator.*

**Key words:** education, applicant, personality, teacher, perspective, quality of education.

Сучасні виклики глобалізації й інформатизації освітянської спільноти зумовили певне відчуження людини від практичного універсуму національної виховної традиції, унаслідок чого відбувається спотворення і підміна ціннісних орієнтирів суспільного і особистого життя. Необхідність пошуку шляхів синтезу новацій і традиції обумовлює звернення до проблеми відтворення духовно і фізично здорового молодого покоління на основі кращих вітчизняних виховних практик.

Ретельні педагогічні спостереження свідчать про те, що затребуваним на часі є завдання забезпечення високої якості освіти [1], узгодження відповідних виховних практик. Цим актуалізовано потребу розробки освітніх і програм виховної роботи закладів освіти. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди поляризує пласт виховної роботи в контексті екзистенційного підходу. Це означає, що в реалізації виховних завдань усіх освітніх програм і проєктів визначено орієнтир на бінарність, поєднання педагогічного впливу та його рефлексивного втілення в самовихованні особистості здобувача. Основною ідеєю в межах цього підходу, за твердженням дослідників проблем виховання М. Култаєвої [2], В. Ворожбіт-Горбатюк [3], є виділення мети виховання людини, здатної прожити життя на основі зробленого екзистенційного вибору, із динамічним духовним зростанням і самореалізацією за особистісно значимими моральними орієнтирами. Ідеться про індивідуальну

траєкторію життя особистості – здобувача, майбутнього педагога, свідомий вибір системи активної життєвої позиції громадянина, змісту і видів діяльності.

Реалізувати програму виховної роботи за екзистенційним підходом означає неутилітарність (спрямованість на «веселіє сердечне» за Г. Сковородою [4], усвідомлене відчуття потреби в красі, мудрості як самоцінних, велика міра творчості, свободи у творчій діяльності, спрямованої на створення власного духовного світу, здатність до рефлексії.

Ми орієнтуємося на узгодженість ціннісних установок та пізнавальних компонентів у діях освітян, урядовців та здобувачів освіти. Це сприятиме осмисленню традиції та використанню новацій виховних практик.

Сучасна виховна робота, особливо в умовах дистанціювання, взаємодії, опосередкованої ІКТ, особливо значима системністю, адаптацією до динамічних контраверсійних змін суспільного розвитку, соціалізуючим ефектом. Майбутній вихователь, педагог має оволодіти компетентністю критичного і креативного мислення, навичками когнітивної гнучкості. Освітнє середовище закладу освіти може стати середовищем виявлення індивідуальних здібностей кожного здобувача. Власне, саме освіта має стати інструментом освітньо-пізнавального спілкування, формування когнітивної гнучкості в інформаційному обміні, продуктивного ділового і професійного обміну, творення атмосфери психологічного комфорту в закладі освіти, у тому числі й медійному просторі, опосередкованому соціальними мережами тощо.

Виразно сучасні тренди у виховній роботі можна прослідкувати на прикладі інформаційних ресурсів. Офіційні сторінки, веб-ресурси нашого університету [5] демонструють розуміння педагогами того факту, що здобувачі, випускники, абітурієнти та їхні батьки – паритетні учасники творення середовища продуктивної творчості і академічної культури в закладі вищої педагогічної освіти. Виховна робота втратила статичність, однотипна підготовка заходів, оздоблення і відзнаки відповідно до календаря свят, конкурси і тематичні заходи втрачають пріоритети. Виховна робота в закладі вищої педагогічної освіти має ґрунтуватися на трендових нині позиціях:

- акцент у цілях на виявлення і розвиток унікальних здібностей здобувача, виховання в нього персонально значимих якостей, заявлених в освітніх програмах відповідних галузей знань;
- врахування в плануванні і реалізації програми виховної роботи закладу освіти місії цього закладу, вподобання й побажання зацікавлених осіб (спосіб презентування, організація освітнього середовища, використання допоміжних ресурсів тощо),
- у змістовій частині програм виховної роботи – пріоритет на розвиток креативних здатностей і когнітивної гнучкості, популяризацію ідей, які єднають націю.

Адже майбутній вчитель – активний носій свідомого громадянства. Відхід від шаблонів у тематиці і формах заходів, відмова від муштри під час репетицій – орієнтир сучасних виховних ініціатив.

Значущим вважаємо: використання ефекту присутності у виховному процесі, за І. Бехом [6]. Категорія присутності – це форма таких взаємин, коли

педагог впливає на вихованця своєю сутністю, світоглядними духовними надбаннями. Бути присутнім — означає проявляти цілковиту сконцентрованість своїх сутнісних сил і спрямувати їх на вихованця. Це вимагає відповідного ставлення, контакту із здобувачем. Особливо значним став ефект духовної присутності, близькості викладачів і здобувачів під час провадження карантинних заходів у березні – травні 2020 року, коли кожен відчув соціальне відчуження, страх. Погоджуємося з дослідницею феномену особистості під час подолання кризи, спричиненої суворими карантинними заходами, Т. Хомуленко [7], що ситуація присутності можлива за умови, коли вихователь – персона з твердими духовно-моральними константами.

Аналіз результатів і продукування виховної роботи нашого університету є базисом професійної орієнтації, а саме: для створення ситуацій виховуючого навчання в дії. На наше глибоке переконання, на часі система перспективних ліній за А. Макаренком [8], а саме: близька перспектива «завтрашньої радості», середня перспектива, віддалена в очевидних часових параметрах, потребує спільності усіх учасників педагогічного колективу і здобувачів, далека перспектива. Відмітимо тут, що А. Макаренко варіантом далекої перспективи бачив виховання почуття вдячності і ретрансляцію цього почуття через участь випускників у житті закладу освіти після завершення освіти. Вмотивувати випускників до активностей в професійних і академічних спільнотах закладу вищої педагогічної освіти, навчити вдячності тому, хто сприяв становленню профі – зміст виховної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

### Список використаних джерел

1. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях). Запоріжжя, 2010. 215 с.
2. Култаєва М. Д. Г. С. Сковорода, М. В. Гоголь і Й. В. Гете у проблемному полі філософії виховання та сучасного людинознавства. *Під знаком Григорія Сковороди : зоряний час української культури : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Полілог культур: Сковорода, Гоголь, Гете»*, Харків, 6–7 груд. 2019 р. Харків : ХНПУ, 2020. С. 3–4.
3. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Борисенко Н. О. Конструктивне освітнє середовище у контексті сучасних новацій у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»*. Харків, 2017. Вип. 43. С. 5-15.
4. Сковорода Г. С. Світ ловив мене, та не впіймав. Х., 2006. 607 с.
5. Офіційна сторінка ХНПУ імені Г.С. Сковороди : <http://hnpu.edu.ua/uk>
6. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності. К., 2006. 272 с.
7. Хомуленко Т. COVID-19 в большем городе. Х., 2020. С. 2-4.
8. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. Соч. в семи томах. Т.5. Изд. Акад. пед. наук РСФСР, М., 1958. С. 18-78.

## ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ КИТАЇ

Го Іцзян

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Статтю присвячено важливому етапу розвитку вищої музично-педагогічної освіти Китаю – кінець 1970-х рр. – початок XXI ст. Розглянуто періодизацію розвитку, зміст кожного періоду, основні досягнення і проблеми, виявлено тенденції модернізації музично-педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** музично-педагогічна освіта, педагогічні виші, навчально-методичне забезпечення, наукові дослідження, тенденції.

*The article is devoted to an important stage in the development of higher music and pedagogical education in China – the late 1970s – early XXI century. The periodization of development, the content of each period, the main achievements and problems are considered, the tendencies of modernization of music-pedagogical education are revealed.*

**Key words:** music-pedagogical education, pedagogical universities, educational-methodical providing, scientific research, tendencies.

Найбільш інтенсивний розвиток системи освіти в цілому вирізняє період від кінця 1970-х – після сумнозвісної «культурної революції». Музично-педагогічна освіта Китаю в цей час була змушена відновлювати втрачене за роки «культурної революції» (1966–1976).

Наприкінці 1979 р. у Чжен Чжу пройшла нарада керівників вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Його учасники визначили чотири головні напрями вдосконалення системи: 1) розробка навчальних планів; 2) створення підручників; 3) підвищення рівня професіоналізму викладачів вишів; 4) розробка науково-методичного забезпечення мистецької освіти [3, с. 250]. Таким чином державні органи управління та навчальні заклад вищої музично-педагогічної освіти Китаю отримали дорожню карту діяльності на найближчі десятиліття.

Згідно з накресленою програмою дій, Міністерство освіти країни у 1980 р. затвердило «Навчальний план підготовки фахівців в галузі музики для вищих педагогічних навчальних закладів з 4-річним терміном навчання». Пізніше, у 1982 р. були видані подібні документи для вишів із дво- і трирічним термінами навчання. Усі три документи в комплексі визначали: цілі навчання і практичної підготовки фахівців; перелік обов'язкових і факультативних навчальних дисциплін; завдання і напрями наукових досліджень; чіткі терміни навчання; порядок прийому до закладів вищої освіти, що відновив вступні іспити як важливий крок до підвищення якості підготовки фахівців [4, с. 337].

Мета музичної освіти в педагогічних університетах – підготовка фахівців для роботи в загальноосвітніх школах – набула інституціалізованого закріплення у 1987 р. з включенням професії «учитель музики» до оновленого Міністерством

освіти каталогу спеціальностей, за якими здійснювалася професійна підготовка у вишах.

Після 1983 р. активізувалося забезпечення музично-педагогічної освіти навчальною літературою. Саме того року Міністерство освіти відповідно до існуючого плану доручило викладачам музичних факультетів педагогічних вишів розробляти підручники зі своїх предметів. Автори й укладачі перших підручників з методики викладання музики в школі робили спроби систематизувати дидактичний матеріал і науково обґрунтовувати основні питання педагогічної теорії. Проте власне методичні проблеми, специфіка навчання дітей у загальноосвітній школі ще не отримали належної уваги.

У 1990-ті рр. хвиля централізації розробки навчально-методичного забезпечення позитивно вплинула на якість навчально-методичної літератури. Видавництво вищої освіти випустило «Музичні підручники телесупутника», Шанхайське видавництво в серії «Основні музичні курси» – підручники «Музична теорія», «Спів з листа», «Вправи для розвитку слуху» [5]. Ці публікації стали першими повноцінними навчальними посібниками для вишів, оскільки успішно поєднували теорію і практику, орієнтувалися на розвиток практичних навичок студентів. Вони і сьогодні активно використовуються.

Відтворення кадрового ресурсу шкіл, забезпечення їх дипломованими фахівцями стало важливою сферою діяльності держави у період після «культурної революції». Для цього всі музичні факультети педагогічних вишів у 1990-ті рр. розширювали масштаби прийому студентів та організовували навчання за скороченими програмами. З цією ж метою у деяких педагогічних вишах для підвищення освітнього цензу вчителів музики початкових і середніх шкіл відкривалися групи для дорослих, а на заочних і вечірніх відділеннях університетів проводилися іспити для тих, хто займався музичною самоосвітою. Спеціальні курси було відкрито також у китайському телевізійному педагогічному інституті. У такий спосіб до середини 1990-х рр. вдалося суттєво пом'якшити гостроту проблеми кадрового забезпечення музичної освіти.

Значну роль у покращенні якості підготовки педагогів-музикантів для загальноосвітніх шкіл відіграли відновлення вступних іспитів, а також заходи щодо підвищення освітнього рівня абітурієнтів. Як наслідок, з 1980-х рр. виші можуть формувати контингент студентів з осіб, які мають кращу підготовку.

Наприкінці ХХ ст. на перший план серед важливих проблем музично-педагогічної освіти вийшло наукове розроблення її педагогічних і методичних засад. Зростання кількості наукових публікацій з питань і проблем вищої музично-педагогічної освіти стало помітним уже в 1980-ті рр. Проблематика вийшла також на шпальти засобів масової інформації. Це спричинило відчутний суспільний резонанс. У результаті наукових дискусій був досягнутий консенсус із ряду принципів для розвитку освіти положень. Головним із них Лю Цин називає визнання генетичного взаємозв'язку мети і змісту навчання, а також їх детермінації соціальними запитами часу [1, с. 186].

У 1990-і рр. підвищена увага адміністративних органів освіти до закладів вищої освіти сприяла активізації науково-дослідницької роботи, зокрема в галузі музичної освіти. Важливим чинником такої активізації став облік позанавчальної

роботи викладачів у вишах Китаю і встановлення норм виконання ними науково-дослідницької роботи. Як результат, кількість і якість надрукованих упродовж останнього десятиліття ХХ ст. статей і монографії перевищили відповідні показники публікаційної активності 1980-х рр. До послуг науково-педагогічних працівників музичних факультетів педагогічних вишів, які мали бажання опублікувати свої наукові напрацювання, були журнали «Китайська музична освіта», «Народна музика», «Музичні дослідження», «Китайська музика», збірники наукових праць, започатковані закладами вищої освіти тощо. Реалізована Урядом політика відкритості надала можливість брати участь у міжнародних конференціях і симпозіумах. Особливо багато було опубліковано теоретичних робіт – декілька десятків монографій вітчизняних авторів і переклади зарубіжних праць [1, с. 186]. Водночас очевидним стало відставання освітньої системи Китаю від досягнень високорозвинених країн світу.

З кінця 1990-х рр. система освіти Китаю офіційно увійшла в смугу реформ, розпочату 13.06.1999 р., коли Центральна Державна Рада видала постанову «Про вдосконалення системи освіти». Підготовка вчителів музики ХХІ ст. дала старт змінам форм і методів викладання на музичних факультетах багатьох педагогічних вишів Китаю. Наразі багато дослідників, серед яких Лю Цин [1], Ма Да [2], Чжу Юнбэй [6] та інші, пов'язують ключові зміни з комп'ютеризацією навчання і введенням нових дисциплін. При цьому, як стверджує Лю Цин, реформа вищої музично-педагогічної освіти розвивається за двома основними напрямками: оволодіння комп'ютерними технологіями та освоєння матеріалу дисциплін за допомогою комп'ютерних технологій [1, с. 186]. Дослідник Чжу Юнбей наводить приклади введення нових дисциплін, пов'язаних із комп'ютерними технологіями: музичний факультет Пекінського педагогічного університету – «Музична творчість за допомогою комп'ютера»; музичний факультет Наньцзинського педагогічного університету – «Основи комп'ютерної композиції»; Харбінський педагогічний університет – «Музична психологія» і «Слухання китайської та зарубіжної сучасної музики»; Фуцзяньський педагогічний університет – «Вступ до народної творчості різних країн і народів»; Нейменгуський педагогічний університет – «Електронні музичні інструменти» тощо [6, с. 11].

Аналіз показав, що в розвитку музично-педагогічної освіти в Китаї наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. виявляються декілька тенденцій:

- поступове перенесення центру уваги від розробки змісту професійної музично-педагогічної освіти на дослідження її теоретико-методологічних педагогічних, психологічних, культурологічних, методичних засад;
- удосконалення змісту в процесі розробки навчальних планів, навчально- і науково-методичного забезпечення з урахуванням соціальної детермінації;
- покращення контингенту студентів шляхом конкурсного відбору на вступних іспитах;
- активізація наукових досліджень і нарощування публікаційної активності як появ міжнародної конкуренції;
- комп'ютеризація музично-педагогічної освіти.



Водночас незаперечні досягнення ідуть поряд із новітніми викликами і проблемами, серед яких: посилення адміністративного тиску, що призводить до переважання зовнішніх форм на шкоду якості і змісту; абсолютизація можливостей цифровізації і нехтування традиційними методами тощо.

### Список використаних джерел

1. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в Китае на рубеже XX–XXI вв. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-muzykalno-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-kitae-na-rubezhe-xx-xxi-vv>.
2. Ма Да. Науковий метод дослідження музичної освіти. Фузіан, 2005.
3. Сун Зінан. Літописи історії китайської сучасної музичної освіти і музичної світи нової епохи: 1840–2000. Шандон, 2004.
4. Хроніка китайської просвіти / Міністерство просвіти. Т. I. Пекін, 1994.
5. Чен Хецин. Збірник статей про просвіту. Т. II. Пекін, 1983.
6. Чжу Юнбей. Дослідження музичної освіти у закладах вищої освіти ХХІ століття. Ху Нан, 2004.

## ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ ДИСКУРС ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**Завгородня Т. К.**

доктор педагогічних наук, професор

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ, Україна

*У тезах розкривається проблема актуалізації одного з основних дискурсів проведення історико-педагогічних досліджень у період після проголошення незалежності України (1991 р.) – персоналістичний дискурс, обґрунтовано його значення для підвищення ефективності результатів проведеного дослідження та попередження існуючих недоліків.*

**Ключові слова:** історико-педагогічні дослідження, дискурс досліджень, методологія, персоналістичний дискурс.

*Theses reveal the problem of actualization of one of the main discourses of historical - pedagogical researches in the period after the proclamation of the independence of Ukraine (1991) - a personalistic discourse, substantiated its importance for improving the results of the study and preventing existing shortcomings.*

**Key words:** historical and pedagogical research, research discourse, methodology, personalistic discourse.

У період незалежності України процес розбудови сучасної української освіти, що здійснюється відповідно з вимогами останніх документів про освіту, неможливий без урахування як вітчизняного, так і зарубіжного педагогічного та науково-дослідницького досвіду. Підтвердженням цієї думки є вимога Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» що навчально-виховний

процес повинен здійснюватись на національному ґрунті, «в органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями» [1]. Саме це зумовило необхідність переосмислювання окремих фактів і ліквідації «білих плям» в історії української педагогіки.

А тому для більш достовірного і повного прочитання історії вітчизняної педагогіки, врахування особливостей її розвитку в часи незалежної України зросла увага науковців до історико-педагогічних досліджень, зокрема до розвитку теорії та практики кожного окремо взятого регіону: Південь України та Крим (А. Аблятипов, В. Бобров), Північно-Східна Україна (В. Бугрій), Центральна і Східна Україна (І. Важинський, В. Ворожбіт), Київщина (Л. Березівська), Лівобережна Україна (С. Дмитренко), західноукраїнські землі: Буковина (Л. Кобилянська, Д. Пенішкевич), Закарпаття (М. Баяновська, О. Бенза, Л. Маляр, І. Небесник, В. Росул, О. Фізеші), Галичина (І. Андрухів, М. Барна, Г. Білавич, Р. Волянчук, Д. Герцюк, Т. Завгородня, Р. Зозуляк, Є. Поточний, Н. Сабат, І. Стражнікова, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін.). Як бачимо, в цей час активізувалися історико-педагогічні дослідження регіонального спрямування, які не могли бути всесторонньо вивченими без науково-обґрунтованої оцінки педагогічної, освітньої діяльності окремих персоналій. Отже, у відтворенні маловідомих сторінок української педагогічної думки всієї України, були виявлені та введені до наукового обігу імена і творча спадщина багатьох педагогів.

Надзвичайно актуальним у цьому контексті видається аналіз життєтворчості галицьких педагогів, письменників, громадських діячів, учених, які в 1930-х – 1940-х рр. змушені були покинути рідну землю, – О. Бачинської, О. Кисілевської (Канада, США), В. Безушко, П. Біланчук, Я. Мацюк, Л. Ясінчук (США), І. Велигорського (Канада), І. Петрів (Німеччина, Бельгія, Канада), М. Рудницької (Канада, США, Німеччина) та ін.), але які зробили вагомий внесок у розвиток української педагогічної думки за межами України і який не можна не враховувати при вивченні освітнього процесу регіону. Тому що, як зазначає академік НАПН України О. Сухомлинська, історія української освіти і педагогічної думки «завжди персоніфікована – у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями» [2, с. 36].

Як бачимо, в сучасних умовах виняткового значення в науково-дослідницькій роботі набирає «персоналістичний» напрям взагалі й в історико-педагогічних дослідженнях, зокрема. Тобто, концептуальною засадою розвитку сучасної історико-педагогічної науки виступає її персоніфікаційна домінанта, яку чітко сформульовано академіком О. Сухомлинською у дописі «Персоналія в історико-педагогічному дискурсі». За її твердженням, «Педагогічна персоналія це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [2, с.42].

Актуальність «персоналістичного напрямку» в історії педагогіки засвідчує і вихід у 2005 р. навчального посібника в двох томах «Українська педагогіка в персоналіях» за редакцією О. Сухомлинської, в яких простежується життєвий і

творчий шлях 166 педагогів часів Княжої доби та Козаччини (X-XVIII ст.), доби Просвітництва (XIX ст.) та України ХХ ст. [3-4] та видання навчального посібника для студентів закладів вищої освіти з грифом Міністерства освіти і науки України «Українська педагогічна думка в іменах (Східна Галичина – українське зарубіжжя ХХ ст.) [5]. В антології на основі багатої джерельної бази, архівних матеріалів подано творчі біографії та вибрані твори українських педагогів Східної Галичини кінця ХІХ – перших чотирьох десятиліть ХХ століття, частина з яких продовжили освітньо-виховну діяльність у 1940-х–2000-х рр. за межами рідної землі. Багато із представлених персоналій зовсім невідомі широкому загалу. Проте їхній науковий доробок у галузі педагогіки вагомий і потребує детального вивчення та узагальнення задля його подальшого творчого використання в освітньому процесі вищої школи.

Окрім комплексних праць, присвячених вивченню життя та творчості визначних діячів освіти та культури, діяльності вчителів-практиків, є значна кількість дисертаційних досліджень та монографій персоналістичного спрямування (Б. Гречин, В. Ковальчук, О. Ковальчук, О. Кузенко, О. Пастушенко, Н. Чаграк та ін.). Отже, як бачимо, у діяльності науковців України простежується тенденція посилення уваги до дослідження персоналій, їх внеску в розвиток теорії і практики різних галузей, тобто активно набирає обертів персоналістичний дискурс не тільки в історико-педагогічних дослідженнях, але й у дослідженнях різних галузей знань.

Разом із тим, на сьогоднішній день залишаються недостатньо вивченими окремі проблеми персоналістичного дискурсу (педагогічно-просвітницькі ідеї творчої спадщини фахових педагогів краю, внесок у розвиток національної освіти галицького жіноцтва та ін.) не тільки в сучасних наукових дослідженнях, але й навіть в історико-педагогічних. Крім того, вимагає зміни ставлення науковців до проведення досліджень такого спрямування. Їх аналіз засвідчує, що нерідко вони носять характер переказу біографій, тексту статей, виступів тощо. Для підвищення ефективності такого виду наукових робіт у кожному окремому випадку необхідно звертати увагу на такі моменти: при виокремленні педагогічних ідей, напрямів освітньої діяльності особи необхідно враховувати особливості регіону його перебування; для більшої достовірності отриманих результатів наукового дослідження такого типу (наприклад, представника Галичини) враховувати ментальність, характер населення регіону: їх релігійність; рівень духовності; ставлення й повагу до старших; рівень духовних почуттів з одночасним проявом індивідуалізму, почуттєвість з елементами безконтрольності, недієвості в почуттях власного внутрішнього життя; елементи селянського світовідчуття; недооцінювання ролі соціальних почуттів, що є інколи причиною гальмування роз'яснення суспільних проблем; розвиненість почуття гіркоти, кривди, які при нагоді «вибухають» і створюють можливість конфлікту; заздрість; комплекс меншовартості; відсутність «однієї цілої національної ідеї» різних регіонів; традиціоналізм й естетизм тощо). Одночасно бажано дотримуватися таких вимог: а) уникнення реферативного викладу матеріалу; б) посилення аналітичності роботи на основі використання методу порівняння, узагальнення, вивчення різних напрямів педагогічної діяльності особи (теоретичної, практичної,

просвітницької, освітньої, громадської, керівної тощо); в) урахування основних освітніх течій досліджуваного періоду; г) збагачення результатів дослідження фактичним матеріалом, що дозволить конкретизувати висновки, виокремити чинники впливу; д) оформити додатки узагальнюючого характеру, які повинні бути чітко виписані в тексті та оправдувати свою назву тощо.

Акцентуючи увагу на умовах підвищенні ефективності історико-педагогічних досліджень суто персоналістичного дискурсу, ми наголошуємо на значенні останнього для кожного дослідження, незважаючи на напрям і об'єкт дослідження. Це обумовлено тим, що навчальними планами і конкретними завданнями з різних дисциплін у ЗВО передбачено виконання студентами всіх освітніх рівнів різних видів науково-дослідницьких робіт, які є складовою підготовки фахівця. А для реалізації цих завдань студенти зобов'язані в кожному дослідженні зробити аналіз внеску науковців, наукових шкіл у розробку конкретної проблеми. Тобто персоналістичний дискурс є характерним не тільки для історико-педагогічних досліджень, але й для сучасних досліджень із різних галузей науки.

### **Список використаних джерел**

1. Державна національна програма «Освіта. (Україна ХХІ століття)». Київ: Райдуга, 1994. 60 с.
2. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем: *монографія*. К.: А.П.Н. 2003. С.68.
3. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 книгах. Кн. 1. *Навч. посібник* / За ред. О. В. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. 634 с.
4. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 книгах. Кн. 2. *Навч. посібник* / За ред. О. В. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. С.552.
5. Українська педагогічна думка в іменах (Східна Галичина – українське зарубіжжя ХХ ст.): *навчальний посібник*. [Т.К. Завгородня, З.І.Нагачевська, Н.М.Салига та ін.]. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2009. 480 с.

## **ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ – УМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ.**

**Золотухіна С. Т.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкрито роль взаємозв'язку навчання і виховання у процесі підготовки фахівців, звернуто увагу на неоднозначність точок зору науковців на дану проблему, наведено відомості історико-педагогічного характеру, які засвідчують про коріння становлення і розвитку виховуючого навчання.*

**Ключові слова:** *виховуюче навчання, підготовка фахівців, історико-педагогічні відомості.*

*The role of the relationship between teaching and education in the process of training of specialists has been revealed in the article. Attention to the ambiguity of the views of scientists on this issue has been drawn. Information of historical and pedagogical nature has been provided, which testifies to the roots of the formation and development of educational training.*

**Key words:** *educational training, training of specialists, historical and pedagogical information.*

Сучасне інформаційне середовище, інтеграція національної освіти в міжнародну систему зумовлюють висунення українською державою якісно нових вимог до підготовки у закладах вищої освіти конкурентно спроможних фахівців, від яких для забезпечення майстерного виконання трудових функцій в умовах сьогодення вимагається володіння загальними, професійними, інтегрованими компетенціями.

Особливе місце у процесі підготовки майбутніх фахівців займає формування в них особистісних якостей, що пов'язані з духовно-моральною, вольовою, емоційною сферами.

Отже, у процесі підготовки майбутнього фахівця мають бути задіяні загально культурна та професійно-процесуальна складові, що об'єктивно потребує реалізації цілісного «педагогічного процесу» (П. Каптерев), тобто єдності навчання, виховання і суб'єктів освітнього процесу.

Однак, аналіз досвіду роботи викладачів, публікацій з даної проблеми (Л. Белова, Л. Кондрашова, Т. Ящук, О. Цокур, Є. Астахова та інші) дає підстави констатувати, що, з одного боку, існує чітка позиція щодо синтезу наук і системи духовно-моральних цінностей як основи змісту вищої освіти; з іншого, – спостерігається тенденція спрощення ролі виховання у формуванні особистості майбутнього фахівця.

Розв'язання цієї суперечності вбачаємо у використанні виховного потенціалу змісту освіти та організації освітнього процесу. Не дивлячись на наявність різноманітних світоглядних поглядів представлення гуманітарних і технічних наук, все ж таки існує чітка позиція (В. Курило, Б. Коротаєв, С. Савченко та інші), яку ми підтримуємо: у змісті вищої освіти повинні знайти відображення не тільки система ґрунтовних знань, професійних умінь, навичок, а й можливість оволодіння майбутніми фахівцями «досвідом самоформування морального, психічного, фізичного здоров'я; а також способами саморозвитку, самореалізації».

Прибічники такої позиції рекомендують відмовитися від традиційної форми організації навчального процесу в освітньому закладі. Перш за все, мається на увазі зміна позиції викладача: від транслятора інформації на творця умов для якісного самостійного занурення студентів у ціннісний смисловий зміст створеного і зафіксованого ними на паперових або електронних носіях [1, с. 7]. Забезпечення вказаного пропонується здійснювати шляхом розробки діагностики готовності студентів до творчої самостійної роботи, виконання пошукових завдань різного ступеня складності і функціональної спрямованості.

Підкреслимо, що ідея максимального використання виховного потенціалу змісту освіти, єдності навчання і виховання не нова, вона має давні коріння. Так, дана ідея чітко прослідковується в діяльності Острозької слов'яно-греко-латинської академії (1576-1636 рр.) – першої у східних слов'ян школи вищого типу. Саме у цьому закладі виховний вплив на молодь під час навчання здійснювався за рахунок: використання змісту книг, підручників, що видавалися академією; чіткої організації начально-виховної діяльності у школах різного типу; прояву викладачами, ректорами педагогічної майстерності, прогресивного мислення у професійній та громадській діяльності. Зауважимо, що одержання молоддю глибоких знань, виховання особистості патріота було метою діяльності Острозької академії.

Однак, найвищого розвитку ідея єдності навчання і виховання набула у ХІХ столітті. Вітчизняні педагоги П. Васильченко, О. Духнович, П. Каптерев, С. Миропольський, М. Пирогов, К. Ушинський та інші наполягли на визнанні особливої ролі реалізації у процесі навчання його виховуючої функції. Зокрема, М. Пирогов категорично не погоджувався з тими, хто визнавав університет тільки як навчальний заклад. Зміст освіти вчений-педагог називав морально-науковою силою. Підкреслював, що наука необхідна не тільки для придбання відомостей. У ній писав він, «міститься інколи непомітний, але надзвичайно важливий елемент - виховний». Для реалізації «виховного елементу» педагог пропонував використовувати різноманітні методи, які мають тримати учнівську молодь у постійній розумовій напрузі, активізувати її увагу, забезпечувати зацікавленість, створювати умови для прояву нею самостійності тощо. М. Пирогову імпував сократівський метод викладання, який вимагав від студентів кмітливості і логічного мислення, а від викладача - ще й володіння мистецтвом навчати робити логічні формулювання ідей, думок, висновків [4].

З огляду на сучасні виклики, актуальним є запропонований педагогом спосіб взаємодії викладача і студента, завдяки якому студент не є пасивним слухачем лекції, а навпаки - активним пошукувачем зауважень, питань до лекції, тему якої йому пропонують заздалегідь.

Теоретичні засади єдності навчання і виховання (виховуючого навчання) розкрито, як відомо, К. Ушинським. У численних працях, зокрема «Три елементи школи», «Про народність у суспільному вихованні», «Про моральний елемент у вихованні», педагог наголошував, що навчання має значну виховну силу і є «самим могутнім двигуном духовного і морального розвитку» людини, «засобом її виховання» [4]. Цікаво, що головними елементами освітнього закладу він вбачав адміністративний, навчальний, виховний.

Серед шляхів реалізації у процесі навчання виховних завдань К. Ушинський називав особистість викладача, рівень викладання ним дисциплін, застосовувані методи навчання, дух, атмосферу самого закладу, а також взаємовідносини та взаємодію між учнями і викладачами, акцентуючи на важливості органічного поєднання продуманої діяльності викладача й активності самого учня у процесі навчання. Саме реалізацію цих шляхів він вбачав запорукою виховання пізнавальних сил, можливостей, формування інтересу і потягу до знань, до способу їх отримання, посилення розумової активності тощо.

Своєчасними вважаємо і поради С. Миропольського щодо умов, за яких навчання буде виховуючим. За думкою педагога, освіта розуму навчить тоді, коли вона буде:

- поєднана «з доброю мораллю»;
- приближена до життя;
- правильно організована (чіткий розклад занять, розподіл функціональних обов'язків тих, хто навчається та викладачів, дисципліна і порядок в аудиторіях тощо);
- реалізована за допомогою викладача з високоморальними якостями, професійною підготовкою, усвідомленням високої мети і місії власної діяльності.

Отже, щоб здійснювати виховний вплив на особистість, не обов'язково організовувати спеціальні заходи. Важливо максимально і доцільно використовувати потенційні виховні ресурси навчання: його зміст, форми і методи організації освітнього процесу, професійно-педагогічну майстерність викладача тощо.

Єдність навчання і виховання, максимальне використання виховного потенціалу змісту освіти, реалізація виховної функції навчання (освітнього процесу), виховуюче навчання – синонімічний ряд, який слід розглядати як одну з умов ефективної, якісної, фундаментальної підготовки фахівців. Погляди, переконання, відносини, схильності, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації, життєва позиція майбутнього фахівця, його морально-вольові якості, загальна культура формуються саме завдяки взаємозв'язку, єдності освітньої, розвивальної і виховної функції навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Коротяєв Б. И., Курило В. С., Савченко С. В. Нестандартный взгляд на стандарт высшего образования: монография. Старобельск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. 293 с.
2. Кондрашова Л. В., Федоринова Н. Е., Мінняйленко А. Г. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 274 с.
3. Миропольський С. И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1871. №153. С.1-25
4. Хрестоматія з історії педагогіки: в 2-х т. [за заг. ред. А. В. Троцько]. Харків : ХНАДУ, 2011. Т. 2. 524 с.
5. Ящук І .П. Виховний процес у вищих навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20-ті-80ті рр. ХХ ст.). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 416 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАТИЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

**Князян М. О.**

доктор педагогічних наук, професор  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

**Князян Р. Х.**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

*У статті розглядається система загальної середньої освіти в Польщі. Розкрито типи закладів загальної середньої освіти. Нами були висвітлені принципи, відповідно до яких відбувається інноватизація навчально-виховного процесу, зокрема, гнучкості, візуалізації, доступності, регулярності, незалежності, ефективності, інтеракції, поєднання теорії з практичною діяльністю, а також поєднання індивідуальної та колективної роботи.*

**Ключові слова:** *інноватизація, середня освіта, принципи, Республіка Польща.*

*The article considers the system of general secondary education in Poland. The types of general secondary education institutions are revealed. The article authors highlight the principles according to which the educational process is considered to be innovative. They are the principles of flexibility, visualization, accessibility, regularity, independence, efficiency, interaction, combination of theory with practice, as well as a combination of individual and collective work.*

**Key words:** *innovation, secondary education, principles, Republic of Poland.*

Сучасні виклики щодо підвищення ефективності вищої та середньої освіти в умовах пандемії зумовлюють пошук інноваційних методів навчання і виховання учнів, а також професійну підготовку майбутніх фахівців. Упровадження інновацій має базуватися на теоріях, концепціях, принципах, котрі дозволяють розробляти дидактично потужні методи, форми й засоби організації навчально-виховного процесу у закладах середньої та вищої освіти. У цьому контексті цікавим є досвід Республіки Польща, система освіти якої відзначається широкою диверсифікованістю. Аналіз досягнень загальної середньої освіти Польщі, рекомендації щодо використання кращих здобутків у вітчизняному досвіді дозволяє вирішити такі практичні завдання, як розвиток пізнавальної мотивації учнів, оптимізація формування їхніх компетентностей, покращення організації профільного навчання.

Утім, питання про визначення теоретичних засад інноватизації загальної середньої освіти в Польщі потребує більш ґрунтовного вивчення. Саме тому ми поставили за мету висвітлити окреслене теоретико-методологічне підґрунтя через систему принципів та вимог.



Насамперед, слід зазначити, що в Польщі відповідно до Закону «Освітне право» основними напрямками реформування системи загальної середньої освіти є такі: адаптація змісту, методів і форм організації навчання до особливостей та здібностей учнів; розробка та впровадження форм і методів інклюзивної освіти для дітей-інвалідів, активізації пізнавальної діяльності обдарованих та талановитих дітей; забезпечення доступу до шкіл, завершення яких дає можливість продовжити освіту в університетах, та зменшення відмінностей в умовах навчання в містах і селах; сприяння активній участі учнів та студентів у громадському, культурному житті країни; формування знань та вмінь сталого розвитку на місцевому, національному та глобальному рівнях; адаптація напрямів і змісту освіти до вимог ринку праці; формування в учнів підприємницьких і творчих здібностей, їх підготовка до вибору професії; оптимізація позашкільної діяльності, формування у учнів і студентів навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій [9].

Відповідно до окреслених вимог у Польщі функціонує система державних, приватних та громадських шкіл. Насамперед, передбачено один рік підготовки дітей до школи, що є обов'язковим для всіх дошкільників.

У початковій школі (*szkola podstawowa*) учні навчаються з першого по шостий клас. Навчально-виховний процес передбачає два етапи: початкову школу та середню школу I ступеня. При цьому з першого по третій клас уроки не мають чіткого поділу на такі навчальні дисципліни, як польська мова, математика, природничі науки (їх викладає один учитель). Із спеціалізованих предметів викладаються лише іноземна мова, мистецтво, фізкультура, котрі проводять вчителі-предметники. Як і в українському досвіді, вивчення іноземної мови має місце вже з першого року навчання. У джерелах зазначається, що у 80% відсотках навчають англійській мові.

Другий етап (четвертий, п'ятий та шостий класи) передбачає викладання таких навчальних предметів, як польська та іноземна мови, математика, інформатика, історія, суспільствознавство, природознавство, технічні заняття, релігія або етика, музика, малювання. Наприкінці шостого класу учні складають загальнодержавний екзамен у формі письмового тесту.

Поряд з цим, диференційованою є й система гімназій (загальні, академічні, інтеграційні, спеціальні, професійні), у яких навчання також триває три роки. Учні мають скласти наприкінці загальнодержавний письмовий екзамен, котрий репрезентовано такими трьома складниками, як-от: гуманітарні науки (містить завдання з польської мови та літератури, історії, суспільних наук); математика й природничі науки (має завдання з математики, фізики, хімії, географії та біології); іноземна мова.

Наголосимо, що до середніх шкіл відносять ліцеї, технікуми, професійні училища або базові професійні школи. Для випускників середніх шкіл і технікумів проводиться загальнодержавний іспит для отримання атестату зрілості (*matura*); саме його результат є основною умовою продовження навчання у закладах вищої освіти Польщі.

Як дозволяє стверджувати аналіз наукових праць [1-8], інноватизація загальної середньої освіти в Польщі відбувається згідно з такими принципами, як-

от: наступності, гнучкості, відкритості, візуалізації, доступності, регулярності. Важливою вимогою є реалізація в навчально-виховному процесі закладів середньої освіти принципів задоволення інтересів учнів, інтеграції всіх їхніх здібностей, формування здатності до навчання, впровадження альтернативних способів досягнення конкретних цілей, комунікативної взаємодії учасників виховного процесу.

Розробка та впровадження інноваційних методів і прийомів навчання базується й на вимогах щодо забезпечення стійкості знань і вмінь учнів, інтеракції між усіма членами учнівського колективу, поєднання теорії з практичною діяльністю, а також поєднання індивідуальної та колективної роботи. Неабиякого значення для формування навчально-пізнавальної автономії учнів набувають принципи незалежності, ефективності, безперервності освіти.

Правомірною є наукова позиція В. Зброжиної, яка підкреслює, що в навчальному процесі виділяють три види діяльності: інтелектуальна діяльність, спрямована на пізнання світу; емоційна активність, що полягає у вихованні цінностей; практична діяльність, яка полягає у перетворенні дійсності.

Свідомої активної участі учнів можна досягти, якщо вчитель упроваджує форми і методи, за яких він звертається до життєвого досвіду, потреб та пізнавальних інтересів учнів та вміло використовує їх у процесі навчання; актуалізує позитивну мотивацію до навчання, заохочує та мобілізує учнів до вияву зусиль; застосовує навчальні методи, що дозволяють школярам самостійно здобувати знання, мислити та діяти; систематично інформує учнів про їхній прогрес у досягненні навчальних цілей. Загалом, цей принцип полягає в організації та реалізації навчального процесу, в якому вчитель систематично мотивує учнів до досягнення позитивних результатів навчання [10].

Варто наголосити, що дослідниками особлива увага звертається на необхідність внесення інновацій до організації самостійної роботи учнів, індивідуальної й колективної навчально-пізнавальної діяльності в аудиторний та позааудиторний час, соціально-корисної праці, громадської діяльності. Важливими в цьому процесі стають такі методи, як проектна діяльність, інтерактивне навчання, проблемне навчання, а також навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, система загальної середньої освіти Польщі є розгалуженою, диверситивною, такою, котра передбачає реалізацію освітніх потреб учнів відповідно до рівня їхнього психічного й фізичного розвитку, підготовленості, мотивації, потреб ринку праці й необхідності сталого розвитку.

Перспективи дослідження зазначеної проблеми полягають у висвітленні системи вищої університетської освіти Республіки Польща, професійної підготовки кадрів (педагогічних, економічних, медичних тощо).

### **Список використаних джерел**

1. Маєвська А. Шкільна освіта в Польщі. *Наш вибір*. 5 серп. 2016. URL: <https://naszwybir.pl/36370-2/> (дата звернення: 5.01.2021).
2. Balicki A., Pyter M. Prawo oświatowe. Warszawa : С.Н. Beck, 2011. s. 80.

3. Bereźnicki F. Dydaktyka kształcenia ogólnego. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007. 494 s.
4. Boćko-Mysiorska M. Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła? URL: <https://dziecisawazne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola/>
5. Kupisiewicz Cz. Dydaktyka ogólna. Warszawa : Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, 2000. 304 s.
6. Pilich M. Ustawa o systemie oświaty. Komentarz, wyd. 3. Warszawa, 2009. S. 29-37.
7. Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2011 r., GUS Departament Metodologii, Standardów i Rejestrów, 2018. S. 17.
8. Sośnicki K. Poradnik dydaktyczny, Warszawa : Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, 1968. 81 s.
9. Ustawa «Prawo oświatowe». 2017. URL: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok>.
10. Zbrosyna W. Podstawy dydaktyki ogólnej. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Kielcach : Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego, 2016. 11 s.

## **МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА ФУНКЦІЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ**

**Кузнецова О. Ю.**

доктор педагогічних наук, професор  
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого  
м. Харків, Україна

**Троцько А. В.**

доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України  
Національна академія педагогічних наук України  
м. Київ, Україна

**Штефан Л. А.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Стаття присвячена актуальній проблемі визначення мети, завдань та функцій театральної педагогіки як галузі наукового знання на сучасному етапі розвитку українського суспільства. З'ясовано, що мета театральної педагогіки як науки відбиває закономірності, принципи й методи наукового пізнання та шляхи їх впровадження в практику діяльності провідних суб'єктів театрального впливу. Завдання театральної педагогіки поділяються науковцями на постійні і тимчасові, а її функції – на теоретичні й технологічні.*

**Ключові слова:** *театральна педагогіка, наука, мета, завдання, функції.*

*The article is devoted to the definition of the purpose, tasks and functions of theater pedagogy as a branch of scientific knowledge at the present stage of*

*development of Ukrainian society. It was found that the purpose of theater pedagogy as a science reflects the patterns, principles and methods of scientific knowledge and ways to implement them in the practice of the leading subjects of theatrical influence. The tasks of theatrical pedagogy are divided by scientists into permanent and temporary, and its functions - into theoretical and technological.*

**Key words:** *theatrical pedagogy, science, purpose, tasks, functions.*

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що сучасній науці притаманні різні підходи до визначення мети, завдань та функцій театральної педагогіки.

Як мету зазначеної науки фахівці розглядають:

- сукупність знань про природу людини (Л. Калініна, Н. Середа);
- з'ясування парадигми організації виховного процесу (А. Арнольдов);
- забезпечення розвитку людини, прояву її здібностей, можливостей та природних задатків у демократичному суспільстві (Р. Калько);

- науковий та педагогічний супровід театральної діяльності (А. Мудрик).

Аналіз зазначених підходів свідчить, що одна група науковців (Л. Калініна, А. Мудрик, Н. Середа) під метою театральної педагогіки розуміє розробку теоретичних засад зазначеної науки. Інша (А. Арнольдов, Р. Калько) – особливу увагу приділяє змісту театральної діяльності. На наш погляд, проаналізовані підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Вважаємо, що в узагальненому вигляді мета театральної педагогіки як науки полягає в розкритті її суті, обґрунтуванні методологічних засад, визначенні закономірностей, принципів, форм та методів впливу на особистість глядача, в розробці науково-методичної системи організації театральної педагогічної діяльності.

Мета окресленої науки конкретизується її завданнями. Важливе значення для театральної педагогічної теорії і практики має класифікація завдань за певним часом виконання. З огляду на це, завдання театральної педагогіки можна розглядати як постійні, так і тимчасові. Узагальнення науково-педагогічних матеріалів дає підстави постійними завданнями театральної педагогіки як науки вважати:

- сприяння соціальній адаптації людини;
- організацію інтегрованого впливу на процес становлення та подальшого розвитку особистості;
- забезпечення зв'язків теоретичних положень театральної педагогіки і її технологій;
- визначення принципів досліджуваної науки і з'ясування тенденцій їх подальшого розвитку;
- вивчення теорії й практики театральної педагогіки зарубіжних країн;
- з'ясування її методологічних засад;
- дослідження закономірностей розвитку окресленої науки;
- розробку суто театральних педагогічних форм та методів впливу на особистість;
- розвиток емпатії та рефлексії;

- проведення наукових досліджень, науково-практичних конференцій і семінарів із проблем театральної педагогіки;
- видання відповідної наукової й методичної літератури тощо.

Доцільно наголосити, що в сучасній театральній педагогіці як галузі наукового знання існують і інші підходи щодо угруповання її завдань. Зокрема, Р. Калько та Л. Калініна завдання досліджуваної науки поділяють на суто наукові й практичні. Ураховуючи той факт, що наука, яка вивчається, об'єднує як теоретичні напрацювання, так і зміст діяльності, вважаємо, що й така класифікація завдань має право на використання.

Розкриття суті театральної педагогіки як галузі наукового знання передбачає і з'ясування її основних функцій, які формулюються залежно від постановки цілей і завдань, що висувуються перед нею. Сучасна наука передбачає класифікацію функцій за різними показниками:

- за єдністю предмета і мети дослідження функції поділяються на теоретико-пізнавальні й прикладні;
- за використанням методів – описові, пояснювальні, прогностичні, перетворюючі тощо;
- за специфікою впливу театральної педагогіки на особистість (загальнопедагогічні і специфічні);
- за часом виконання (довготривалі й ті, які визначаються специфікою конкретного етапу чи конкретної соціальної ситуації) [5, с. 15].

Мають місце й інші підходи щодо угруповання функцій педагогіки як науки взагалі. Так, до основних функцій педагогіки, за переконанням дослідників, належать:

- комунікативна та гносеологічна (пізнавальна) (В. Гмурман);
- теоретико-пізнавальна, організаційно-виховна, регулятивно-профілактична, інформаційно-комунікативна, аналітико-прогностична та соціоінтеграційна (І. Мигович);
- теоретико-пізнавальна і прикладна (Г. Філонов);
- пізнавальна, пояснювальна, практична, прогностична та світоглядна (В. Лавриненко, Л. Лимаренко);
- описова, діагностична, пояснювальна, проєктивно-конструктивна, прогностична, перетворююча, критеріально-оціночна, корекційна (В. Лутай);
- теоретико-пізнавальна, прикладна та гуманістична (А. Мудрик, С. Харченко);
- загальнотеоретична, практична і прогностична (Т. Стефановська);
- теоретична і технологічна (В. Сластьонін, І. Ісаєв);
- описова, пояснювальна та прогностична (П. Підкасистий);
- теоретична та практична (Н. Середа).

Отже, угруповання функцій театральної педагогіки як галузі наукового знання вважаємо достатньо умовним. Зокрема, її прикладні функції можуть при певних обставинах виступати і як теоретико-пізнавальні. На нашу думку, з огляду на предмет дослідження, найбільш доцільним є угруповання функцій із розподілом їх на теоретичні й технологічні, котрий запропонувала група науковців на чолі зі В. Сластьоніним [4, с. 76-77].

Взагалі, будь-яка галузь педагогічної науки спрямована в майбутнє. Виходячи з цих позицій, поділяємо погляди В. Лутая, що однією із основних її функцій є прогностична. «За рівнем розробки саме цієї функції, – зазначає науковець, – можна відрізнити справжню науку від простого зібрання фактів» [1, с. 24].

Більш повно зрозуміти суть театральної педагогіки як науки допоможе і з'ясування її особливостей. Аналіз науково-педагогічних матеріалів дозволяє визначити такі особливості театральної педагогіки, як-от:

- розгляд педагогічних процесів як явищ суспільного життя;
- єдність вивчення питань особистості і соціуму;
- повна орієнтація на особистість;
- організація процесів виховання людини в соціумі;
- використання педагогічних засобів та методів впливу на особистість.

Таким чином, мета театральної педагогіки як науки відбиває закономірності, принципи й методи наукового пізнання та шляхи їх впровадження в практику діяльності провідних суб'єктів театального впливу. У відповідності з визначеною метою завдання театральної педагогіки поділяються фахівцями на постійні і тимчасові, а наукові функції – на теоретичні й технологічні.

### Список використаних джерел

1. Калько Р. М. До питання про роль театральної педагогіки у формуванні культури творчої особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ, 2010. Вип. 2 (37). С. 83-93.
2. Лимаренко Л. І. Перспективи театральної педагогічної підготовки майбутніх педагогів у системі професійної освіти. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С. 143-148.
3. Лозова В.І., Троцько А.В. Теоретичні основи виховання і навчання : Навчальний посібник. 2-е вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
4. Лутай В. Сучасні філософські засади реформування української системи «освіта – наука – виробництво». *Філософія освіти : науковий часопис*. Ін-т вищ. осв. АПН України ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; Укр. акад. політ. наук. Київ, 2008. № 1/2. С. 22-34.
5. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. Под ред. В. А. Сластенина. М. : Школа-Пресс, 1997. 512 с.
6. Предмет и функции педагогики. Под ред. Г. Н. Филонова. Издательство Тюменского государственного университета, 1998. 130 с.
7. Серета Н. В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 2, 2011. С. 48-54.

## ДИТИНСТВО ТА РОЗВИТОК ДИТИНИ З ТОЧКИ ЗОРУ РІЗНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ І ТЕОРІЙ

Лупаренко С. Є.

доктор педагогічних наук, професор

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

*У тезах розкриваються погляди на дитинство та особливості розвитку дитини з точки зору різних наукових підходів і теорій: біогенетичного (теорія рекапітуляції, психоаналітична теорія), соціогенетичного та персоногенетичного підходів, теорій когнітивного напрямку.*

**Ключові слова:** дитина, дитинство, біогенетичний підхід, соціогенетичний підхід, персоногенетичний підхід, теорії когнітивного напрямку.

*The article presents the views on childhood and specific features of children's development according to the ideas of various scientific theories and approaches, namely: biogenetic approach (recapitulation theory, psychoanalytic theory), sociogenetic approach, personogenetic approach, theory of cognitive direction.*

**Key words:** child, childhood, biogenetic approach, sociogenetic approach, personogenetic approach, theory of cognitive direction.

Питання дитинства та розвитку дитини завжди цікавили науковців, тому вони ставали об'єктом вивчення різних наук, кожна з яких по-різному тлумачить категорії «дитина», «дитинство» і робить акцент на окремих особливостях розвитку дитини.

Необхідно підкреслити, що в науці склалися різні підходи і теорії, що досліджують образ дитини та її розвиток, як-то: біогенетичний підхід, соціогенетичний підхід, персоногенетичний підхід, а також теорії когнітивного напрямку [1; 8].

Зокрема, *біогенетичний підхід*, який орієнтується на певні антропогенетичні властивості дитини (задатки, темперамент, вік, стать, спонукання, властивості мозку), включає теорію рекапітуляції (С. Холл) [12], психоаналітичну теорію (З. Фрейд) [10].

Згідно з теорією рекапітуляції дитина протягом дитинства проходить увесь хід розвитку людства від первісної дикості до сучасної культури, а саме: від народження до 5 років – період дикості (дитина виявляє прагнення копатися в землі, кладе собі до рота все, що знайде); від 4 до 12 років – період полювання і захоплення здобичі (страх дитина перед чужими, дії потайки, жорстокість, у неї переважають ігри в піжмурки, хованки); від 9 до 14 років – період пастухування (діти виявляють ніжність до тварин, прагнення мати власного домашнього улюбленця, а також будують підземелля, курені); від 12 до 16 років – період землеробства (дитина виявляє захоплення садівництвом); від 14 років – торгово-промисловий період (на перший план у дитини виходять грошові інтереси).

У свою чергу, психоаналітичний підхід вважає, що дитина народжується з певним запасом енергії («лібідо»), і на кожній стадії розвитку дитини «лібідо»

зосереджується в певній частині тіла, подразнення й активізація якої веде до задоволення значущих для дитини потреб. Джерелом психічного розвитку дитини представники цієї теорії вважають потяг й інстинкти.

*Соціогенетичний підхід* до дитини (А. Бандура, Е. Еріксон, Б. Скіннер) [2; 11; 14] зосереджує свою увагу на вивченні процесів соціалізації дитини, набутті нею соціальних установок, ціннісних орієнтацій, засвоєнні соціальних норм і ролей. За Е. Еріксоном, розвиток дитини обумовлений результатами подолання кризи (конфлікту), що виникає у вузлових точках процесу розвитку. Так, завдання першої стадії дитячого розвитку (від народження до 1 року) – установити довіру дитини до зовнішнього світу, що є основою формування позитивного самовідчуття й оволодіння новими видами діяльності (конфлікт дитини із зовнішнім світом); завдання другої стадії (від 1 до 3 років) – дати дитині відчуття себе самостійною, упевненою у власних можливостях (конфлікт дитини із самою собою); третя стадія (від 3 до 6 років) відзначається конфліктом між ініціативою та почуттям провини в дитини, що виявляється у розвитку в неї впевненості у собі та своїх можливостях, появі почуття провини за скоєні нею дії – усе це при нормальній, адекватній реакції та підтримці дорослих є основою дослідницької діяльності дитини; четверта стадія (від 6 до 12 років) відзначається конфліктом між психологічною готовністю до засвоєння дій, що виконуються дорослими, і фізичною можливістю дитини виконувати їх самостійно; завданням п'ятої стадії (від 13 до 18 років) є навчитися вірно ідентифікувати себе з дорослими (конфлікт між почуттям ідентичності, що формується, і рольовою невизначеністю); шоста стадія (період ранньої дорослості) визначається конфліктом між близькістю (здатністю особистості віддати частину себе іншій людині, не побоюючись при цьому втратити власну ідентичність) та ізоляцією; завдання сьомої стадії полягає в розвитку індивідом власної цілеспрямованості, яка робить життя продуктивним (конфлікт між соціальними проблемами і можливістю індивіда розв'язувати їх); восьмий етап передбачає ретроспективну оцінку людиною свого життя, можливості самореалізації та, унаслідок цього, задоволеність (або незадоволеність) ним.

*Теорії когнітивного напрямку* (теорії Дж. Брунера, Л. Колберга, Ж. Піаже) [3; 7] ґрунтуються на положенні про те, що розвиток складається з еволюціонування психічних структур або способів обробки інформації, які частково запрограмовані й залежать від ступеня зрілості індивіда, а також від соціальних умов, завдяки яким відбувається когнітивний розвиток дитини.

Представники *персоногенетичного (антропологічного) підходу* (О. Іонова, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Штайнер) [4; 6; 9; 13] особливу увагу приділяють активності, самосвідомості й самореалізації, творчості особистості, формуванню людського «Я», вихованню індивідуальних здібностей та характеру. На їхню думку, розвиток дитини має спонтанний характер і визначається вродженим прагненням до самоактуалізації. Згідно з цими ідеями (О. Іонова, Р. Штайнер) людина являє собою триєдність тіла, душі й духу, тобто формується образ людини як урегульована взаємодія тілесних та душевно-духовних функцій і видів діяльності, у якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її духовні індивідуальні сили. У триєдності тіла, душі та духу людська душа охоплює два



полюси – сферу фізичного і сферу духовного. Із фізичного світу походять інстинкти і потяги. Тіло людини, підкорюючись певним законам, завжди розвивається до однієї, висунутої з самого початку, мети – до зрілого організму. У духовній сфері людська душа знаходиться в реальному духовному світі, де власне «Я» людини перебуває як духовна істота, яка осягається душею в усвідомленні власного «Я» та його осмисленні. Людська душа, знаходячись між сферами духовного та фізичного, є тією ареною, на якій зустрічаються обидві сили й де людина постає як істота «тут і зараз» [5, с. 45].

Отже, різні наукові підходи і теорії у розумінні дитинства та дитини спираються на певні особливості та рушійні сили її розвитку (генетичні, психічні, соціальні). Найпоширенішим зараз є антропологічний підхід, який передбачає розуміння дитини як цілісної (тілесно-душевно-духовної) істоти та визначає важливість кожного із вищезазначених факторів для повноцінного розвитку особистості.

### Список використаних джерел

1. Асмолов А. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва : Смысл, 2001. 416 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. Бабицкого. Москва : Прогресс, 1977. 413 с.
4. Іонова О. Образ дитини у Штайнер-педагогіці. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. № 1. С. 44–48.
5. Історія педагогіки / [С. Білецька, В. Білик, Н. Борисенко та ін.] ; за ред. А. Троцько. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. 545 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. Татлыбаевой. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / [сост. В. Луков]. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 256 с.
8. Психология детства : учебник / [В. Аверин, Г. Виленская, Ж. Дандарова и др.] ; под ред. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 368 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / под ред. Е. Исениной ; пер с англ. М. Исениной. Москва : Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
10. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / пер. з нім. П. Тарашука. Київ : Основи, 1998. 709 с.
11. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Радикальный бихевиоризм. Б. Скиннер / пер. с англ. Н. Муравьева. Санкт-Петербург : Прайм-Евროзнак, 2007. 128 с.
12. Холл С. Очерки по изучению ребенка. Куклы. Собственность у детей. Куча песку / ред., авт. предисл., пер. Н. Виноградов. Москва : Пучина, 1925. 144 с.
13. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. Алексеев. Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. 592 с.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ (ПАНДЕМІЯ COVID-19): ТРАНСФОРМАЦІЯ ЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

**Малихін О. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна

**Арістова Н. О.**

доктор педагогічних наук, професор  
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна

*У дослідженні висвітлюються актуальні питання стосовно оновлення системи післядипломної освіти вчителів, яка покликана швидко й активно реагувати на зміни, котрі відбуваються в системі освіти країни загалом та в системі загальної середньої освіти зокрема.*

**Ключові слова:** *система післядипломної освіти вчителів, непрогнозовані впливи, учителі як агенти змін, людські цінності.*

*The research presents topical issues related to updating the system of teachers' postgraduate education designed to respond quickly and actively to the changes taking place in the educational system of the country in general and in the system of general secondary education in particular.*

**Key words:** *system of teachers' postgraduate education, unpredicted influences, teachers as agents of change, human values.*

Глобальним викликом для суспільства загалом і теорії навчання зокрема стало обумовлене пандемією COVID-19 тісне спілкування та співіснування людей, які є приналежними до різних поколінь (мовчазне покоління, бебі-бумери, покоління X, мілленіали (покоління Y), покоління Z, покоління «Альфа»). І найбільш гострі й навіть конфліктно-вибухові ситуації, як виявилось, спричиняються потребами організації й здійснення освітнього процесу в домашніх умовах за прямого або опосередкованого впливу вчителів та безпосередньої участі (домінуванні) представників інших поколінь (батьки, бабусі та дідусі, інші родичі). Отже, зовсім несподівано виникає кардинально нова сукупність психолого-дидактичних завдань, котрі потребують негайного розв'язання. І психологи, і дидакти розуміють відсутність наявних дієвих методик навчання, котрі були б максимально продуктивними в зовсім нових умовах співіснування людей у суспільстві загалом й у межах освітнього середовища, де спілкування його основних суб'єктів (учнів і вчителів) здебільшого перетворилося на опосередковане, а супровідна роль батьків набуває більш важливого значення. І як наслідок, виникає потреба перегляду наявних теоретико-методологічних основ організації та реалізації освітнього процесу на етапі загальної середньої освіти. Під впливом пандемії COVID-19 загострилася

проблема розуміння інтегрованих психолого-дидактичних задач, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу в парадигмі «вчителі – учні – батьки».

Система післядипломної освіти вчителів покликана швидко й активно реагувати на зміни, котрі відбуваються в системі освіти країни загалом і в системі загальної середньої освіти зокрема. Новий закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) передбачає фундаментальну реформу системи загальної середньої освіти та наголошує на необхідності виховання молодих громадян України як носіїв загальноєвропейських цінностей. І як результат, існує великий попит на підготовку вчителів Нової української школи як агентів змін та носіїв загальноєвропейських цінностей [1].

Пандемія COVID-19 стала глобальним викликом для системи освіти в Україні та українського суспільства, загалом, як невід'ємної частини світової людської спільноти, яка змушена швидко й ефективно реагувати на соціально-економічні трансформації, зумовлені потребами перегляду майже всіх сфер життєдіяльності людини в умовах непрогнозованих глобальних впливів. Система загальної середньої освіти перебуває в Україні в стані активних змістових і процесуальних змін, спрямованих на забезпечення сталого розвитку особистості в контексті інтеграції й адаптації системи цінностей, притаманних українському суспільству й особистості громадянина України до системи загальноєвропейських цінностей та загальнолюдських цінностей у масштабі глобалізованого світу в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) [1]. Таким чином, виокремлена проблема потребує ґрунтовного теоретико-методологічного осмислення й на цій основі розроблення психолого-дидактичного та дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в сучасних реаліях, зумовлених непередбачуваними глобальними впливами, пов'язаними з пандемією COVID-19. І саме система післядипломної освіти вчителів може виявитися дієвим засобом об'єднання зусиль науковців і практиків у забезпеченні появи оновленого змісту освіти (за урахування трансформації сприйняття системи загальноєвропейських і загальнолюдських цінностей), а також інноваційних (зумовлених сучасними непередбачуваними глобальними викликами) підходів, технологій, методик, форм організації, методів, прийомів і засобів навчання в системі загальної середньої освіти.

Фундаментальною психолого-педагогічною основою розроблення окресленої проблеми виявляються наукові праці, у яких висвітлюються питання: методології вивчення педагогічних явищ і процесів та їх моделювання; теорії особистості та теорії розвитку особистості; теорії діяльності та теорії пізнавальної діяльності, пізнавальної самостійності й пізнавального інтересу; теорії цінностей (базові людські цінності, універсальні людські цінності, загальні європейські цінності); інтеграції формальної, неформальної й інформальної освіти учнів і вчителів; застосування інформаційних технологій в освіті; дистанційної освіти та дистанційного навчання; автономності особистості й особистісної автономії; концепції самоактуалізації, самоєфективності, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення особистості в освітній діяльності; теорії навчання, самостійного навчання й організації самостійної навчальної діяльності, індивідуалізації й диференціації навчання; закономірності професійного

становлення особистості у вищій педагогічній школі; організації та здійснення післядипломної підготовки вчителів [2; 3].

У сьогоденних реаліях маємо констатувати факт відсутності наукових і науково-методичних доробків, у яких би висвітлювалися теоретичні положення, методологія та конкретизовані методики підготовки вчителів до організації та здійснення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в реаліях, зумовлених непередбачуваними глобальними впливами, які є наявними, а також прогнозованими наслідками пандемії COVID-19, тобто в реаліях, аналогів яких не існує. І як результат, виникає потреба появи нових українських учителів як агентів змін і носіїв базових й універсальних людських цінностей, а також загальних європейських цінностей. Ця проблема особливо актуалізується в умовах непередбачуваних викликів, зумовлених пандемією COVID-19, котрі постали перед системою освіти України загалом і системою загальної середньої освіти зокрема.

Таким чином, система післядипломної підготовки вчителів має змінитися й має бути спрямованою на подолання негативних наслідків пандемії COVID-19 на систему загальної середньої освіти в контексті глибокого розуміння трансформацій, які відбуваються в системі людських цінностей. Одночасно з озброєнням учителів закладів загальної середньої освіти ефективним психолого-дидактичним інструментарієм, котрий може бути використаним в класі, який стає зовсім іншим у реаліях пандемії COVID-19. Потребує розроблення психолого-дидактичного супроводу для батьків задля успішного використання з метою уникнення непорозумінь і навіть можливих конфліктів, спричинених тісним спілкуванням і співіснуванням людей, які є приналежними до різних поколінь (мовчазне покоління, бебі-бумери, покоління X, мілленіали (покоління Y), покоління Z і покоління «Альфа»).

Започаткування процесу вдосконалення практики післядипломної підготовки вчителів, спрямованої на оновлення й удосконалення системи Нової української школи, забезпечить доцільність уведення трансформованих людських цінностей (базових та універсальних загальнолюдських цінностей, загальноєвропейських цінностей) в український клас в інноваційних реаліях, спричинених впливом реальних і прогнозованих наслідків пандемії COVID-19.

Отже, відповідаючи на непередбачувані виклики, спричинені пандемією COVID-19, оновлена система післядипломної підготовки вчителів має спрямовуватися на подолання її негативного впливу на систему загальної середньої освіти.

Сучасні непередбачувані виклики мають розглядатися в контексті глибокого розуміння трансформацій, які відбуваються в системі базових та універсальних загальнолюдських цінностей усіх учасників (учнів, учителів, батьків) навчального процесу на рівні здобуття повної загальної середньої освіти.

### Список використаних джерел

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-

p. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.11.2020 р.).

2. Малихін О. В. Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2010. № 3. С. 33–38.

3. Малихін О. В., Арістова Н. О. Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: віртуальні педагогічні спільноти. *Eurasian scientific congress. Abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Barca Academy Publishing. Barcelona, Spain*. 2020. pp. 211–214. URL: <https://sciconf.com.ua/viii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-eurasianscientific-congress-9-11-avgusta-2020-goda-barselona-ispaniya-arhiv>.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПОЗИЦІЙ ПРО ПІЗНАВАЛЬНУ САМОСТІЙНІСТЬ ДІТЕЙ

**Мельник В. А.**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

м. Ізмаїл, Україна

**Васильєва О. А.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

м. Ізмаїл, Україна

*У статті представлено погляди дослідників на проблему та шляхи формування пізнавальної самостійності дітей передшкільного віку. Аргументовано актуальність пізнавальної самостійності у сучасному навчально-виховному процесі. Обґрунтовано різні підходи до цього поняття, розкрито його складові. Висвітлено позитивний вплив пізнавальної самостійності на розвиток дітей.*

**Ключові слова:** самостійність, діти перед шкільного віку, пізнавальна діяльність, пізнавальна самостійність, особистість.

*The views of researchers on the problem and ways of forming cognitive independence of pre-school age children have been presented in the article. The relevance of cognitive independence in the modern educational process has been argued. Different approaches to this concept have been substantiated, its components have been revealed. The positive influence of cognitive independence on children's development has been highlighted.*

**Key words:** independence, children of pre-school age, cognitive activity, cognitive independence, personality.

Проблема формування пізнавальної самостійності дошкільників, учнів та здобувачів вищої освіти завжди привертала увагу науковців. Це пов'язане з

необхідністю підготовки дітей і молоді до нових швидкоплинних умов, формування у них умінь самостійно підбирати, опрацьовувати інформацію та використовувати її в практичній діяльності.

Метою статті є визначення поглядів дослідників на проблему та шляхів формування пізнавальної самостійності дітей передшкільного віку.

Зазначимо, що, на думку С. Рубінштейна, самостійність особистості характеризується трьома факторами: знаннями, вміннями й навичками, ставленням до процесу діяльності, результатів і умов її здійснення, зв'язками, які створюються під час діяльності з іншими людьми.

Дорослий підкріплює похвалою бажання дитини ставати самостійним відкривачем та дослідником навколишнього світу Р. Павелків визначає самостійність, як прояв основ формування характеру. На думку вченого самостійність – це здатність особистості планувати, здійснювати контроль над своєю діяльністю на основі наявних знань, умінь та навичок, і дитина отримує велике задоволення, якщо самостійно робить власні висновки, проявляє бажання розмірковувати. Якщо це міркування виявляється правильним, підтриманим дорослим, то такий процес приносить моральне задоволення і стає моделлю поведінки[1. с. 56].

Натомість, Т. Піроженко виділила самостійність як одну з особистісних рис характеру людини, що сприяє розвитку спрямованості на самореалізацію та творче самовизначення, тому що самостійність та ініціативність в дошкільному віці залежать від досвіду[2. с. 136].

Поряд з цим, Ш. Амонашвілі наголошує на тому, що самостійність є рисою особистості, яка характеризується здатністю людини відповідати за власні вчинки, дотримуватися певної позиції, думати самостійно приймати рішення, вміння вчитися.

Обґрунтувавши думку Н. Зеленкової з питання, щодо пізнавальної самостійності – це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі особистісних вольових зусиль. Це дуже складна особистісна якість, яка є невід'ємною складовою знань, мотивів, способів дій, ступенів вираженості, які мають значний вплив на характер і результат навчальної діяльності»

На думку В. Лозової, О. Коберник, найвищий рівень самостійності проявляється у внесенні суб'єктом у працю суб'єктивного розуміння, створення власного способу мислення і дії. Встановлено, що пізнавальна самостійність характеризується критичністю розуму, здатністю висловлюватись, незалежно від суджень інших. Окрім того, В. Тюріна обґрунтувала поняття пізнавальна самостійність як якість особистості, сутність котрої полягає в готовності вирішувати нові пізнавальні завдання.

Отже, науковцями з'ясовано, що поняття пізнавальної самостійності пов'язується з активністю, хоча ці поняття не є тотожними. Так, П. Підкасистий виділяє пізнавальну активність дітей як пізнавальний самостійний досвід дитини у вигляді внутрішнього психологічного та зовнішнього технічного вирішення задач. Іншу точку зору має О. Скрипченко, яка стверджує, що активність може не включати самостійності. Самостійність у навчанні проявляється в активності, визначає її спрямування на інтеріоризацію, удосконалення знань, опанування

прийомами роботи (О. Скрипченко). Дослідниця зазначає, що завдання полягає в розвитку пізнавальної самостійності й активності, що зумовлює результативність діяльності[3. с. 118].

У цьому контексті І. Лернер вважав, що пізнавальна самостійність можлива за умов взаємодії здобутих знань, умінь і певного досвіду творчої діяльності, як і позитивних мотивів пізнання. Вчений стверджував, що пізнавальна самостійність виявляється в активності, спрямованій на оволодіння знаннями, прийомами роботи, що обумовлюється сформованими пізнавальними інтересами та мотивами.

О. Савченко наголошувала на необхідності врахування умов розвитку пізнавальної самостійності. Серед них слід назвати такі: сприяння формуванню наполегливості під час виконання самостійної роботи; розвиток у молодших школярів пізнавальних потреб; ознайомлення дітей із наявною системою умінь, прийомами навчання; застосування ефективних засобів для керування творчістю дітей у процесі діяльності; запровадження ефективної системи пізнавальних завдань. На думку дослідниці, пізнавальна самостійність молодших школярів є результатом системи навчання, внаслідок чого відбувається розвиток самостійності мислення дитини.

За даними Т. Ткачук пізнавальна самостійність – це ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності й зумовлена потребою розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею в конкретних ситуаціях[4. с. 76].

На думку Н. Лук'янової, а пізнавальна самостійність є якістю особистості, яка передбачає необхідність у потребі самостійно оволодівати такими способами поведінки, які дозволять реалізувати прагнення до нових знань. Від того настільки мотив та способи діяльності є стійкими, можна вважати, що самостійність сформувалась як якість поведінки загалом.

Підкреслимо, що ще К. Ушинський висловлював думку про те що, виховання самостійності слід розпочинати з дошкільного віку, коли тільки з'являються перші її вияви. Свобода, як умова, при цьому буде полягати не у відсутності певних перешкод для дитини, а в їх подоланні.

Так, згідно теорії М. Монтесорі, в основі пізнавальної діяльності лежить принцип «допоможіть мені це зробити самому». На думку педагога, вихователя має надавати дитині лише необхідну допомогу, ставитись до її дій із повагою, вірою в її сили, надавати свободу самостійному розвитку дитини. Це вимагає, за поглядами Т. Поніманської, майстерності вихователя, котра полягає в умінні стимулювати пізнавальну самостійність дітей Л. Проколієнко вважає, що рушійною силою пізнавальної самостійності дітей дошкільного віку є розвиток пізнавальних процесів та пізнавальних здібностей дітей.

Отже, пізнавальна самостійність розглядається як важливий фактор активізації особистісного розвитку школярів, формування у них інтелектуальних здібностей, вміння вчитися, внутрішньої мотивації.

### Список використаних джерел.

1. Павелків Р. І. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента. Київ: Академвидав.2011. 376 с.
2. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль : Мандрівець.2010. 136 с.
- 3.Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Просвіта.2001. 416 с.
- 4.Ткачук Т.А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : автореф. дис. .. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 2004. 233с.

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ КЛАСИЧНІЙ ХОРЕОГРАФІЇ У СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.

**Пісоцька М. Е.**

доктор педагогічних наук, доцент

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

**Кадашевич К. О.**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

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

*У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми індивідуалізації навчання класичній хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Розглянуто сутність поняття індивідуалізації навчання в контексті дослідження. Визначено мету і відповідні завдання, об'єкт і предмет дослідження. Окреслено його територіальні та хронологічні межі.*

**Ключові слова:** індивідуалізація навчання, індивідуальний підхід, друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття, навчання хореографії, середні спеціальні навчальні заклади України.

*The article substantiates its relevance on the problem of individualization of teaching classical choreography in secondary special educational establishments of Ukraine of the second half of the XX - the beginning of the XXI century. The concept of individualization in the context of research is considered. The purpose and corresponding tasks, object and subject of research are defined. Territorial and chronological boundaries of the study are outlined.*

**Key words:** individualization of learning, individual approach, second half of the XX century – the beginning of the XXI century, teaching choreography, secondary special educational institutions.

В умовах інтеграції України до європейського мистецького середовища,



зростає запит на висококваліфікованих спеціалістів мистецького профілю, зокрема, класичних танцівників. Високі сучасні вимоги до хореографів висувають завдання до державної системи їхньої підготовки, які передбачають створення оптимальних умов для збереження та розвитку індивідуального потенціалу майбутніх класичних танцівників, забезпечення їхнього професійного зростання, творчої самореалізації. Необхідність вирішення окресленого завдання обумовлює увагу до індивідуалізації навчального процесу.

Індивідуалізацію в контексті дослідження розуміємо як процес, який спрямований на розвиток індивідуальності; передбачає відокремлення (виділення) учня в процесі навчання для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей; потребує певної організації цього процесу (систему індивідуалізованих способів та прийомів взаємообумовлених дій вчителя та учнів на всіх етапах навчальної діяльності) [1, с. 105].

Чіткому розумінню сучасного стану організації процесу індивідуалізації навчання учнів класичній хореографії, проектуванню розвитку означеної проблеми сприяє вивчення, переосмислення й творче використання освітнього досвіду педагогіки другої половини ХХ століття – початку ХХІ століття, у якому зосереджено цінні результати науково-методичних пошуків вітчизняних педагогів з окреслених питань.

Підкреслимо, що проблема вивчення та врахування в освітньому процесі індивідуальних особливостей учнів постала перед вченими досить давно. Розробляли її дослідники різних часів і з різних країн. У межах класичної світової спадщини базою для сучасного розуміння проблеми індивідуалізації навчання стали ідеї Аристотеля, К. Гельвеція, Й. Гербарта, Г. Гуаріні, Д. Дідро, А. Дістервега, Д. Дьюї, Т. Кампанелли, Квінтіліана, Я. А. Коменського, Д. Локка, М. Монтеня, М. Монтесорі, Т. Мора, І. Песталоцці, Платона, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В. Фельтре, С. Френе, Р. Штайнера тощо.

Значний внесок у її розвиток зробили російські й українські видатні діячі освіти й культури, зокрема: І. Бецькой, В. Белінський, М. Бунаков, П. Блонський, Л. Виготський, Б. Грінченко, М. Добролюбов, О. Духнович, П. Каптерев, М. Ломоносов, С. Миропольський, М. Новиков, В. Одоєвський, М. Пирогов, О. Радіщев, С. Русова, Г. Сковорода, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Шацький, М. Чернишевський, П. Юркевич, Ф. Янкович та інші. У працях цих авторів можна простежити зміну поглядів на значення, сутність та способи здійснення індивідуального підходу в навчанні: від розуміння існування вікових й індивідуальних відмінностей учнів, необхідності їхнього врахування у процесі навчання, підкреслення важливості розвитку індивідуальних здібностей як основи правильного вибору людиною професійного шляху до формулювання вимог, яким повинен відповідати вчитель для забезпечення природовідповідного характеру навчального процесу, обґрунтування доцільності побудови змісту освіти, процесу навчання на основі ідеї індивідуалізації, виділення конкретних способів здійснення індивідуалізації та диференціації навчання.

Зауважимо, що, не дивлячись на такі глибокі коріння, у вітчизняній педагогічній науці оформлення проблеми індивідуалізації навчання як загальнодидактичної відбулося відносно нещодавно у зв'язку з поширенням

гуманістичних ідей в освіті.

У науково-педагогічних працях другої половини ХХ століття – на початку ХХІ століття індивідуальний підхід досліджується як: умова підвищення ефективності навчання (В. Гладких, М. Сонін та інші), формування індивідуального стилю навчальної діяльності (В. Мерлін, Є. Клімов, Ю. Самарін та інші), розвитку в учнів пізнавальної самостійності та пізнавальної активності (Л. Арістова, Д. Вількєєв, А. Кірсанов, І. Огородников, Н. Половникова, Є. Рабунський, І. Унт, Т. Шамова та інші); засіб стимулювання пізнавального інтересу школярів (Н. Морозова, Г. Щукіна та інші), подолання їхньої неспішності та посилення дисципліни на уроці (Ю. Бабанський, А. Бударний, Л. Кузнецова, А. Липкіна, В. Лубовський, Н. Менчинська, Н. Мурачковський, С. Рівес, А. Славіна, В. Цетлін та інші), розвитку суто індивідуальних здібностей (В. Крутецький, Н. Левітов, Б. Теплов та інші); спосіб скерування самостійної роботи (Л. Арістова, Б. Єсіпов, В. Буряк, З. Вологодська, А. Линда, Є. Рабунський, Л. Жарова, А. Усова, І. Унт та інші), організації навчання обдарованих школярів (Ю. Гільбух, Є. Голубєва, Н. Левітов, Н. Лейтес, В. М'ясищев, В. Чудновський та інші), дистанційного навчання учнів (К. Богайчук, С. Васильченко, М. Зарічкова, Г. Кульшова, Ю. Медведєва, В. Толочко, О. Хмель, А. Хуторської та інші); вимога до реалізації програмованого навчання (В. Беспалько, Г. Кондратенко, С. Литвинов, А. Матюшкін, І. Чуріков, В. Чучуков та інші), організації проблемного навчання (В. Барабаш, Д. Вількєєв, М. Данилов, В. Крутецький, М. Махмутов та інші), створення електронних програмних засобів (Л. Васильченко, Н. Кононец, В. Шевченко), упровадження модульного навчання (В. Євдокімов, І. Прокопенко, А. Фурман, П. Юцявіченє та інші).

У вітчизняній літературі також накопичено певний обсяг знань з питань організації навчання хореографії (О. Абдуліна, А. Алексюк, Л. Андрощук, Т. Благова, К. Зозуля, В. Нікітін, О. Пархоменко, Т. Сердюк, О. Таранцева, Л. Цветкова, О. Шамрова, М. Юр'єва та інші); історії хореографічної освіти (Ю. Бахрушин, М. Гваттеріні, Р. Герасимчук, Т. Гузун, А. Гуменюк, Л. Косаковська, В. Красовська, С. Легка, Т. Павлюк, А. Підлипська, М. Погребняк, Ю. Станішевський, С. Худеков, П. Чуприна, О. Шабаліна та інші).

Проте на сьогодні не було проведено комплексного дослідження теорії і практики індивідуалізації навчання класичній хореографії в обраний історичний період. Отже, актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість зумовили вибір теми дослідження «Індивідуалізація навчання учнів класичної хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)».

Мета дослідження полягає в здійсненні системного аналізу теоретичних основ й узагальнення досвіду індивідуалізації навчання учнів класичної хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах України в другій половині ХХ століття – на початку ХХІ століття для використання прогресивних здобутків з метою вдосконалення підготовки майбутніх класичних хореографів у сучасних умовах реформування національної системи спеціалізованої освіти.

Відповідно до поставленої мети в дослідженні визначено такі завдання:

1. Виявити витoki проблеми індивідуалізації навчання учнів класичній

хореографії в історії світової та вітчизняної педагогічної думки.

2. Уточнити термінологічно-понятійний апарат та схарактеризувати ступінь наукової розробки досліджуваної проблеми.

3. Науково обґрунтувати етапи розвитку досліджуваної проблеми в педагогічній теорії й освітній практиці в зазначений період, виділити їхні особливості.

4. Узагальнити досвід індивідуалізації навчання учнів класичній хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах України на кожному з обґрунтованих етапів.

Об'єктом дослідження є процес навчання учнів у середніх спеціальних навчальних закладах України другої половини ХХ століття – початку ХХІ століття. Предмет дослідження – теорія та практика індивідуалізації навчання учнів класичній хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах України в зазначений період.

За нижню межу дослідження взято 50-ті роки ХХ століття, час, коли в умовах післявоєнного відновлення держави відбувається пошук шляхів підвищення ефективності середньої освіти. За верхню межу – початок ХХІ століття, для якого характерне реформування системи освіти на основі національно-демократичних цінностей та принципу особистісної орієнтації, активізація наукового інтересу до проблеми індивідуалізації навчання.

Проблему індивідуалізації навчання учнів класичній хореографії у середніх спеціальних навчальних закладах досліджуємо в усіх регіонах України. Відповідно враховуємо, що певний час означена проблема вивчалася українськими вченими в контексті розгляду її науковцями Радянського Союзу та під впливом урядових документів радянських часів.

### **Список використаних джерел**

1. Пісоцька М. Е. Питання індивідуалізації у педагогічних дослідженнях. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : Щедра садиба плюс, 2015. Вип. 49. С. 104–114.

## **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

**Тарарак О. В.**

доктор філологічних наук, доцент

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

**Тарарак М. Ю.**

кандидат філологічних наук, доцент

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

*У статі висвітлено найбільш значущі концепції художньо-естетичного виховання особистості у Німеччині. Визначено пріоритетні напрями музичної*

освіти, проаналізовано педагогічні ідеї Ф. Фребеля, Е. Зігфельда, К. Гофмана, К. Орфа та інших.

**Ключові слова:** естетичне виховання, творча імпровізація, слухання музики, ритмічні вправи, «елементарна музика», педагогічна освіта.

*The article is devoted to the most important concepts of personality's musical and aesthetic education in Germany. The main ways of musical education were singled out by the author of the article. The pedagogical theories of Ph. Frebel, E. Zighfeld, K. Goffman, K. Orf were analyzed in the following article.*

**Key words:** musical practice, creative improvisation, listening to music, rhythmical exercises, «elementary music».

У структурі духовних цінностей особистості важливе місце займає мистецтво, яке є продуктом художньо-творчої діяльності. Завдяки естетичному вихованню значно збагачується духовний світ кожної особистості, розширюються горизонти світосприйняття та світобачення, створюються образи естетичної та художньої картини світу.

Аналіз історико-педагогічної, наукової, методичної літератури [1, 2, 3, 4] свідчить, що в зарубіжній педагогіці протягом тривалого часу активно розроблялися питання музично-естетичного виховання особистості та відповідної теоретико-практичної підготовки педагогів. Сучасні зарубіжні концепції музично-естетичного виховання, що ввібрали найкращі національні історичні традиції, містять багатий пласт цінних ідей з досліджуваної нами проблеми.

Кінець XIX – початок XX ст. характеризується дослідниками як надзвичайно насичений період в історії музичної культури та освіти зарубіжжя. Відсутність централізованої музичної освіти, обов'язкового музичного виховання у школах багатьох країн Західної Європи привело до зародження у вказаний історичний період різноманіття педагогічних теорій музичного виховання. З огляду на досліджувану проблему ми зосередимо увагу саме на розвитку концепції музично-естетичного виховання та підготовці педагогів до здійснення музичного виховання дітей дошкільного віку. У цьому аспекті найбільший інтерес викликає Німеччина, педагогами якої було розроблено багато цінних ідей та накопичено багатий досвід в галузі музично-естетичного виховання підростаючого покоління.

Проблема музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільних закладів постала майже одночасно з організацією дошкільного виховання в середині XIX ст. Ідея створення системи дошкільного виховання належить німецькому філософу і педагогу Ф. Фребелю. Він же й був одним з перших педагогів, хто розробляв питання організації, змісту, форм і методів виховання дітей дошкільного віку та підготовки дошкільних фахівців.

Поряд з цим Ф. Фребель для здійснення музично-естетичного виховання дітей багато цінних методичних порад надав і вихователям дитячих садків. При цьому він наголошував, що увесь процес навчання і виховання в дошкільних закладах має нести естетичне навантаження: заняття, ігри, фізичні вправи обов'язково повинні супроводжуватися співом. З цією метою Ф. Фребель

розробив методичні рекомендації щодо застосування у виховному процесі дитячого садка пісенного матеріалу. Зібрані ним для цього пісні й методичні поради містяться у книзі автора «Бесіди матері». В умовах повної відсутності методичної літератури для виховательок дошкільних закладів ця книга була єдиним посібником, в якому окреслювалися шляхи їхньої педагогічної, музичної діяльності.

З метою надання педагогічної освіти майбутнім вихователькам Ф. Фребелем були запроваджені курси підготовки дошкільних «садівниць». Аналіз програми курсів свідчить, що поряд з дисциплінами методичного, педагогічного, загальноосвітнього, природничого циклів, значне місце в ній посідали предмети естетичного циклу: історія культури, малювання, спів, ручна праця, методика вироблення дитячих іграшок.

У 50-70 роках ХХ ст. проблема естетичного виховання у Німеччині набула особливої актуальності. Визначаючи соціально-педагогічну роль естетичного виховання у житті суспільства, Е. Зігфельд на Другій Генеральній Асамблеї «Міжнародного товариства виховання засобами мистецтва», що відбулася в 1958 р., зазначав: «... ніколи ще у світовій історії художнє виховання не було таким необхідним, як сьогодні і як воно буде важливе для майбутнього... Я не стверджую, що художнє виховання розв'яже всі світові проблеми. Але я вважаю, що ми не можемо існувати як цивілізована нація, якщо не будемо розвивати у значній мірі естетичний елемент життя». Адресована науковцям, педагогам теза була основоположною в розробці програм навчання та виховання підростаючого покоління.

Своєрідна система безперервного музичного навчання склалася протягом багатьох років у Німеччині. Музичне виховання пронизує усі ланки освіти країни. Дослідники відмічають однаково серйозне ставлення в Німеччині як до виховання музикантів-любителів, так і до професійних музикантів, і прагнення здійснювати музичне виховання і навчання в тісному взаємозв'язку з музичною культурою суспільства.

Визнаючи велику здатність музики естетично впливати на почуття і думки людини, педагоги Німеччини наголошували на необхідності якомога раніше розпочинати займатися з дитиною музичним вихованням. Вони вважали, що заняття музикою в ранньому дитинстві здійснюють величезний внесок у формування особистості дитини в цілому і, зокрема, у її музично-естетичний розвиток, що саме в перші роки життя закладається здібність сприймати музику. Ще в 1928 р. у Німеччині було прийнято указ «Музична практика в семінарах і навчальних курсах для виховательок дитячих садків і виховательок у групах подовженого дня», виходячи з якого вихователю надавали знання та методичні уміння, необхідні для занять з дітьми на елементарному рівні сольфеджіо, ритмікою, танцями, музичними іграми, теорією музики, грою на елементарних музичних інструментах, музичною формою, історією музики тощо.

Такий же серйозний підхід до музичного виховання продовжується і в загальноосвітніх школах країни. Спеціалістами Німеччини розроблена програма музичного виховання в початковій школі. У ній наголошувалося, що діти

повинні опанувати нотну грамоту, навчитися співати, грати на елементарних музичних інструментах, імпровізувати. Велика увага приділялась ознайомленню дітей зі світовою музичною культурою взагалі.

Зазначеною програмою передбачено проведення у школі не менше двох уроків музики на тиждень. При цьому зауважувалось, що навчання нотній грамоті – важлива складова уроків музики. Цікавим, на наш погляд, є і те, що дітей навчали не тільки співати, а й грати на музичних інструментах – флейті, гітарі, ксилофоні, що надавало можливість створювати в початковій школі дитячі хори та ансамблі.

Питання змісту, методики і організації музичного навчання і виховання обговорюються на з'їздах спеціалістів, курсах підвищення кваліфікації, на сторінках педагогічної преси. Дискусійними питаннями були: як зробити, щоб урок музики відповідав музичним інтересам, запитам дитини, психологічним і соціальним особливостям дитячого віку.

Завдання музичного виховання були висунуті такі: передбачити в навчальних планах усіх шкіл та програмах дитячих садків достатню кількість уроків та занять з музики; забезпечити можливість поглиблених занять музикою у школі; створити загальноосвітні школи з подовженим уроком музики; приділити особливу увагу музичному навчанню дітей у початковій школі; виділити спеціальні приміщення для занять музикою з технічними засобами навчання; підготувати приміщення для репетицій хорів та ансамблів, створити фонд музичних інструментів. Такі заходи стимулювали вчителів до постійного самовдосконалення своєї педагогічної діяльності, спонукали їх відшукувати ефективні шляхи вдосконалення музичного виховання.

Педагоги К. Дітріх і К. Гофман у статті «Питання систематики і методики музичного виховання» зазначали: «Ми вважаємо, що конкретне визначення завдань викладання музики повинно виходити з перспектив розвитку культури ...суспільства. ...на підставі врахування вікових особливостей і психологічного розвитку дитини повинна бути побудована система знань та навичок на різних щаблях педагогічного процесу».

Були розроблені вимоги до вихователів дитячих закладів щодо музично-естетичного виховання дітей: педагог повинен знати теоретичні та психологічні основи викладання музики й творчо їх застосовувати. Могутній вплив музики, її велике виховне значення як особливого виду мистецтва потребує постійного взаємозв'язку між інтелектуальними та емоційними можливостями дитини. Тому вихователю необхідно володіти важливим принципом музичного виховання – постійного зв'язку теорії та практики.

Ідеї творчого розвитку особистості найбільш сконцентрувалися в системі музичного виховання видатного німецького педагога і композитора К. Орфа. Він вважав, що музичне виховання не обмежується розвитком слуху, ритму, слухання музики, навчанням співу і гри на музичних інструментах. На думку К. Орфа, завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію дитини, вміння імпровізувати, творити в процесі музикування. У цій роботі слід спиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. Педагог зазначав, що творчість дитини, її навіть скромні знахідки створюють на

заняттях атмосферу радості, стимулюють розвиток її здібностей, формують творчу людину. Прищеплені у ранньому віці «...бажання і вміння творити виявлятимуться у будь-якій сфері майбутньої діяльності дитини».

Музична концепція К. Орфа, розроблена разом з Г. Кеетман, втілена в методичному посібнику «Schulwerk», що в перекладі означає «навчати в дії». Посібник представляє собою п'ятитомне зібрання партитур для дитячих інструментів, пісень хорового виконання в інструментальному супроводі, вправ у вимові та декламації, ритмічних вправ, театралізованих сценок, що поєднані назвою «Музика для дітей». Збірки побудовані на народних піснях, фольклорних текстах: приказках, загадках, лічилках тощо. У посібнику надаються рекомендації вчителям щодо залучення усіх без винятку дітей до музики, активної творчої діяльності.

Чільне місце в системі дитячого музичного виховання К. Орфа посідає музично-ритмічне виховання, що ґрунтується не тільки на основі рухів та гри на музичних інструментах, а, перш за все, на мові, на музичній декламації і співі.

Своєрідним є підхід К. Орфа і до інструментального музикування. Педагог вважав, що інструменти для дитячого елементарного музикування повинні мати естетичну привабливу звучність і разом з тим бути простими, зручними для гри, такими, що не вимагають оволодіння складною технікою гри, тому що це відволікає увагу дітей від творчості, імпровізації. Склад дитячого оркестру був розроблений К. Орфом разом з відомим музикознавцем К. Заксом: мелодичні ударні інструменти (металофони, ксилофони, гlockenшпілі), немелодичні ударні інструменти (литаври, барабани, тарілочки), прості духові інструменти, близькі до народної сопілки (блокфлейти), смичкові інструменти тощо.

Отже, музично-виховна система К. Орфа, націлена на пробудження творчого потенціалу особистості, загострила цілу низку проблем загальнопедагогічного, методичного, дидактичного і навіть технічного характеру. Але здійснити висунуті вимоги до музичного виховання дітей було не під силу педагогам, які не мали відповідної підготовки. Тому з метою вирішення цієї проблеми К. Орфом були створені в Зальцбурзі спочатку семінари, а пізніше – інститут, де педагоги отримували необхідну підготовку з музичного виховання.

Підготовка в інституті здійснювалася за трирічним, дворічним або однорічним планом, у залежності від підготовленості педагогічних кадрів і характеру їх подальшої музично-педагогічної діяльності.

Теоретичні й практичні заняття в інституті передбачали вивчення предметів: засвоєння «Шульверка» та інструментів, які в ньому використовуються, володіння тілом та музично-ритмічні дисципліни, фортепіано, ансамбль і диригування, постановка голосу і виховання мовленнєвої культури, імпровізація і створення музики, історія і теорія музики, педагогіка і теорія музичного виховання. При інституті була створена дитяча школа для практичного відпрацювання набутих на заняттях навичок.

Аналіз історико-педагогічної, наукової, методичної літератури [1, 2, 3, 4] свідчить, що в зарубіжній педагогіці протягом тривалого часу активно

розроблялися питання музично-естетичного виховання особистості та відповідної теоретико-практичної підготовки педагогів.

Сучасні зарубіжні концепції музично-естетичного виховання, що ввібрали найкращі національні історичні традиції Німеччини, містять багатий пласт цінних ідей з досліджуваної нами проблеми.

Сучасна німецька школа, пронизана духом християнського гуманізму, ставить перед собою мету виховання ідеалу особистості, для якої були б характерні такі якості, як європейський склад розуму і його гнучкість, космополітичний дух, готовність до творчості і ризику, тобто риси вдачі ініціативного громадянина демократичної держави, що відповідає вимогам свого часу. Разом з піднесенням ролі науки для такої особистості необхідна і одночасна духовна сенсифікація, інтенсифікація естетичного відчуття природи, яке піднімає людину над буденністю, переводить в стан піднесення, допомагає зосередитися на гуманних сторонах життя.

### Список використаних джерел

1. Левківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки: навчальний посібник / за ред. М. В. Левківського. Харків, 2002. 240 с.
2. Oskar Anweiler; Hans-Jürgen Fuchs; Martina Dorner; Eberhard Petermann. Bildungspolitik in Deutschland 1945 – 1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn. 1992.
3. Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute. Blücher, Viggo Graf. Eugen Diederichs Verlag, 1966.
4. Georg Picht. Die deutsche Bildungskatastrophe. München. 1965.
5. Graf Viggo Blücher. Die Generation de Unbefangenen: Zur Soziologie der jungen Menschen heute. Düsseldorf. 1966.
6. Гуревич Е.Л. Музыкальное воспитание и образование на немецких землях: от Средневековья к XXI столетию. М : Музыка, 1982. 78 с.
7. Specchietto Riassuntivo *dell' organizzazione scolastica tedesca // Convegno nazionale sun tema: l'educatione musical nella societa italiana.* -Roma, 1970. С.95-146.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах. К. : ІЗМН, 1997. 204 с.

## ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

**Тарарак Н. Г.**

доктор педагогічних наук, професор

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

*Стаття присвячена актуальній проблемі організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти України, починаючи з часів Київської Русі і до 20-х років ХХ століття. Визначено освітньо-виховну роль пам'яток Київської Русі*



(«Повчання» Володимира Мономаха дітям, збірник праць «Домострой»), відомих вітчизняних фахівців – Є. Славинецького, К. Ушинського, Є. Водовозової, А. Симонович та деяких інших у зазначену проблему.

**Ключові слова:** методична робота, організація, діти дошкільного віку, заклади дошкільної освіти, теорія, практика.

*The article is devoted to the topical problem of organization of methodical work in preschool education institutions of Ukraine, starting from the times of Kievan Rus and up to the 1920s. In particular, the contribution to this problem has been determined, both the monuments of Kievan Rus (Volodymyr Monomakh "Edification" to children, a collection of works "Domostroy") and well-known domestic experts - E. Slavynetsky, K. Ushinsky, E. Vodovozova, A. Symonovych and some others.*

**Key words:** methodical work, organization, preschool children, preschool education institutions, theory, practice.

З'ясовано, що перші згадки щодо організації дошкільного виховання беруть свій початок із часів Київської Русі. Саме в цей період виховання дітей дошкільного віку відбувалось переважно в сім'ї [1].

Організації методичної роботи сприяли педагогічні пам'ятки періоду Київської Русі. До таких пам'яток належали: «Повчання» Володимира Мономаха дітям, збірник праць «Домострой», в яких можна знайти методичні настанови батькам із питань виховання дітей у сім'ї. Наприклад, були сформульовані рекомендації стосовно виховання ввічливості, надані поради щодо навчання дітей домашній праці й різноманітним ремеслам.

Необхідно наголосити на тому, що у XVII ст. вже були здійснені перші кроки щодо широкого і всебічного обговорення питань виховання дошкільників. Зокрема, Єпіфанієм Славинецьким було підготовлено працю «Громадянство звичайв дитячих», у якій запропоновано правила поведінки дітей (гігієна, вираз обличчя, міміка, поза; правила поводження в різних ситуаціях) у суспільстві, а також надано методичні поради щодо організації ігор з дошкільниками [1].

Узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що XVIII ст. стало новим етапом щодо організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти. Так, відомим педагогом того часу – М. Новіковим – були запропоновані методичні рекомендації для батьків у вигляді правил. За переконанням педагога, батьки не мають права не задовольняти цікавість дітей, повинні навчати дітей щодо правильного вираження почуттів (радості, емоцій); оберігати їх від хибних знань, не навчати дітей тому, що вони не зможуть зрозуміти [3].

Плідній організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти сприяло й відкриття на території України першого виховного будинку (1763 р.) для дітей від 2 до 14 років [2].

З'ясовано, що питання організації методичної роботи у ЗДО почали активно вивчатися тільки в XIX столітті. Цьому сприяло заснування цілої мережі закладів дошкільної освіти. Наприклад, відкриття при Гатчинському виховному будинку (1832 р.) експериментальної школи для дітей дошкільного віку, які знаходилися там цілий день – харчувалися, гралися на вулиці; навчалися грамоті, письму, лічбі та співу. Виховний будинок проіснував не довго, але важливим є те, що в його

стінах було запропоновано ряд цінних методичних порад щодо організації діяльності педагогічних кадрів, використання педагогічно доцільних методів навчання та виховання. Велике значення в розпорядку дня надавалось розповідям та бесідам [4].

Варто також наголосити на тому, що найбільш значну роль в організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти України відіграла педагогічна система К. Ушинського, запропоновані педагогом принципи виховання – народності, потреби в праці, використання безмежних можливостей рідної мови, ролі впливу педагога-вихователя на розвиток дитячої особистості. З огляду на проблему, яка порушується, цінними ідеями К. Ушинського виступають також положення про специфіку психічного розвитку дитини, про роль активності та діяльності з раннього віку, про необхідність знання і використання народних ігор для дітей, про велике виховне значення казок та деякі інші.

Установлено, що з 60-х рр. XIX століття розробкою питань організації методичної роботи у ЗДО займалися Є. Водовозова, А. Симонович, Є. Конрад і інші послідовники К. Ушинського. Наприклад, А. Симонович почала використовувати фребелівський метод, котрий із часом дещо змінила, приділивши велике значення використанню народних елементів, а саме: до системи занять педагог додала спеціальний розділ – «Родиноведення», в якому радила використовувати народні пісні та ігри. Велике значення вона надавала організації методичної роботи з вихователями, звертала особливу увагу на необхідність постійного вдосконалення їхніх умінь і навичок, пропагувала доцільність обміну досвідом, закликала до систематичного накопичення знань щодо планування методичної роботи. А. Симонович також започаткувала спеціальний журнал з дошкільного виховання – «Дитячий садок» [2].

Є. Водовозова, у свою чергу, порушила питання про мету і завдання виховання, розкрила зміст та методи морального й розумового виховання в дитячому віці, вказала на головну роль матері щодо формування дитячої особистості. Науковець у своїх публікаціях надала цінні педагогічні поради для вихователів закладів дошкільної освіти, що стали поштовхом для обґрунтування теорії організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти та використання їх на практиці. Так, дослідниця звертала увагу на те, що гарним методом виховання дітей дошкільного віку виступає особистий приклад батьків та дорослих, а не їхні нотації та повчання. Є. Водовозовою запропоновано і окремі поради щодо музичного виховання та залучення дошкільників до малювання.

Доцільно звернути увагу на те, що в кінці XIX – на початку XX століття питанням організації методичної роботи у ЗДО як науковці, так і вихователі-практики почали приділяти достатньо багато уваги. Особливості, зміст, форми та методи організації діяльності вихователів стали основним питанням не лише у стінах закладів освіти, але і почати виноситись на обговорення у наукових товариствах, громадських зібраннях та засіданнях тематичних гуртків. На початку XX століття питання організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти почали широко обговорюватися на сторінках таких педагогічних журналів, як: «Вісник виховання», «Виховання і навчання», «Вільне виховання».

З'ясовано, що основними установами, котрі пропагували методику дошкільного виховання та займалися підготовкою кваліфікованих кадрів, стали фребелівські гуртки та курси.

Питаннями розробки організації методичної роботи займалася і Є. Тихєєва, яка порушила проблему підвищення ефективності мовлення дошкільників, активно вивчала проблеми сенсорного виховання та його ролі у розумовому розвитку дошкільнят, займалася розробкою комплексів дидактичних матеріалів і ігор, здійснювала пропагандистку діяльність щодо переваг суспільного виховання та піддала критиці теорію вільного виховання. Також дослідниця запропонувала оригінальну теорію дошкільного виховання, котра полягала у тісному зв'язку змісту виховання в дитячому садочку, сім'ї та школі; авторську методику розвитку мовлення дошкільника. Свої методичні погляди Є. Тихєєва виклала у таких працях, як: «Рідна мова і шляхи її розвитку», «Сучасний дитячий садок, його значення й устаткування».

Вивчення та узагальнення науково-методичних матеріалів свідчить, що в 1918 році в Україні було створено спеціальний дошкільний відділ, активно відкривалися відділення з підготовки працівників для закладів дошкільної освіти. Усе це сприяло подальшому розвитку теорії та практики організації методичної роботи у ЗДО. Саме в цей період почав свою діяльність і науково-дослідний інститут, який очолив К. Корнілов. Науковець підготував праці – «Суспільне виховання пролетарських дітей», «Нарис психології дитини дошкільного віку», «Методика дослідження дитини раннього віку», які мали особливе значення для розвитку дошкільної педагогіки взагалі та організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти зокрема.

Розвитку теорії та практики організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти сприяли і загальнодержавні з'їзди з дошкільного виховання, які відбувалися на початку ХХ століття і на яких активно виступали провідні фахівці в галузі педагогіки і психології, педіатрії та гігієни дітей, мистецтва і художнього виховання. Варто також підкреслити, що саме в цей період проводились дослідження, пов'язані з вивченням змісту діяльності закладів дошкільної освіти (Н. Аксаріна, В. Бехтерев та ін.).

Отже, в Україні, починаючи з часів Київської Русі і до початку ХХ століття активно розроблялися питання теорії та практики організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Бабишин С. Д., Митюрів Б. Н. Антологія педагогічної думки Древньої Русі і Російського державства XIV — XVII вв. 1985.
2. Історія дошкільної педагогіки в Росії: Хрестоматія [Сост. С. В. Лыков, Л. М. Волобуєва; под ред. С. Ф. Егорова]. М. : Изд. центр «Академія», 1999. 520 с.
3. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей. Избранные произведения. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. С. 417-506.

4. Романюк І. Оперативний контроль – інструмент швидкого реагування на актуальні проблеми освітнього процесу в дошкільному закладі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2013. С. 25-33.

## ОНТОПЕДАГОГІКА: СУТЬ І МІСЦЕВ СИСТЕМІ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

**Ткачова Н. О.**

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

**Щебликіна Т. А.**

доктор педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

*У статті визначено доцільність широкого впровадження поняття «отнопедagogіка» в наукову літературу. Висвітлено суть отнопедagogіки як сучасної педагогічної науки, що вивчає закономірності виховання, навчання й розвитку особистості на засадах принципів гуманізму й екзистенціалізму. Розкрито взаємозв'язок цієї науки з іншими науками.*

**Ключові слова:** філософська онтологія, онтопсихологія, отнопедagogіка, здобувач освіти, медіатор.

*The article identifies the practicability of widespread introduction of "otnopedagogy" concept into the scientific usage. The essence of ontopedagogy as a modern pedagogical science that studies the laws of education, training and development of the individual on the basis of the principles of humanism and existentialism has been highlighted. The interconnection of this science with other sciences has been revealed.*

**Key words:** philosophical ontology, ontopychology, ontopedagogy, an applicant for education, a mediator.

Інтенсивні зміни, що відбуваються в усіх галузях життєдіяльності сучасного суспільства й, зокрема, у системі освіти, зумовлюють нагальну потребу перегляду ключових категорій педагогіки, збагачення її новими, актуальними для сьогодення поняттями та відмови від тих термінів, які вже є не на часі. Однією з наукових категорій, яку вітчизняні науковці почали епізодично використовувати в педагогічній літературі ще декілька десятиріч тому й яка сьогодні набуває принципово нового звучання, є отнопедagogіка. Необхідність широкого введення цієї категорії в науковий обіг зумовлено переорієнтацією середньої та вищої освіти на максимальне задоволення індивідуальних потреб здобувачів, спонукання кожного з них до зайняття в освітньому процесі позиції активного суб'єкта, який розбудовує та реалізує на практиці власну індивідуальну траєкторію навчання на основі врахування не тільки вимог та запитів з боку

суспільства, але і власних професійних інтересів, життєвих цілей, здібностей та сподівань.

Доцільно також привернути увагу до висновків В. Артемова й В. Горшкової, відповідно яких у сучасних педагогічних дослідженнях методологічного рівня основні категорії мають онтологічний зміст та водночас реалізують важливу інтегральну функцію, що полягає в забезпеченні відбиття й пізнання людиною навколишнього світу та визначенні нею власного місця і призначення в ньому [5; 6].

Розкриваючи свої ідеї більш докладно, В. Артемов також констатує, що система освіти потрапляє сьогодні в поле онтологічної концептуалізації, котра покликана визначити сутність навчання про буття й життєдіяльність людини та розкрити зміст цього феномену в специфічних умовах сучасного освітнього простору [5, с. 155].

Зазначимо, що слово «онто» (від грец. *όν, όντος* – суще, лат. *in se* – «у собі») є, з одного боку, складовою слова, що означає «існування», а з іншого – окремим словом, що використовується в науковій думці в значенні життя, буття. У процесі наукових розвідок зроблено висновок про те, що онтопедагогіка є педагогічною наукою, яка знаходиться в тісному взаємозв'язку з іншими галузями наукових знань: філософською онтологією, онтопсихологією й психологією розвитку особистості тощо.

Так, філософська онтологія являє собою вчення про буття, структуру та облаштування світу, а також про прояв і характер взаємодії між його складниками. У процесі філософських досліджень учені шукають відповіді на такі ґрунтовні питання: що саме дійсно існує, є безумовною реальністю, а що є, навпаки, лише видимістю, тобто насправді не існує [5;10]. У цьому плані, за висновками Д. Атнабаєва, І. Кагарманова й І. Шуарова, онтологія являє собою «філософську рефлексію над картиною світу» [10].

Термін «онтопсихологія» першими в науковій літературі ще в середині ХХ ст. використали такі вчені, як А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Сутіч, Б. Ананьєв. Зокрема, А. Маслоу наголошував на необхідності створення нової гуманістичної психології розвитку людини, яку він пропонував назвати «онтопсихологією», «трансцендентальною психологією», «психологією цілей» [8, с. 143].

При цьому вчений сприймав онтопсихологію не просто як практичну науку, а як науку, котра фактично стверджує нову філософію життя, в основі якої покладено ідеї про важливість надання людині психологічної підтримки, щоб вона могла стати «тим, ким вона має бути», адже «люди мають зберігати вірність своїй природі» [7, с. 68], тобто прагнути до власної самоактуалізації [там само].

Наведені ідеї далі розвиває відомий представник гуманістичної психології К. Роджерс, який наголошував, що сутність особистості розкривається тільки в її власному досвіді, а не в нав'язаних ззовні діях. К. Роджерс також ввів поняття «повноцінно функціонуючої людини», яку характеризує наявність таких характерних ознак: 1) «відкритість переживанню» (здатність глибоко усвідомлювати власні переживання й бажання); 2) «екзистенційний спосіб життя» (готовність жити повноцінно й насичено); 3) «організмична довіра» (орієнтація під час вибору власних дій не на прийняті норми та судження інших

людей, а на власні переживання і життєвий досвід); 4) емпірична свобода (людина спроможна жити вільно, не намагаючись відмовлятися від власних бажань під тиском інших людей); 5) креативність (здатність жити творчо, знаходячи нестандартні способи вирішення наявних життєвих проблем [2, с. 195, 196].

Е. Сутич застосував термін «онтопсихологія» як назву для нової галузі психології, основу якої складають теоретичні ідеї гуманістичної психології й екзистенціалізму[3].

Б. Ананьєв цим поняттям позначив науку, що комплексно досліджує буття особистості. В одній зі своїх колективних публікацій він разом зі своїми співавторами уточнив, що для онтопсихології «природним масштабом вимірювання» є «життя людини загалом»[4, с.7].

Варто також зазначити, що широкої відомості в світі набули авторська теорія онтопсихології А. Менегетті та його практичні доробки в цій галузі. На думку цього автора, онтопсихологія являє собою психологічну науку гуманістичного й екзистенційного характеру, що спрямована на дослідження психічних процесів людини «в їх першопричині» на основі вивчення й розуміння її буття». За висновками автора, онтопсихологія дає змогу відновити дієвий та усвідомлений контакт людської істоти з реальністю буття на основі рефлексії всіх аспектів власної життєдіяльності, а це, у свою чергу, сприятиме індивідуальній самореалізації особистості [1; 9].

Як засвідчують результати проведеного наукового пошуку, філософська онтологія й онтопсихологія вже мають певну історію свого розвитку. На відміну від них, онтопедагогіка як окрема наука поки що знаходиться на початковому етапі свого становлення, тому наукові доробки в галузі онтології, онтопсихології та інших близьких за об'єктом вивчення наук є важливим джерелом її подальшого розвитку. Водночас слід зазначити, що вказані вище вчені та інші науковці висловили багато цінних ідей стосовно саме онтопедагогіки.

Так, у дослідженні стали в пригоді ідеї А. Маслоу про те, що існує дві моделі освіти: традиційна й гуманістична. Реалізація першої з них спрямована на забезпечення засвоєння учасниками освітнього процесу якомога більш фактів про світ, причому витрачаючи для цього мінімум часу, грошей та зусиль.

Прибічники іншої моделі ставлять за основну мету освіти «самоактуалізацію й самотрасценденцію» її здобувачів [8, с. 85]. Відстоюючи переваги саме другої моделі освіти, А. Маслоу стверджує, що ідеальний заклад освіти має забезпечувати в кожного суб'єкта освітнього процесу «відкриття ідентичності», а на цій основі – «відкриття призначення» кожної особистості [8, с. 86].

Вагомий внесок у розвиток онтопедагогіки зробив також А. Менегетті, який практичну мету педагогіки вбачав у перетворенні кожного здобувача освіти в активного суб'єкта власного особистісного становлення, здатного виявляти свою унікальну сутність та «творити» себе, тобто формувати себе як активну особистість та лідера. А. Менегетті вважав, що розв'язання актуальних соціальних проблем можливе лише за умови поширення в суспільстві на теоретичному, на практичному рівнях альтернативної педагогіки, в якій природний проект кожного здобувача освіти, що відбиває його унікальність, є первинним для організації педагогічної взаємодії з цим суб'єктом [1, с. 25, 26, 31].

З'ясовано, що сьогодні окремі аспекти онтопедагогіки стають об'єктами дослідження різних учених. Зокрема, В. Артемов наголошує, що застосування онтології в галузі педагогіки й освіти передбачає забезпечення концептуалізації і системи освіти загалом, і її окремих складників (освітніх програм, навчальних курсів тощо). Причому автор відстоює ідею про необхідність упровадження в педагогічну царину цілої системи онтологій взаємодії [5, с. 158].

На основі вивчення наукової літератури зроблено висновок про те, що онтопедагогіка – це сучасна педагогічна наука, що вивчає закономірності виховання, навчання й розвитку особистості на засадах принципів гуманізму й екзистенціалізму. Предметом вивчення цієї науки є цілеспрямований процес формування й розвитку особистості як унікальної індивідуальності в умовах навчання й виховання, де педагог виконує роль медіатора між здобувачем освіти й загальнолюдською культурою.

### Список використаних джерел

1. Горшкова В. В. Идея онтологической интеграции в методологии современных педагогических исследований. *Человек и образование*. 2005. № 1. С. 21-24.
2. Артемов В. Ю. Особливості побудови онтології предметної галузі і професійного середовища в системі вищої професійної освіти. *Біоресурси і природокористування*. 2014. Т. 6. № 1-2. С. 155-161.
3. Шуаров И. Р., Кагарманов И. С., Атнабаев Д. В. Онтология как вид философского знания. *Молодой ученый*. 2017. № 3 (137). С. 719-722. <https://moluch.ru/archive/137/38408>.
4. Meneghetti A. *Pedagogia ontopsicologica*. Rome :Ontopsicologica editrice, 1979. 149 p.
5. Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. Москва: Просвещение, 1968. 334 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [Пер. с англ.; 2-е изд., испр.]. М. : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.
7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2006. 478 с.
8. Менегетти А.. Онтопсихология. М.: «Онтопсихология», 2005. 292 с.
9. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Прогресс, 1994. С. 153-171. <https://monocler.ru/karl-rodzhers-что-значит-становится-человеком>.
10. Rogers C. R. On becoming of person: A therapist's view psychotherapy. Boston HoughtonMifflin, 1961. 420 p.
11. Sutich J. Transpersonal Psychology: An Emerging Force. *Journal of Humanistic Psychology*. 1968. № 8. P. 77-78.

## КИТАЙСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО РОЛЬ НАРОДНОЇ МУЗИКИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Чжан Хао**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Юр'єва К. А.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Аналіз науково-педагогічних і практично-методичних публікацій китайських педагогів показав, що в епоху цивілізаційної глобалізації актуальною стає проблема збереження етнокультурної унікальності і виховання дітей на основі традиційного народного мистецтва. Виявлено три напрями досліджень: 1. Загальнометодологічні питання впливу народної творчості на всебічний розвиток дітей. 2. Дослідження значення народної музики для розвитку дитячої музичної грамотності. 3. Дослідження використання народної музики в дитячому садку.*

**Ключові слова:** *Китай, діти дошкільного віку, народна музика, виховання, розвиток, дитячий садок.*

*An analysis of the scientific pedagogical and methodological publications of Chinese teachers showed that in the era of civilizational globalization, the problem of maintaining ethnocultural uniqueness and raising children based on traditional folk art becomes urgent. Three areas of research were identified: 1. General methodological issues of the influence of folk art on the comprehensive development of children. 2. A study of the importance of folk music for the children's musical literacy development. 3. Research on the use of folk music in kindergarten.*

**Keywords:** *China, preschool children, folk music, education, development, kindergarten.*

Глобалізаційні процеси, що відбуваються в усьому світі, актуалізували проблему збереження етнокультурної різноманітності як протистояння уніфікувальним тенденціям. Не минула ця проблема і Китайську Народну Республіку.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що нині китайські педагоги – теоретики і практики – убачають один з найбільш ефективних шляхів збереження і розвитку традиційної культури в активному залученні до неї молодого покоління громадян із самого раннього віку.

Разом з тим, з'ясувалося, що сучасна система освіти у КНР, зокрема її дошкільний ланка, ще далеко не повною мірою використовує величезний виховний потенціал традиційної, з-поміж іншого музичної, культури.

Аналіз науково-педагогічних і методичних робіт дозволив виявити три основних напрями досліджень.



1. Загальнометодологічні питання впливу народної творчості на всебічний розвиток дітей. Так, Лі Шеньян [1] досліджував використання монгольського народного мистецтва в мистецькій освіті дітей молодшого дошкільного віку. Автор проаналізував поточний стан застосування народного мистецтва в дитячій художній освіті та сформулював власні теоретичні підходи та практичні пропозиції.

Навчально-методичний кабінет дитячого садка «Нанкін Мейхуа Маунтін Вілледж» у своєму періодичному виданні «Цілі і зміст виховання засобами народної творчості в дитячому садку» [2] систематично розповідає про практику використання народної художньої творчості в освіті та розвитку дошкільнят. Особлива увага приділяється питанням формулювання коректних освітніх цілей і розробці змісту освітньої діяльності на основі народної творчості з урахуванням вікових особливостей фізичного і психічного розвитку дітей.

Ян Юнпін у навчальній програмі «Культура, народна творчість і дитячий садок» [3] основну увагу приділяє життєвості, естетиці, практичності і різнобічності народної творчості, які і визначають її важливе значення для всебічного та гармонійного розвитку дітей молодшого віку.

Чжао Юйлань, Чжан Чіхуа, Лі Цинь у праці «Освіта в галузі народного мистецтва та розвиток дітей у ранньому віці» [4] стверджують, що концепція, мета, зміст, підходи, методи виховної системи дитячого садка для всебічного розвитку дітей мають спиратися на народне мистецтво.

2. Дослідження значення народної музики для розвитку дитячої музичної грамотності.

Різні жанри і форми побутування народної музики, включені до навчальних матеріалів, мають свої унікальні функції. Тому важливо зрозуміти, яким чином народна музика може застосовуватися в освітній діяльності дитячого садка і в чому полягає її цінність для освіти дітей молодшого віку.

Чен Ян у своїй магістерській дисертації «Розробка ресурсів навчальної програми дитячого садка на основі монгольської народної музики: створення пулу ресурсів для монгольської дошкільної освіти» [5] стверджує, що народна музика відіграє надзвичайно важливу роль у житті монгольського народу. Це невід'ємна частина його культури. Дослідження показало, що у Внутрішній Монголії чудові ресурси навчальної програми на основі народної музичної культури з її багатими гуманістичними, емоційними, моральними і етичними, освітніми цінностями були дидактично адаптовані для ефективного використання.

Праця «Попереднє вивчення навчання народної музики в молодших класах» Лу Фентай і Лей Мейдзі презентує освітні заходи для дітей з використанням народної музики – дитячих пісень, мелодекламації скоромовок, музично-ритмічних рухів і ігор з музичним супроводом. Використання народної музики, на думку авторів, «вражає красою, врівноважує темперамент», щоб естетично розвивати і виховувати дітей і на цій основі удосконалювати їх здатність до художнього самовираження [6].

«Попереднє вивчення розвитку музичних здібностей дітей засобами народної музики» Мен Хайялі [7] представляє народну музичну освіту як важливу частину дитячої художньої освіти: (1) Нехай діти постійно зустрічаються з

народним мистецтвом у своєму повсякденному житті. Педагоги намагаються застосовувати такі стратегії, як слухання, музикування, дослідження і творчість у дитячому садку, щоб розвинути художні почуття дітей і сприяти розвитку їхнього сприйняття, пам'яті, уяви та мислення. Маленькі діти люблять Батьківщину і прагнуть до піднесених емоцій. (2) Чи потрібно задіяти ресурси народної музики і стимулювати інтерес дітей до її вивчення головним чином через створення музичного освітнього середовища. Щоб стимулювати інтерес дітей до народної музики, важливо проводити живі і цікаві заняття для просування активного навчання дітей, поєднувати народну музику з темою заходу. (3) Необхідно активізувати використання місцевих музичних ресурсів, щоб виховувати у дітей любов до своєї малої батьківщини.

### 3. Дослідження використання народної музики в дитячому садку.

Ян Сяо у праці «Проникнення національної народної музики в музичну освіту дітей» [8], по-перше, розкриває освітнє значення етнічного мистецтва в етнічних областях, де культура народної музики надзвичайно багата. По-друге, завдяки проникненню народної музики в дитячий спів, слухання музики, виконання на музичних інструментах і ритмічну діяльність, культивується здатність маленьких дітей наслідувати традиційну культуру китайської нації. Нарешті, необхідно також спонукати батьків залучати дітей до активної участі в музичних заходах – традиційних національних святах і обрядах життєвого циклу, щоб народ впливав на дітей з самого раннього віку. У процесі усвідомлення, оцінки і дослідження національної художньої культури музична освіта поступово виховує у дітей національну гордість і любов до своєї малої батьківщини.

Праця «Попереднє дослідження освіти дітей засобами народної музики» Інь Сяоцин [9], по-перше, роз'яснює освітні цілі дитячої народної музики, а також визначає шляхи виховання у дітей патріотизму та національної гордості в процесі ознайомлення з народною музикою.

Отже, сучасна музична педагогіка Китаю надзвичайно серйозно і з великою повагою ставиться до народної музики, вбачаючи в ній дієвий інструмент різнобічного розвитку і національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових джерел і сучасної практики дошкільної освіти свідчить, що в центрі уваги знаходяться методологічні питання цілісного впливу народної музики на розвиток особистості дитини дошкільного віку; можливостей музичного фольклору щодо введення дошкільників до світу музики як мистецтва й ознайомлення із основами теорії музики; пошуку ефективних шляхів, форм і методів педагогічно доцільного використання народної музики в системі дошкільної освіти, зокрема музичної.

### Список використаних джерел

1. 李盛楠. 蒙古族民间艺术在幼儿艺术教育中的应用研究. 陕西. 陕西师范大学. 2012.
2. 南京市梅花山庄幼儿园教科室. 幼儿园民间艺术教育的目标和内容. 学前教育研究. 2003. № 12.
3. 虞永平. 文化、民间艺术与幼儿园课程. 学前教育研究. 2004. № 1.

4. 赵玉兰、张赤华、李芹. 民间艺术教育对幼儿发展. 学前教育研究. 2004. № 1.
5. 陈阳. 基于蒙古族民间音乐的幼儿园音乐课程资源开发研究 - 兼论蒙古族音乐幼儿教育资源库的构建. 内蒙古自治区. 内蒙古师范大学. 2009.
6. 陆凤桃、雷梅菊. 小班幼儿民间音乐教育初探. 教育导刊. 2000. № 12.
7. 孟海燕. 初探民间音乐与幼儿音乐能力发展. 散文百家. 2012. № 12. 頁 103-104.
8. 杨晓. 民族民间音乐在幼儿音乐教育中的渗透. 民族音乐. 2010. № 5. 頁 87-88.
9. 印小青. 幼儿民间音乐教育初探. 中华女子学院山东分院报. 1999. № 1. 頁 57-59.

## РОЗВИТОК ІДЕЙ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ Е. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА І З. КОДАЯ

**Чжан Ян**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Цінг Шен**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті представлено характеристику музично-педагогічних концепцій Е. Жак-Далькроза і З. Кодая. Визначені основні ідеї означених концепцій: пластична імпровізація (імпровізоване створення рухових художніх образів під музику), опора на народну музику, виховання музичної культури дітей через активний розвиток їх музичних здібностей.*

**Ключові слова:** музичне виховання, гармонійний розвиток особистості, музика, музичне мистецтво.

*The article presents the characteristics of musical and pedagogical concepts of E. Jacques-Dalcroze and Z. Koday. The main identified concepts are identified: plastic improvisation (improvisation of creating moving artistic images for music), reliance on folk music, education of children's musical culture through the active development of their musical abilities.*

**Key words:** music education, harmonious development of personality, music, musical art.

На сучасному етапі, коли в українському суспільстві діагностується певний дефіцит духовності з огляду на зниження культурного рівня молоді, занепаду моральності, знецінення пріоритетів моральності, роль і значення виховання засобами музичного мистецтва набуває особливого значення й відповідає стратегічним завданням освітньої політики України. Переосмислення концептуальних засад і напрямів музичного виховання з огляду на використання набутого досвіду західноєвропейськими педагогами ХХ ст. сприятиме підвищенню ефективності виховного процесу в цілому.

Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4; 5; 6] дозволили встановити, що музичне виховання отримало якісно новий розвиток у ХХ ст. завдяки поглядам і діяльності окремих видатних педагогів. Особливий інтерес викликає педагогічна концепція музичного виховання Е. Жак-Далькроза. Провідним методом творчого розвитку учнів, за переконанням Е. Жак-Далькроза, є пластична імпровізація, яка може бути як індивідуальною, так і колективною. Пластична імпровізація – це імпровізоване створення рухових художніх образів під музику [1].

Можна з упевненістю стверджувати, що педагогічна система Е. Жак-Далькроза була принципово новою, пропонувала кардинальні зміни в самій організації навчання музиці. Педагог вважав, що першочергове завдання музики – емоційність. У той самий час, традиційна система музичної освіти вибудовувалася навколо спеціальних знань, умінь і навичок. Для повернення музичній освіті емоційності необхідно відновити контакт розуму з тілом, звернутися до тіла як до потужного інструменту для сприйняття та навчання музики. Дитина навчається музиці через рухи тіла, через засоби виразності свого тіла. Художній образ тіла відповідає характеру музичного твору, створює особливу гармонійну комбінацію. Дитина, яка вчиться передавати характер музики засобами пластики, отримує додаткове розвиваюче навантаження та виховний вплив: розвиваються емоційні почуття, здатність сприймати, переживати засоби образного самовираження [1].

Методично заняття були побудовані за такою структурою: спочатку в ігровій формі учні виконували певні вправи ритмічної гімнастики, після чого приступали до сольфеджіо. На думку педагога даний етап був надто важливим для виховання слуху. Останнім етапом музично-ритмічних занять за Е. Жак-Далькросом було проведення з дітьми музично-пластичних імпровізацій. Саме імпровізація займала домінуюче місце в системі Е. Жак-Далькроза посідала імпровізація, яка вважалася проявом творчості. Педагог був переконаний, що систематичне і постійне використання одних і тих самих музичних творів, прийомів навчання блокує спонтанність, а значить і творчість [1].

Педагогічна система Е. Жак-Далькроза була розрахована для широкого загалу учнів й мала два рівні складності. Перший, так званий елементарний рівень складності, вимагав від учнів розвитку емоційних почуттів, здатності сприймати музику. Другий рівень виступав своєрідною основою для подальшої музичної освіти на професійному рівні.

Найбільшу популярність у музичних педагогічних колах ХХ ст. отримала система музичного виховання З. Кодая. Особливістю цієї системи є опора на народну музику (увесь процес навчання будувався на народно-пісенному музичному матеріалі), виховання музичної культури дітей через активний розвиток їхніх музичних здібностей. З. Кодай особливе значення у системі музичного виховання надавав співу, справедливо підкреслюючи його переваги в розвитку слуху. Педагог зауважував, що неможливо навчити дитину музиці, грі на інструменті, якщо її слух не розвинений у співі. Розвиток музичних здібностей на початковому етапі рекомендував здійснювати винятково в ігровій формі [3].

Система З. Кодая, спрямована на досягнення мети всебічного і гармонійного розвитку особистості, розглядає музичне виховання важливою

складовою виховання в цілому. Він стверджував, що музика необхідна для гармонійного розвитку людської особистості, а не є предметом розкоші, без якої можна обійтися [3]. Слід зазначити, що система музичного виховання З. Кодая була визнана широкою прогресивною громадськістю і музичною спільнотою як ефективна і перспективна, а її основні положення, ідеї і принципи було покладено в основу прийнятої нині в Угорщині системи музичного виховання і навчання.

Вивчення науково-педагогічної спадщини З. Кодая дозволили нам виділити основні положення його концепції:

- основою ефективного музичного виховання і навчання повинна стати активна музична діяльність і систематична практика музикування, які уможлиблюють справжнє розуміння і відчуття музики;

- єдиним «інструментом» для музикування, який доступний кожному, є голос, спів виступає органічним, першим проявом музичної творчості людини, спів є природною потребою для самовираження внутрішнього музичного настрою, відчуттів, емоцій;

- колективний спів, тобто хор – потужна форма виховання спільних почуттів, особливого музичного переживання, відчуття людської спільності;

- тільки спів здатен розвинути так званий звуковисотний слух, який є фундаментом музикальності;

- спів асарелла є ефективною формою для розвитку музичних здібностей.

Педагог підкреслював, що ефективність і результативність навчання музиці залежить, у першу чергу, від емоційної складової усього процесу. Спів повинен захоплювати, впливати на душу і серце, розвивати почуття дитини, виховувати розуміння виразності та сприйняття музики. Якщо вся увага зосереджується на співочих вправах і сольфеджіо, коли всі турботи спрямовані лише на чистоту інтонування, то користь, одержувана від роботи, незначна [3].

Концепція музичного виховання З. Кодая знайшла реалізацію в системі освіти Угорщини. Його ідеї щодо хорового співу, який «повинен належати усім», а музична культура повинна стати надбанням кожного громадянина, знайшли широке застосування в практиці: прагнення до хорового співу в Угорщині стало воістину всенародним, загальна музична грамотність, уміння співати по нотах стали невід'ємними показниками освіченої людини. Базу масової хорової культури складають шкільні хори. У початкових класах з дітьми 6-10 років уроки музики проводить учитель, який викладає всі предмети. На викладання предмета «музика» в 1-му класі школи відводиться по пів години двічі на тиждень, у 2-7 класах – по дві години на тиждень. Крім того, дві години на тиждень хлопці займаються хоровим співом, а також два рази на тиждень можна відвідувати оркестрові заняття. У 3-4-му класах є можливість ознайомитися з музичною літературою і навчитися грі на якомусь інструменті [3].

Отже, особливого розвитку ідеї музичного виховання отримали у ХХ ст., сформувалися як окремі педагогічні концепції і системи, збагатилися значним теоретичним підґрунтям. Музично-педагогічні концепції Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, проголошуючи музику потужним, комплексним засобом розвитку особистості, запропонували методику навчання музиці для широкої аудиторії. Особливістю музичного виховання стало зміщення акценту від методичного

відпрацьовування музичних навичок та вмінь до здатності відчувати музику, виховувати музичні почуття, розвивати власні природні засоби музичної виразності (спів, пластика).

### Список використаних джерел

1. Жак-Далькроз Э. Ритм : его воспитательное значение для жизни и искусства. Санкт-Петербург : Изд. журн. «Театр и искусство», 1913. 156 с.
2. Зарубіжна музична культура XVII – XX ст. : Тематичний збірник наукових праць. Київ : «Компас», 1991. 160 с.
3. Кодай, З. Избранные статьи : [Пер. с венг.] М. : Сов. композитор, 1982. 288 с.
4. Чернова І. В., Горман О. П. Зарубіжна музика : історія, стилі, напрями : Навчальний посібник. Львів : НАСВ, 2016. 246 с.
5. 郭声健 . 艺术教育论 . 上海 : 上海教育出版社, 1999. (Го Шенцзянь. Теорія мистецької освіти. Шанхай : Шанхайська освітня преса, 1999.)
6. 柳斌. 认真贯彻教育方针, 切实加强艺术教育, 为培养全面发展的高素质人才而努力 [J]. 中国音乐教育, 1997, (1). (Лю Бін. Ретельно реалізуйте освітню політику, наполегливо зміцнюйте мистецьку освіту та наполегливо працюйте над вихованням високоякісних талантів із всебічним розвитком молодших школярів. Китайська музична освіта, 1997, (1)).

## МУЛЬТИМЕДІА В ХУДОЖНІЙ ОСВІТІ КИТАЙСЬКИХ ШКОЛЯРІВ І ПРОБЛЕМА МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД)

**Чжао Бейбей**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Юр'єва К. А.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Розкрито теоретичні та методичні ідеї і досвід педагогів Китаю з використання мультимедійних ресурсів у художній освіті школярів. Висвітлено досягнення українських педагогів і вчених у підготовці майбутніх і вже працюючих учителів до впровадження медіаосвіти. Акцент зроблений на розробці харківськими вченими суті, і змісту медіаосвітньої компетентності педагога.*

**Ключові слова:** мультимедіа, мультимедійний ресурс, мультимедійний продукт, медіаосвітня компетентність, художня освіта, учні, вчитель.

*The theoretical and methodological ideas and experience of Chinese teachers on the use of multimedia resources in the art education of students are disclosed. The achievements of Ukrainian teachers and scientists in preparing future and already working teachers for the introduction of media education are highlighted. The emphasis is on the development by Kharkov scientists of the educator essence and content of the educational competency.*

**Key words:** *multimedia, multimedia resource, multimedia product, media educational competence, art education, students, teacher.*

Сучасні мережеві ресурси надзвичайно багаті мультимедійними (аудіо, відео, ppt тощо) інструментами. Поєднання зображень, кольору і звуку, кіно- і телевізійних продуктів може ефективно розширити горизонти викладання більшості вчителів образотворчого мистецтва, внести інноваційні зміни до навчання мистецтву (і не тільки), створити нові освітні моделі.

Широке впровадження мультимедійних ресурсів у систему шкільної освіти є надзвичайно актуальним для Китаю з його неосяжної територією, що має безліч важкодоступних районів, часто віддалених, майже відрізаних від цивілізації і сучасної культури. Саме мультимедійні ресурси дають можливість китайським школярам з таких районів побачити те, що було колись абсолютно недоступно їхнім предкам. Особливо це стосується шедеврів світового мистецтва.

Створення школярами власних мультимедійних продуктів у процесі виконання проектних завдань сприяє не тільки поглибленню культурологічних знань і формування різноманітних умінь у галузі художньої діяльності, але й істотно розширює кругозір, розвиває креативність, комунікабельність, відповідальність.

Використання освітніх мультимедійних ресурсів різної природи при навчанні мистецтва у середній школі може істотно розширити арсенал методів і засобів художньої освіти, підвищити інтерес школярів до навчальних предметів, тим самим поліпшити якість викладання, що дуже важливо для реформування навчання мистецтву.

Разом з тим часто вчителі виявляються не в змозі повною мірою реалізувати весь освітній, виховний, розвивальний потенціал мультимедійних ресурсів через брак відповідної компетентності. У пошуку шляхів вирішення цієї проблеми китайським педагогам буде цікавий зарубіжний досвід, зокрема досвід України.

Системне використання мультимедійних ресурсів у системі загальної середньої, зокрема художньої, освіти налічує в Україні вже не одне десятиліття. Примітно, що спочатку підготовкою вчителів до використання в навчальному процесі мультимедійних ресурсів потурбувалося зовсім не чиновництво від освіти, а неприбуткова, неурядова, незалежна організація Академія Української Преси (АУП) [2]. Організація вбачить однією зі своїх цілей сприяння інформованому і критичного споживанню медіа українським суспільством. Серед завдань – впровадження медіаосвіти як необхідного компонента освітньої системи України [Там само]. Починаючи з 2001 р. АУП щорічно проводить літні та зимові школи для формування медіаосвітньої компетентності педагогів закладів освіти різних рівнів.

Мультимедійні ресурси активно використовуються у викладанні багатьох предметів навчального плану школи. З 2012 р. навчанням учителів використовувати мультимедіа на уроках з різних предметів опікується онлайн платформа «Stories that move» [3]. Тут не тільки зібрана багатуща бібліотека відеоматеріалів, а й здійснюється консультаційна підтримка, проводяться конференції, вебінари, онлайн-семінари та інші заходи.

На такому тлі значно скромніше виглядають досягнення у формуванні медіаосвітньої компетентності майбутніх і вже працюючих учителів і вихователів у закладах вищої педагогічної освіти і обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти (академіях безперервної освіти).

Багато хто вбачає корінь зла у відсутності єдиного підходу до визначення мети і завдань медіаосвітньої компетентності, розробці її змісту. Подолати цю перешкоду покликані нові стандарти вищої, з-поміж іншого професійної педагогічної, освіти, створення яких розпочалося в 2016 р. Зокрема, творча група науково-педагогічних працівників ХНПУ імені Г. С. Сковороди запропонувала внести медіаосвітню компетентність до переліку обов'язкових спеціальних компетентностей педагога [1].

З точки зору українських учених, медіаосвітня компетентність має бути здатністю забезпечити інтегровану медіаосвіту учнів, яка спрямована на збалансований розвиток особистості дитини (включаючи емоційний, соціальний і практичний інтелект), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища.

Наявність і ступінь сформованості медіаосвітньої компетентності має виявлятися у здатностях:

- розуміти роль медіаосвітніх програм у сучасній освіті; зіставляти поняття «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіакомпетентність», «медіаманіпуляція», «медіанасильство» тощо; аналізувати і зіставляти основні теорії та концепції, моделі медіаосвіти; розуміти дидактичні принципи, шляхи, форми, методи інтеграції медіаосвітніх ресурсів в освітній процес; орієнтуватися в медіаконтенті й освітніх ресурсах для учнів, сферах їх застосування; орієнтуватися в асортименті і сферах використання медіапродукції, аргументувати можливість і ризики їх використання в освітньому процесі;

- інтегрувати мультимедійні та ІКТ ресурси в освітній процес; добирати і використовувати в освітньому процесі адаптовану відповідно до дидактичних норм медіапродукцію; добирати і використовувати цифрові освітні ресурси для підтримки розвитку учнів; застосовувати медіапродукцію, яка запобігає вразливості людини по відношенню до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, сприяє профілактиці поширення медіазалежності, пропонувати різні варіанти і різні сценарії використання медіапродуктів; здійснювати контент-аналіз, педагогічний, сюжетний, етичний, естетичний аналіз мультимедійного контенту, пропонованого учням, для оцінювання його відповідності віковим психологічним особливостям дітей; використовувати в освітньому процесі різноманітні медіаосвітні заходи з опорою на творчі завдання;

- консультиувати батьків учнів щодо можливостей захисту від агресивного медіасередовища, а також пов'язаних з ним ризиків (інформаційного «сміття», інформаційних впливів, що не відповідають віковим можливостям психіки дитини



тощо); консультувати батьків учнів щодо сприяння медіапродукції особистісному розвитку дітей; використовувати соціальні мережі для підтримки особистісно-професійного саморозвитку; брати участь в обговоренні питань здоров'я та безпеки дітей в умовах цифрового світу;

– виконувати основні правила юридично коректного використання програмного забезпечення, мультимедійного контенту, інших цифрових ресурсів; дотримуватися медіапсихологічних правил і нормативів безпеки щодо захисту від агресивного медіасередовища в освітньому процесі.

Як бачимо, напрацювання українських вчених-педагогів можуть бути корисні китайським колегам, які проводять дослідження в галузі розробки та впровадження медіаресурсів в освітній процес.

### Список використаних джерел

1. Гриньова В. М., Юр'єва К. А. Медіаосвітня компетентність у нових стандартах вищої педагогічної освіти. *Практична медіаосвіта: інноваційні стратегії розвитку : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (25 жовтня 2016 р.)*. Дніпропетровськ : Інновація, 2016. С. 31–35.

2. Про нас / Академія Української Преси. Режим доступу : <http://www.aup.com.ua/pro-aup/misija/>

3. Чому Stories that Move? Платформа Stories that Move: Навчаємося протидіяти дискримінації. Режим доступу : <https://www.storiesthatmove.org/uk/chomy-stories-that-move/>

## МЕДИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ УНІВЕРСИТЕТУ МЕРІЛЕНДА: ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ТА ВИТОКИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У 19 СТОЛІТТІ

**Куліченко А. К.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький державний медичний університет  
м. Запоріжжя, Україна

*Дослідження присвячено висвітленню передумов створення та витоків інноваційної діяльності медичної школи Мерилендського університету у XIX ст. З'ясовано, що цей освітній заклад був першою державною медичною школою США. До інноваційної діяльності належали методи заохочення студентів, резидентура, метод навчання гістології, системи бенефіціарів, тощо.*

**Ключові слова:** медична школа Мерилендського університету, інноваційна діяльність, державна медична школа, Балтиморський ізолятор, резидентура, система бенефіціарів.

*The study deals with the establishment prerequisites and origins of innovative activity at the University of Maryland School of Medicine in the 19<sup>th</sup> century. Besides, this educational institution was the first public medical school in the U. S. As for*

*innovative activity, there were methods of encouraging students, residency, the teaching method of histology, beneficiary system, etc.*

**Key words:** *University of Maryland School of Medicine, innovative activity, public medical school, Baltimore Infirmary, residency, beneficiary system.*

In the 21<sup>st</sup> century, the University of Maryland School of Medicine positions itself as the first among equals. There are objective reasons for this. According to the official website (<https://www.medschool.umaryland.edu/>), the University of Maryland School of Medicine was «the first public medical school in the United States, the first educational institution to build an educational hospital, introduce a residency program, create a medical library, the first medical textbooks and many unique courses in medicine» [2].

However, before becoming successful and innovative, the medical school experienced many events.

In the fall of 1789, the opening of the Baltimore Medical Society preceded the establishment of a complete medical school at the University of Maryland.

A. Wiesenthal and J. Buchanan headed the Society. They implemented the late Ch. Wiesenthal's careful plan uniting Baltimore practitioners. In the winter of 1789–1790, A. Wiesenthal taught anatomy and surgery to five students, and J. Buchanan taught obstetrics to nine students. Thus, in the spring of 1790, this success contributed to the emergence of a «medical school» with qualified teaching staff. Besides, the establishment of a hospital was announced. However, this institution of medical education was not destined to accept students for study [1, p. 2–3].

In 1796–1797 two young doctors J. Davidge and N. Potter settled in Baltimore. They aimed to establish a medical school as a university unit and, as a result, significantly influenced its future [1, p. 4].

In the autumn of 1797, A. Wiesenthal again attempted to organize a «medical seminary», offering lectures on anatomy, surgery, and obstetrics. However, this attempt was also unsuccessful [1, p. 3].

In 1802, J. Davidge began teaching private courses [1, p. 4]. J. Davidge's activity was successful and laid the foundations of the desired medical college.

In the fall of 1807, J. Davidge (anatomy, surgery, elements of obstetrics), J. Cocke (physiology), and J. Shaw (chemistry) decided to organize a medical course. J. Davidge built an anatomical theater at his expense, but this building was later destroyed. The looting encouraged the medicals to legalize medical school at the state level. Soon, on December 7, 1807, the authorities discussed the «Medical College Bill», adopted it as the basis on December 18, and met on December 28 at Davidge's house, which marked «an epoch in the career of the University, because it was the beginning of its existence as an organized institution». On December 30, a local newspaper reported on the official establishment of a medical college with the dean J. Davidge [1, p. 5, 15].

However, it should be noted that the beginning of activity in the medical college was quite difficult for both teachers and students. Professor David, Cocke, and Shaw gave their lectures at home, while other teachers taught at the almshouse. However, in 1808 the management of the college found an old building, which housed until 1813.

This did not prevent J. Shaw to create a respectable laboratory, which he used in the best way for training [1, p. 16–17].

If in the first year of opening there were seven students, then during the next year there were ten, and in 1810 there were eighteen. In the same year, five graduates received their degrees [1, p. 16–17, 19].

In 1812 the erection of a new building for a medical education institution began and the idea of joining the university to a medical college arose [1, p. 23]. As we see, the medical college was the first, and then there was the University of Maryland. In most cases at that time, the opposite happened – the university aimed to create a medical college.

A prime example of innovation during the 1812–1813 academic year was the encouragement of students with a gold medal for writing the best medical thesis in Latin. The first student to receive such an award was J. Sinnott (1813), the last one – E. Chaisty (1837) [1, p. 31].

Professor of Surgery W. Gibson was one of the first to prepare wax models for the medical college, as opportunities to visit hospitals were limited. Also, in coordination with local authorities, he founded a private surgical institution, where he occasionally invited students [1, p. 33–34].

In 1815 a library with books from the private collection of the late J. Crawford was opened. However, in the next thirty years, the library was in a very sluggish condition [1, p. 35].

In 1819, J. Pattison came to Maryland, bringing from Scotland valuable anatomical preparations (about 1000), which were then purchased by the medical college for the Anatomical and Pathological Museum. However, like the library, for a long time, the museum was abandoned [1, p. 40].

In 1823 also there was an outstanding event was the erection of the Baltimore Infirmary, later known as the «University Hospital». The teaching staff of the medical college understood that didactic lectures, occasional examinations of patients, and lack of proper practice would not prepare [1, p. 45–46].

Only complicated and acute cases were brought to the Infirmary. Eu. Cordell emphasized that «there were two *resident* (italic is ours. – A. K.) students in the Infirmary, each paid \$300 a year annually for food, laundry, etc. <...> The visits of the medical and surgical staff were paid at noon daily, and the resident students were required to accompany the professors during their rounds» [1, p. 46]. Thus, in 1823 there were the first steps towards residency in American medical education.

Moreover, from 1820 to 1825 there was an increase in the number of students. The total number was about 320 [1, p. 47].

In the 1830s, students were required to pay for two years of the medical college at once. In the 1840s, the term of lectures was six months. Note that the medical college was ahead of other educational medical institutions in the teaching of some disciplines. In particular, for the first time attention was focused on the teaching of hygiene (1833), auscultation and percussion (1841), medical law (1844), children's diseases (1845), operative surgery (1845), experimental physiology, and microscopy (1854) [1, p. 76, 123–125, 130].

In 1848, gas was allowed to students in the dissection rooms. As a result, they had the opportunity to spend evenings there and practice everything that was during the lectures. Besides, students had to attend two sessions of clinical disciplines – medical practice and surgery. The teaching staff gave didactic lectures every day, visited the Boston Infirmary every day, and considered mainly physical diagnoses related to chest diseases [1, p. 128].

In 1861, microscopes were transferred to the Museum of the University of Maryland School of Medicine, along with a histological collection, one of the largest in the country. Note that this collection was available to students and the teaching staff was proud to be the first in the U. S. to offer such a teaching method of histology [1, p. 131].

To motivate students to study and research, the medical college management annually awarded two \$100 prizes from 1869 to 1890 to those who had significant achievements, received the highest exam scores, and submitted the best thesis. To obtain a degree, students took four general exams, which required an average of 75 points out of 100 possible [1, p. 135].

In 1876, the «beneficiary system» was officially announced. For example, students who had this right received access to professorial lectures for \$35, paying \$50 for the first year. Students also got many scholarships each year. The introduction of this innovative activity was explained by severe competition between three medical colleges in Maryland. In 1880 the Alumni Association was established, and in 1882 there was a dental department [1, p. 137, 140, 142].

It should be noted that attention was also paid to extracurricular students' activities. For example, in the late 19<sup>th</sup> century there were two student communities – the secret organization «Rush Club» and «Anatomical Society» [1, p. 154].

Thus, the University of Maryland Medical School became the first public health education institution. This fact somewhat hindered the development of the innovative activity, as the implementation of innovations depended primarily on the funding of the educational institution.

However, among the examples of the innovative activity, there were methods of encouraging students for academic success, residency, teaching method of histology, beneficiary system, etc.

### References

1. Cordell E. F. Historical sketch of the University of Maryland, School of Medicine (1807 – 1890). Baltimore: Press of I. Friedenwald, 1891. 218 p.

2. Just the facts. *University of Maryland School of Medicine* : website. URL: <https://www.medschool.umaryland.edu/media/SOM/About-Us/docs/JusttheFacts7-19.pdf> (Last accessed: 02.02.2021).

## ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР

**Ду Цзінсюй**

доктор філософії

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

**Го Цзяфей**

кандидат економічних наук, викладач

Лоянський педагогічний університет

м. Лоян, КНР

*У статті висвітлено окремі теоретичні аспекти формування підприємницьких здібностей студентської молоді в Китаї, схарактеризовано основні методи формування цих здібностей у студентів китайських університетів, проаналізовано перспективний досвід в окресленому напрямі.*

**Ключові слова:** підприємницькі здібності, студенти, КНР, університет, перспективний досвід.

该论文揭示了中国大学生创业能力形成的某些方面，并提出了中国高校在培养大学生创业能力的部分方法以及阐述了中国当前在这方面的有益工作经验。

关键词：创业能力，大学生，中国，大学，有益经验。

乌克兰市场经济的积极发展从根本上对大学毕业生的创业能力和水平提出了新的要求。因此，迫切需要确保在乌克兰大学的学生中有目的地形成企业家能力。企业家能力的形成不是一蹴而就的，需要在不断的学习与实践积累。创业教育的有效开展，需要创业教育建设和创业环境建设两方面的机制保障。在这方面，可以在乌克兰大学中使用有关中国专家理论和实践方法，因为正是为企业家精神的发展创造了有利条件，才使中华人民共和国能够占据世界经济的领先地位之一。王锦斌, 林金辉 2010

应该注意的是，关于提供中国大学生创业能力形成的系统性工作受国家、地区和大学各级监管部门以及党组织等有关组织机构的相关决策与措施的影响，大学生就业难是当前高等教育发展所面临的重要问题之一。正因如此在许多大学中，都有实施学生创新和创业教育的计划，其中包括他们的课堂和课外活动。刘东菊 2006

在中国的大学中，对学生进行许多专业（例如“工商管理”，“市场营销管理”，“旅游管理”等）的培训为企业培养未来的管理人才。此外，许多中国大学与世界一流大学（美国，德国等）建立了长期的学术关系，这使得在中国开设西方知名大学的学院或独立教育机构的分支成为可能。例如，上海锦江国际理诺士酒店管理学院的上海的中外合作办学学院，同时也是在瑞士布鲁士的瑞士理诺士国际酒店管理学院的联合项目校区之一，是两大行业巨头理诺士和锦江国际酒店共同合作的成果，在当今中国乃至全球市场，优秀管理人才的需求和发展机遇不断增加，而上海锦江国际理诺士酒店管理学院的定位即是专门负责培养学生具有成为行业领导者的能力为行业输送优秀人才。在这所教育机构中，学生可以学习以下课程：“企业精神与管理”，“餐饮管理”等，并使学生在模拟进入酒店管理实际操作的环境中进行实践。

为配合中国实施的有特色性的鼓励大学生创业的各级政府出台的政策以吸引未来的企业家创业，各个大学与所有专业的学生开展了适当的实践项目。特别是，大学会为此开设特殊的培训课程，实施适当的教育计划，以提高学生的创业能力的形成水平。为此，他们必须选择不同创业方向的选修学科。

同样重要的是要回顾自 90 年代至二十世纪以来在中国境内开展各种旨在培养年轻人创业能力的国际项目。因此，由国际劳工组织（ILO）制定并在不同国家实施的国际教育计划“创办和改善你的企业(SIYB)”在中国进行推广与学习。该计划包括四个相互关联的培训模块分别是：“产生你的企业想法”、“创办你的企业”、“改善你的企业”、“扩大你的企业”，在中国高校的相关专业也同样设有该课程，进行学习，培养学生对于企业的管理的能力。

还值得回顾的是，自 1998 年以来，中国实施了一项特殊的国家计划：中国青年创业行动，向年轻人传授创业基础知识。在此计划的过程中，深化中国青年创业行动，开展主要创业集中模式有：SYB 培训、三阶段培训、各地自创培训和远程创业培训模式，培训结束后，学员能独立完成自己的创业计划书，并根据创业计划书逐步实施创业计划；使中国青年获得创业领域的专业重要知识和技能，帮助学员在最短时间内掌握别人要长期实践才能总结出的经验教训，并通过对之提供必要的政策扶持，帮助他们在创业过程中少走弯路，成功开业等。这些培训有一个共性，即都是将创业培训与开业指导、小额贷款等有关活动有机结合，为创业者提供全方位的服务。徐章辉、毕先萍 2005

重要的是为了形成中国年轻人的创业能力，正在国家实施“发改委培训中心项目”，该项目是在国家发展和改革委员会（NDRC）的倡议下实施的。该项目是全球性的，涵盖了所有需要的科技管理部门，科研院所，科技型企业，高等院校等从事科研和管理工作的人员进行特殊培训，由此扩大培养范围以便培养不同年龄阶段的年轻人的创业能力，为他们提供必要的教育文献资料并提供制定和实施相关课程的教育机构。应该强调的是，所有与中小企业发展有关的政府机构，以及个体企业家和组织也都参与了该项目的实施，为实施最有趣的商业思维模式与创新能力提供了资金等。

另外该项目专门为中小型企业提供了专业领域内培训教育工作平台，如：高素质的专家提供咨询服务，为公司提供信息服务，组织其他教育以培训中小型企业的领导者，提供新产品的测试等。因此，自主创业的学生面对困难时可以随时向这些中心的员工寻求咨询与帮助（法律，经济，信息等），并可以在这些中心接受有关提高自己的业务能力等的其他教育。

还应积极指出，在中国成立了“中国中小企业国际合作协会”，该协会组织中外企业之间的合作，以便为企业家进行专家咨询，并讨论在企业中提供资金支持的问题。并且设立国家中小企业基金，以确保向中小企业提供一定的税收优惠以及增加融资的可能性，该资金由国家预算资金支持。

参加培训的一部分年轻人，他们立志成为中小型企业的领导者，以确保他们做好自己经营私人企业的准备，他们受到的培训，帮助他们成为未来的企业家，使他们充分掌握创造企业所需的基本知识和技能并使其能够组织开展活动确保企业的成功运作，有效管理自己的私人企业。为了在年轻人的教育过程中形成年轻人的创业能力，还模拟了各种未来的创业活动，特别是市场部门的选择，商品的设计和营销，财务资源的接收和充分利用。调动必要的资源，根据需要参观各种生产过程，引入有效的技术创新等。这些教育计划的开发和教学由公共资金等在内的几个来源支持。值得关注的还有中国正在实施各种有利于年轻人发展和吸引科技创新型人才的活动，例如，“百人计划”，在 2003 年底党中央、

国务院召开新中国历史上第一次全国人才工作会议，大力实施人才强国战

略，努力扩大人才总量，努力把人才优势转化为发展优势，为推动经济社会又好又快发展提供了坚强的人才保证和智力支持。各地各部门把人才工作放在重要战略位置，制定政策措施，完善工作机制，大力推进人才队伍建设，为年轻人提供各个领域的培训。人才的培训教育是人力资源，特别是高层次人力资源开发的一种基本手段，人才是企业的第一资源，培训教育是一种投资。对员工进行终身教育，企业，部门，单位，社会要成为学习型组织，这一理念已成为共识。世界各国对人才培训，人力资源开发的投资不断增加，培训教育日益法制化与制度化，培训教育职能日益专业化。凡此种种，皆表明培训教育的战略性地位和作为一种职业领域地位在全球范围内的确立。王缙萦 2007

中国的大学同样注重对学生的创业文化及经验的培养与丰富。例如，香港科技大学致力于培养具有创新思维的行业领军人才，在这里设有一个学生创业中心。在这个中心，学生可以访问跨学科的各种信息资源，这有助于更专业化的开展创业活动，实施各种商业项目。此外，还会向具有创新技术含量、具备实施前景的有趣的项目的作者提供一定的财政支持和其他类型的帮助，以帮助他们开展自己的私人业务。在香港科技大学每年还会举办百万奖金（国际）创业计划大赛，为青年学生提供创业支持同时推动多元协同创新体系的构建，提高经济创新力。

在中国的高校，会组织学生实习，也可以去国际组织实习。有完善的培训，可以提前养成良好的职业素养，提高生活自理能力、人际沟通能力、应急处理能力和管理能力等。在实习中可以获取企业或组织的创新商业活动方面的宝贵理论和实践经验。已经确定的是，在中国的高等教育机构中还举行了许多其他的旨在形成企业家能力的活动：与成功的企业家举行的会议，大师班，竞赛，关于各种企业家精神的主题周等等。自2001年以来，中国科学技术大学举办 RoboGame 比赛，已经成为中国科大的品牌项目，得到社会各界认可，每年比赛都会得到社会各界的广泛关注。参加这些比赛要求学生展示技术和企业家知识以及实践技能，团队合作能力，创造力，直觉等，在培养大学生自主探索精神和动手实践能力上起产生了良好效果，同时响应了党中央“大众创业，万众创新”号召，作为一个公开的窗口向外界展示了中国科大勇于创新，善于创新，乐于创新的形象，在学校和社会上均产生了良好影响。也带领一大批大学生从课堂到实验室，从动脑到动手，从理论到实践，出色地为他们营造了学习与研究的氛围，也成为这些同学们科研及对于经营自己的企业起到重要的奠基作用。还要补充一点，这所大学与中国百度公司在 2015 年签署了一项合作协议，共建创新创业训练营，旨在探索出真正帮助培养互联网人才的方法，尤其是对于发展学生的创业能力。特别是，中国的许多大学有暑期夏令营活动，对于来自中国乃至其他国家的各个高等教育机构的学生，向学生讲授创业活动的各个方面，并举办大师班。必须强调的是，通过夏令营录取的学生实施上述培训的所有费用，甚至学生在夏令营的住宿费用一般均由大学和相关单位承担。【中国科学技术大学 RoboGame 机器人大赛简介】  
<http://esetc.ustc.edu.cn/2016/1116/c11301a177726/page.htm>

#### 结论

通过对中国大学生创业能力形成问题的发展状况进行分析得出的结论是，在中国高校、企业、政府部门等对大学生进行全方位的教育培养，制定相关推进大学生创业的政策，提供机会的同时也最大化的扩展知识储备及实践活动，有各个领域的科研及服务中心进行远程教育及提供帮助与服务等。在进一步的研究中，计划在乌克兰的教育条件下，同时发展大学生创业创造力、企业家能力培训以及更丰富的企业管理知识储备。在未来的企业发展中发挥自身积极的作用。

参考文献

- 王锦斌, 林金辉. 构建大学生创业教育和创业环境的保障机制. 高教与经济 2010, 2, 56-57,  
刘东菊. 创业教育与大学生就业. 东北大学学报 (社会科学版), 2006, 8 (4), 292.  
徐章辉、毕先萍《青年失业现状与再就业政策评估研究》, 中国百科全书出版社, 2005  
王缙萦. 商务旅游策划与管理, 上海人民出版社, 2007  
【中国科学技术大学 RoboGame 机器人大赛简介】  
<http://esetc.ustc.edu.cn/2016/1116/c11301a177726/page.htm>.

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ КИТАЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Чжан Ювень

доктор філософії, постдокторській дослідник

Столичний університет

м. Пекін, КНР

*У XXI ст. український уряд зосередив свою увагу на розвитку вищої освіти в країні. Протягом останніх десятиріч у КНР проводились активні дослідження з формування полікультурної компетентності студентів університетів. Перспективні теоретичні та практичні доробки китайських педагогів з окресленого питання можна творчо використовувати в системі вищої освіти України.*

**Ключові слова:** полікультурна компетентність, КНР, студент, досвід, вища освіта.

进入21世纪以来, 乌克兰政府更加关注教育发展。据了解在过去几十年中, 中国教育领域学者在高等教育中对多元文化教育进行积极的研究实践, 在大学生多元文化能力问题的实际发展积累了有效的经验, 这些经验具有连贯性、系统性的特点, 促进了大学生的个人素质提高及自我实现, 并将大学生高等教育融入国家发展整体战略, 这对乌克兰大学生高等教育发展完善具有一定的借鉴意义。

关键词: 多元文化能力, 中國, 學生, 經驗, 高等教育。

全球化是21世纪人类社会发展的基本趋势,随着中国加入WTO,这种趋势更加鲜明,经济全球化的合作与开放力度不断加大,与此同时人类文明也正在重构新的表现形式,异质文化间的冲突与融合,传统与现代间的矛盾日益凸显,提高素质教育中的多元文化能力愈发紧迫,而大学生是社会中最具活力的群体,他们拥有巨大的潜力,乐于接受新变化,但同时,他们也是敏感的、迷茫的、需要引导和教育的群体。

基于对中国学者文献著作的分析及中国高等院校的工作活动经验,在过去几十年中,积累了对大学生多元文化能力问题的实际发展。这些改进成果已在中国不同高校、论坛以及学者和教师间成为了研讨的目标。

### 一、中国高等教育中的课程设置

在2002年北京举办的比较教育学世界论坛上曾提出:需要在中国大学生



中重点形成多元文化能力，确定解决这个问题有效方法。论坛报告中北京师范大学教师著名教育学家顾明远指出在中国正在推出两种不同的教育模式：首先从全国范围内的母语文化来确定，其次从众多少数民族的文化角度来看。

这一时期，中国在改革创新政策方针上提出了新的理念。特别是，中国与各个领域的其他国家间合作在进一步积极深化，包括科学和教育领域。反过来，这意味着更新了中国学生多元文化能力的形成问题。

在研究过程中发现，在中国学者开始接触并展开研究推行多元文化能力这个概念晚于欧美国家二十年，但中国教育工作者为此进行了密集的工作，对外国和中国学者实施有价值的理论条款，建议和结论，为在教育中形成特定能力的过程。这些工作不仅消除了中国学者在理论和实践发展方面的滞后，还积累了有价值的理论和实践发展，这有助于提高中国大学生竞争力形成的有效性。

因此，中国大学工作中实践经验的分析表明，中国高等教育专家的多元文化能力形成的重要方向在研究各种教育学科课程。显然，在教育过程中形成这种能力的可能性是他们的专业培训。与此同时，大学生在中国高等教育中形成多元文化竞争力有重大教学储备的数量，在中国大学不断增加。

例如，一些课程的设置，在北京大学的学习课程中有“英语”、“阿拉伯语”、“印尼语”、“波兰语”、“德语”、“俄语”等各种世界语言，“外交和国际关系”、“国际政策和经济学”、“国际经济与贸易”、“世界历史”、“宗教研究”等国际关系课程，为未来各个领域的专家做准备。[1]

高等教育大学生不仅具有高层的多元文化能力，还能够确保竞争力的教育。即使在工业类大学，也在专业培训过程中提供了许多多元文化类课程，致力于对未来专家多元文化能力的形成，如哈尔滨理工大学提供俄语类双学位。

在专业培训过程中通过研究各种教育学科，因此可以总结在中国大学中，大多数现代特色职业培训实施以包括多种文化能力的未来专家为目的的培养。

鉴于此，分析了中国高等教育学院中各院系的教育计划，例如，在北京大学相关院校教学的学科中，新闻和通信学院的学生正在学习以下内容：“国际沟通”，“世界新闻史”，“中国和外国广告史”，“英语阅读新闻”。历史学院的学生必修学科中有以下内容：“西方文明史介绍”，“外国历史的选集”，“现代世界历史”，“欧洲史”，“亚洲历史”，“欧洲一体化研究”，“欧洲的启示”，“拉丁美洲国家现代化进程”，“中欧关系的历史”等。[1]

在研究期间，发现在二十世纪末中国高等教育已为未来大学生设置了许多必修课的课程和培训计划。然而，自21世纪初以来，由于引入额外的学科，高等教育中的多元课程设置开始扩大。

在学科检索的过程中，确定在各种教育学科中的大学中，对大学生多元文化能力的形成最大影响提供了这些教育主题：“社会学”，“哲学”，“教育学”，“教育学”，“比较教育学”，“教学基础”，“外国教育史”，“教学心理学”，“幕后理论与实践”，“外国教育理论”，“政治学”，“政治学”，“方法论”专业成长和教师“，”教学艺术与教学言论“，”教育质量“，”教育政策与教育法“，”现代学校管理“，”最大和人体工程学“，”中西方文化比较“，”比较思想政治教育“，”教育哲学

“等。必要性指定了相关的教科书用于统一全国课程授课，「2, 3, 4, 5」应该指出的是，最受欢迎的外国教育学者，其作品被应用最广泛的是乌克兰著名教育家苏霍姆林斯基。

如前所述，在形成中国学生的多元文化能力方面的主要作用占用了外语，重要的确保这种能力的主体：

1. 语法能力，即申请语音，语法，字形规则的实践知识，展示对单词和整个短语的正确理解，足够的词汇等。显然，这些技能的表现不依赖于人类到特定文化的归属，并且在很大程度上不依赖于该人的上下文能力。

2. 社会能力（能够使用语言进行适当的通信），这表明了在技能中正确理解和选择各种社会语言环境的语音风格和词汇设计的最佳变体，其中每个都选择了一个特定主题有关讨论，由交际目的定义，以及所有参与者的社会地位。上述能力还涉及使用学生在每个交际情况中的确切形式和语义的单词，拥有社会语言能力。由于作者强调，在多元文化沟通中，这些技能通常比遵守语言规范效果更重要。毕竟，通常，多元文化的通信参与者更容忍伴侣的语法错误而不是违反文化传统的沟通规则。

由于多元文化互动的参与者是来自各种文化环境的移民，因此他们与其他文化代表实施社会沟通的能力会显着不同。这极大地抱怨通信过程，即使是它们在交互过程中通信的语言中大致平等地产生各种通信障碍。毕竟，即使是相同的语言设计，也是在语言规范方面正确创建的，可能由不同文化的载体从本上分化。因此，多元文化互动涉及其参与者之间的某些文化交流，体现了他们识别和解决这些困难和误解的愿望，这些困难和误解在其文化差异中产生。

3. 一种涉及人类选择和结合语法设计的能力的声音能力，以在口腔或书面形式中表达不同类型的话语。话语的完整性和统一提供了所有语义文件文本的语言表达和连贯性的正确选举。作为作者票据，话语能力以及语法与文化的直接关系，作为社会交际能力，因为其同化的结果 - 话语分析的能力 - 仅间接表达主要特定文化群体的思维方式和相关价值观。

4. 战略能力是基于学到的知识和技能的人的综合能力充分利用了沟通策略的大师曲目，一个人正确地回应的能力，以便在跨文化交流中进行沟通障碍和困难。这种能力的同化允许学生改善沟通过程，并准备好弥补语言技能的短缺，包括口头沟通和非口头沟通。据徐乐申介绍，沟通参与者的文化起源影响了他们选择的沟通策略和他们使用的方式，战略能力也受到人类文化联系的微不足道的决定。

所有提到的能力都具有相同的多元文化互动状态，并且是其成功实施所必需的「6」。

## 二、中国高等教育中的课余实践

值得注意的是，中国大学学生多元文化能力的形成不仅是在他们的课堂教学过程中进行的，也在非日常活动中。因此，在研究期间发现，中国高等教育大学中系统地进行了讲座，与国内外专家的交流，在同领域中的论坛和圆桌会议上讨论了多元文化主义问题的各个方面和未来专家的多元文化能力的形成。

因此，上海大学外语学院的学生，举行了“语言文化与世界文明”的讲

座。北京大学定期进行每周一次的外国文学赏鉴会。「1, 2」

北京师范大学的国际和比较教育研究所致力于发展各国各国人民文化传统的科学研究, 披露这些传统与不同国家教育现代化进程之间的关系。在本研究所的研究活动中积极参与大学的学生正在研究历史, 哲学, 社会学, 文化学, 心理学, 政治, 教育学, 教育学和其他科学产业的外国科学家的作品, 以及外国的作品Prozays, 诗人, 其他类型艺术作品。「3」

还应指出, 2007年, 在北京大学创造了一个多元文化教育研究中心。该中心的主要任务是:

- 1) 确保中国文化多样性的积极发展, 这是多元文化教育的重要富集;
- 2) 通过开发和实施中国机构多元文化教育模式的多种族社会在多种族社会中, 支持人们在现代生活条件下的平等和团结的思想;
- 3) 人们对文化多样性的认识程度的增加, 确保其对学习主题, 形成各种民族, 每个民族文化的各种族裔的尊重和宽容的感知和采用。

研究中心不仅提供了对相关方向的科学研究, 出版了科学文章和专著, 而且还为教师和学生开展研讨会。例如, 2015年和2016年, 组织了全国各国教育社会学研讨会, 该研讨会会有超过200名经验丰富的从业者和初学者, 包括来自其他国家(美国, 澳大利亚, 奥地利, 英国等)。

除此之外, 在中国有各种公共组织, 组织外国学生通常是国家隶属关系。例如, 韩国学生的联盟, 非洲学生的组织等。这些组织解决了这么重要的任务:

1. 促进中国社会中学生的成功改编, 根据文化传统, 通常与外国人熟悉的社会有很大差异, 因此他们可以避免所谓的“文化休克”的外观影响。
2. 向他们的同胞援助在自己之间建立交际联系, 这是从心理学的角度来看非常重要。
3. 为学生提供支持, 为其他民族的学生开展文化活动, 促进自己文化中的普及。
4. 为中国社会的某个族裔学生的成功互动, 代表当地居民自己的文化, 以消除可能的仇外心理到其地址, 从中国青年中加中民族主义的负面表现。
5. 有助于在同胞中形成多元文化的能力, 这有助于他们改善与中国学生和教师的互动。

### 三、总结

在中国高等教育环境中经验分析的基础上, 确定中国大学生多元文化能力形成的重要位置是研究各种教育学科。与此同时, 教育过程中在大学生中形成这种能力潜力基本上来源于他们的专业课程。特别是助于研究多元文化能力形成的学科: 外语, 社会学, 哲学, 政治科学, 跨文化交际, 加入西方文明史, 外国历史的选集, 现代世界历史, 教育欧洲, 欧洲一体化研究, 外国教学史等。

然而在研究中发现形成中国大学生多元文化能力的过程不仅在他们的课堂中进行, 还包括非课堂活动中, 列如组织讲座, 与国内外专家的会议、圆桌会议中, 讨论大学生多元文化能力问题的各个方面。中国大学生还参与大学科学中心对相关主题的研究活动, 国际科学项目的发展, 在外国大学和其他组织中通过实习。形成多元文化能力的有效手段是吸引未来专家参与科学和实践会议和研讨会, 硕士课程的知名外国专家, 国际组织的活动。在中国大学中, 学生还吸引了不同类型的社会有用的活动, 这涉及与各种文化代表的互动。

根据中国教育者对大学生多元文化竞争力问题的教学价值劳动力的研

究，确定了这些成就的创造性使用方向：涉及大学生在学科中心研究多元文化主义的各种问题；通过外国大学或其他组织的专家交流，随后在学生中进行后续行为，以介绍实施学术流动计划的结果；系统组织各类社会有用的学生活动，参与涉及与其他文化的代表互动。

#### 参考文献

1. 北京大学课程设置。URL: <https://www.pku.edu.cn/education.html#p2>.
2. 上海大学。URL: <http://www.shu.edu.cn>.
3. 北京师范大学。URL: <https://www.bnu.edu.cn>.
4. 清华大学课程大纲。URL: <http://www.dhs.tsinghua.edu.cn/2018/09/03/3014>.
5. 上海外国语大学。URL: <http://www.shisu.edu.cn>.
6. 吴卫平，跨文化能力综合测评：理论与实践，北京：中国社会科学出版社，2015。

## СЕКЦІЯ II ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ БАЗИС, МОДЕЛІ, ТЕХНОЛОГІЇ, РЕСУРСИ

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СУПРОВОДУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Акімова О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

*Визначено тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до супроводу дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано умови та схарактеризовано зміст шляхів формування готовності майбутніх учителів до здійснення дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами.*

**Ключові слова:** учитель, дистанційне навчання, початкова школа, тьютор дистанційного навчання, учні з особливими освітніми потребами.

*The trends in the development of the future primary school teachers professional training to support distance learning of students with special educational needs have*

*been identified. The conditions have been substantiated and the content of the formation*

*ways of the future teachers readiness for the pupils with special educational needs distance learning has been characterized.*

**Keywords:** *teacher, distance learning, primary school, distance learning tutor, students with special educational needs.*

Розвиток новітніх технологій розширює можливості для всіх учасників освітнього процесу щодо упровадження в форми, методи та засоби дидактичного процесу технологій дистанційного навчання. Сучасні тенденції підготовки конкурентоспроможних фахівців у закладах вищої освіти відображенні в документах: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Професійний стандарт «Вчитель початкової школи закладу загальної середньої освіти», Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні тощо.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів до реалізації нових підходів в освітньому процесі були предметом спеціальної уваги науковців і досліджувалися в різних контекстах: організації дистанційного навчання, «діджиталізації» освіти, інноваційного досвіду закладів освіти та технологій навчання, професійної підготовки майбутніх учителів тощо.

Особливий інтерес з огляду теми нашого дослідження викликають роботи К. Біницької [1], Г. Пономарьової [3], О. Савченко [4], Г. Шевченко [5], у яких розкрито особливості професійної підготовки вчителя початкової школи, зокрема пріоритети формування змісту, відбору форм та методів професійної підготовки, сприяння розвитку провідних якостей та компетентностей майбутнього фахівця.

На сучасному етапі в умовах трансформації закладів вищої педагогічної освіти діагностується актуальність проблеми раціонального використання ресурсів та засобів практики упровадження новітніх методів у підготовці майбутніх учителів до організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Підтримуючи наукову позицію Г. Пономарьової зауважимо на необхідності якісного збагачення освітніх компонентів у змісті складових системи професійної підготовки [3].

Дослідниця О. Савченко схарактеризувала наступні напрями фахової підготовки вчителя в Україні [4]:

- чітке визначання вимог до змісту та шляхів формування навиків із управління стратегіями спільного викладання на основі утвердження єдиної системи стандартів професійної підготовки;
- оновлення змісту професійної підготовки вчителів початкової школи;
- оновлення освітніх програм підготовки педагогічних кадрів відповідно до європейських стандартів;
- реалізація принципу неперервності здобуття освіти, підвищення кваліфікації, використання засобів інформальної та неформальної освіти.

Ми поділяємо точку зору Г. Козлакової, яка вважає, що для здійснення професійних функцій сучасним учителем має бути створений комплекс педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і



навичок, що реалізуються за допомогою міжпредметних зв'язків освітніх компонентів, тим самим формуючи ґрунтовне уявлення про суть та зміст майбутньої професійної педагогічної діяльності, формують професійні компетентності [2].

Аналіз ознак побудови процесу комунікації у ході здійснення професійних функцій майбутніми фахівцями надав можливість виокремити наступні аспекти упровадження технологій дистанційного навчання у професійну підготовку: систематичне оновлення знань, що базується на основі підвищення рівня мотивації та організації особистості здобувачів освіти щодо опанування технологіями здійснення дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами; комунікація учасників освітнього процесу відбувається за принципом «один до одного», не виокремлюючи принципу «одного до багатьох».

Аналізуючи наукові розвідки дослідниці К. Біницької, охарактеризуємо загальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, із визначенням аспектів щодо супроводу дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами: систематичне оновлення освітніх програм, узагальнюючи досвід європейських освітніх систем, упроваджуючи освітні компоненти за вибором здобувачів освіти, які уточнюють ресурси та засоби дистанційного навчання; удосконалення методів і форм освітнього процесу, упровадження активних методів навчання; використання дуальної форми освіти; акцент на практичному складникові підготовки вчителя початкової освіти щодо супроводу дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, підвищення ролі педагогічних видів практики, які мають ресурси для супроводу дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами [1].

Оновлення змісту підготовки майбутніх учителів до здійснення дистанційного навчання учнів початкової школи з особливими освітніми потребами на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» відбувається за рахунок упровадження тьюторських основ в професійну підготовку.

На нашу думку, поняття «тьютор» виступає провідним елементом системи дистанційного навчання також.

У психолого-педагогічній літературі поняття «тьютор» розуміється як новий тип спільного викладання, який будує професійну діяльність за принципово новою педагогічною моделлю, та може приймати активну участь у дистанційному супроводі школярів з особливими освітніми потребами.

Дослідниця Л. Шевченко визначає поняття «тьютор» як викладач-консультант, керівник навчальної групи, який займається [5]: методичною підготовкою студентів та проводить групові заняття-практикуми; здійснює допомогу в проведенні, перевірці та оцінці робіт; проводить консультації та надає іншу психологічну підтримку; надає індивідуальну допомогу студентам у вирішенні навчальних проблем; здійснює професійну орієнтацію та консультування з питань професійного розвитку

Отже, сучасна роль тьютора дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами ґрунтується на індивідуально орієнтованих засадах



педагогіки партнерства, забезпечує творчий рівень професійної діяльності, надає засоби для саморозвитку майбутнього фахівця під час супроводу дистанційного освітнього інклюзивного процесу.

### Список використаних джерел

1. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика за наук. ред. Г. Терещука: монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.
2. Козлакова, Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: монографія. АПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ: ВЦ «Просвіта», 2002. 233 с.
3. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. С. 405 .
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Київ 2001. № 7. С. 1–4.
5. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності: монографія. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2018. 396 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

**Андрійчук (Радиш) Н. Б.**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
м. Одеса, Україна

**Гвоздій С. П.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
м. Одеса, Україна

*У статті визначаються особливості, відмінності, ефективність дистанційного навчання в умовах сьогодення. Наведені приклади дистанційних ресурсів у вивченні біології людини у загальноосвітній школі: Scilab, e-Anatomy, TeamLabBody, FlorAnimal, Learningapps тощо.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, інформаційні ресурси, біологія людини.

*The article identifies the distance learning features, differences, effectiveness in the modern world. The examples of distance resources in the study of human biology in the secondary school have been given: Scilab, e-Anatomy, TeamLabBody, FlorAnimal, Learningapps, etc.*

**Key words:** distance learning, information resources, human biology.

Дистанційне навчання (ДН) – це навчання на відстані, коли вчитель і учень розділені просторово і коли всі або більша частина навчальних процедур здійснюється з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій [4].

Дистанційне навчання через Інтернет – це навчання, при якому надання учнем значної частини навчального матеріалу і більша частина взаємодії із вчителем здійснюються з використанням технічних, програмних і адміністративних засобів глобальної мережі Інтернет [5].

Отже, мета роботи визначити особливості дистанційного навчання у загальноосвітній школі та умови його ефективності, навести приклади дистанційних ресурсів у вивченні біології людини.

Ефективність будь-якого виду навчання на відстані залежить від чотирьох складових:

а) ефективної взаємодії викладача та учня, незважаючи на те, що вони фізично розділені відстанню;

б) педагогічних технологій, які при цьому використовуються;

в) ефективності розроблених методичних матеріалів і способів їх доставки;

г) ефективності зворотного зв'язку. Іншими словами, ефективність дистанційного навчання залежить від якості використаних матеріалів (навчальних курсів) і майстерності педагогів, що беруть участь у цьому процесі.

Тому педагогічна, змістовна організація дистанційного навчання (як на етапі проектування курсу, так і в процесі його використання) є пріоритетною. Звідси важливість концептуальних положень, на яких передбачається будувати сучасний курс дистанційного навчання. Коротко їх можна викласти наступним чином:

1. У центрі процесу навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність учня (учіння, а не викладання).

2. Важливо, щоб учень навчився самостійно здобувати знання, користуючись різноманітними джерелами інформації; умів з цією інформацією працювати, використовуючи різні способи пізнавальної діяльності та мав при цьому можливість працювати у зручний для нього час.

3. Самостійне формування знань не повинно носити пасивний характер, навпаки, учень з самого початку повинен бути залучений в активну пізнавальну діяльність, не повинно обмежуватись опануванням знаннями, але неодмінно передбачає їх застосування для вирішення різноманітних проблем навколишньої дійсності.

4. Організація самостійної (індивідуальної або групової) діяльності учнів у мережі передбачає використання новітніх педагогічних технологій, адекватних специфіці даної форми навчання, що стимулюють розкриття внутрішніх резервів кожного учня і одночасно сприяють формуванню соціальних якостей особистості. Найбільш вдале в цьому відношенні навчання у співпраці (для активізації пізнавальної діяльності кожного учня в мережах), метод проектів (для творчого інтегрованого застосування отриманих знань), дослідні, проблемні методи.

5. Дистанційне навчання передбачає активну взаємодію як з учителем – координатором курсу, так і з іншими партнерами, співпраці в процесі різного роду пізнавальної і творчої діяльності.

6. Система контролю повинна носити систематичний характер і будуватися як на основі оперативного зворотного зв'язку (передбаченої в структурі навчального матеріалу, оперативного звернення до викладача або консультанта курсу в будь-який зручний для учня час), автоматичного контролю (через системи тестування), так і відстроченого контролю (наприклад, при очному тестуванні) [1].

Відмінною особливістю ДН є надання учням можливості самим отримувати необхідні знання, користуючись розвиненими інформаційними ресурсами (бази даних і знань, комп'ютерні, в тому числі мультимедіа, навчальні та контролюючі системи, відео- і аудіозаписи, електронні бібліотеки), проведення відео- і телевізійних лекцій, круглих столів, комп'ютерних відео- і текстових конференцій тощо.

Разом із традиційними підручниками та методичними посібниками ці ресурси та інструменти створюють: а) унікальне розподілене середовище навчання, доступне широкій аудиторії [2]; б) можливість частих, аж до щоденних, консультацій із вчителем; в) умови співпраці більш інтенсивними, ніж при традиційній формі навчання [4]; г) інтенсивні телекомунікаційні взаємодії учнів між собою і з вчителями-консультантами дозволяють проводити електронні семінари і ділові ігри тощо.

На сьогоднішній день існує багато рішень для систем дистанційного навчання різних навчальних предметів, відмінних технічними можливостями, наявністю і рівнем складності різних функціональних компонентів.

Окремої уваги заслуговують дистанційні ресурси, які можна застосувати під час вивчення біології людини.

<https://naurok.ua/> – онлайн-ресурс, на якому можна знайти – розробки уроків, презентації, різні вебінари як для вчителів, так і для батьків та дітей. Також тут є розробки тестів, які можна проходити відразу на платформі.

<https://learningapps.org/> – платформа, яка містить різні завдання практичного та теоретичного характеру. На learningapps можна проходити тести, створювати пазли, проходити ігри. Learningapps дозволяє обрати рівень завдань – від початкової школи до післядипломної освіти.

<https://www.scilab.org/> – інтерактивна платформа для вчителів та учнів. Додаток scilab дає можливість створювати 3D-моделі та графіки різних процесів. Ця платформа дуже добре працює під час вивчення генетичних закономірностей для підрахунку статистичних даних та моделювання різних біологічних систем (популяцій, екосистем, біоценозів та ін.).

*e-Anatomy* – інтерактивний додаток, який побудований в стилі атласу із анатомії. В цьому додатку розміщені зображення, зрізи тканин та органів людини. Є гарним додатком для вивчення курсу «Анатомія людини» у 8-му класі.

«Цікава наука» – YouTube канал, на якому можна подивитись інтерактивні та анімаційні фільми і короткі відео про досягнення біології, функціонування тих чи інших систем. Цікава наука підійде для всіх вікових груп дітей.

*TeamLabBody* – перший онлайн-додаток, в якому розміщені 3D-моделі тіла людини. За допомогою цього ресурсу можна вивчати анатомію, фізіологію. Цей додаток дозволяє торкатися тіла людини та відчувати всі його особливості ніби наяву. Додаток створений на основі аналізів МРТ, справжніх тіл та їх функцій в реальному часі. Японським розробниками вдалось втілити в реальність можливість дослідити тіло самостійно. Програма ідеально підійде для вивчення «Біології людини» у 8-му класі, а також буде корисна для студентів природничих та медичних факультетів.

*FlorAnimal* – сайт із розробками онлайн-тестів з біології. На цьому сайті зібрано безліч тестових завдань різного характеру та складності різного рівня. Цей ресурс вчитель може використати для перевірки знань учнів під час онлайн-уроку, а учні самостійно здійснювати перевірку своїх можливостей та якість засвоєння нового матеріалу.

*Kahoot!* – навчальна програма, що складається з ігор. Тут можна зробити серію запитань з кількома варіантами відповідей. Формат і кількість запитань залежать від автора. Є можливість додавати відео, зображення та діаграми [3].

Висновок: у дистанційному навчанні дитина має пройти шлях від сприйняття інформації до її розуміння, запам'ятовування, можливо, відтворення, використання на різних рівнях.

Система дистанційного навчання може і повинна зайняти своє місце в системі освіти, оскільки при грамотній її організації, вона може забезпечити якісну освіту, яка відповідає вимогам сучасного суспільства сьогодення.

### Список використаних джерел

1. Андреев, А. А., Солдаткин, В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация [Текст] М. : Изд-во МЭСИ, 2000. 350 с.
2. Бернадский, А. М. Дистанционное образование на базе новых ИТ [Текст] / А. М. Бернадский, И. Г. Краевский. Пенза, 1997. 55 с.
3. Добірка інтерактивних онлайн-ресурсів для вчителя біології [Електронний ресурс] // Вчитель біології : інформ. ресурс / Режим доступу: <https://osvitanova.com.ua/posts/3683-dobirka-interaktyvnykh-onlain-resursiv-dlia-vchytelia-biologii#> (дата звернення: 17.04.2020). – Загол. з екрана.
4. Жевакіна Н. В. Технологія дистанційного навчання: сутність та особливості. *Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2003. № 4. С. 68-73.
5. Цюман Г. М. Дистанційне навчання: сутність, цілі, принципи, особливості, вимоги. Програмне забезпечення та адміністрування навчального процесу при ДН [Електронний ресурс] / Г.М. Цюман. – Режим доступу : <https://ukrainetoday.jimdo.com/дистанційне-навчання>

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРЕВАГИ

**Білик В. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

**Довгопола М. О.**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

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

**Мазур Д. С.**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

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

*Публікацію присвячено актуальній, в контексті розвитку інформаційних технологій, проблемі модернізації системи освіти. З'ясовано, що суть модернізації відбилася в концепції дистанційної освіти, яка, стає найважливішим фактором її розвитку. У роботі представлено аналіз організації дистанційного навчання у ХНПУ імені Г. С. Сковороди і висвітлені результати даного дослідження, наведені пропозиції з його удосконалення.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, проблеми дистанційного навчання, види дистанційного навчання, дослідження.

*The development of information technologies has made the modernization of the education system an urgent problem. The essence of modernization is reflected in the concept of remote education, which becomes the most important factor in its development. We have analyzed the organization of distance learning at KhNPU. GS Skovoroda and developed guidelines for its improvement .*

**Key words:** distance education, problem, types of distance learning, research analysis.

У величезному темпі розвитку науки характерному для ХХІ ст. є використання цифрових технологій, які пронизали всі ланки життя сучасної людини. Це підтверджують саме дані із європейської цифрової стратегії [1] згідно якій одним із напрямів розвитку людства є використання технологій, які функціонують для людей, та змінюють їх буденність, саме на це й спрямована дистанційна освіта. Сьогодні це питання є дійсно актуальним, у зв'язку з пандемією, яка виникла не так давно. Як показала практика, ми були недостатньо підготовлені, щоб ефективно продовжувати навчання. Сучасний стан дистанційної освіти має бути покращеним. Здобувачі вищої освіти зобов'язані володіти знаннями, які отримують у вищі. Особливо студенти, які є майбутніми педагогами, тому що від кваліфікації цієї ланки суспільства залежить майбутнє інших людей.

Сучасні тенденції розвитку дистанційного навчання студентів у ЗВО досліджували О. О. Блажко, вивчаючи дистанційну освіту, як засіб стимулювання самоосвіти. Г. В. Даценко, В. І. Дубенський досліджували проблему впровадження

дистанційного навчання у ЗВО. М. І. Сльота – вивчала дистанційну освіту, як інноваційну технологію і традиційні технології навчання у ЗВО Л. Б. Ліщинська досліджувала On-line тестування знань здобувачів, як інструмент підвищення якості дистанційної освіти. Незважаючи на дослідженість проблеми науковцями, вважаємо, що недостатньо уваги було приділено впровадженню дистанційного навчання, в освіту ЗВО, що обумовило вибір теми дослідження.

Аналізуючи поняття «дистанційне навчання» можемо зазначити, що у тлумачному словнику дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів, визначних постатей у певних галузях науки, політиків), до тих, хто навчається (студентів чи слухачів). Застосовується під час підготовки як у середніх загальноосвітніх школах і ЗВО, так і в бізнес-школах. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія у процесі роботи, надання студентам можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультативний супровід у процесі дослідницької діяльності. Дає змогу навчатися на відстані, за допомогою диспутів експертів із кількох країн, за відсутності викладача. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології [2].

Отже, дистанційна освіта – це симбіоз здобувачів освіти з викладачами, завдяки використанням інтернет ресурсів, тобто студенти та учні отримують знання не взаємодіючи з учителями напряму.

З метою вивчення стану організації дистанційного навчання у ХНПУ імені Г. С. Сковороди нами було проведено аналіз використання різних цифрових технологій викладачами нашого університету, які викладають на II курсі природничого факультету. Одна категорія програм спрямовані на оцінювання знань учнів через створення тестових завдань (Classtime, Childdevelop, Nearpod, Kahoot, Diagnostic Questions, Flubaroo, Istation, Desmos Classroom Activities, програма Learning Apps містить готові 292 завдання з природничих наук). Друга група програм використовувались з метою встановлення активного спілкування: Zoom, Meet, Skype, Moodle, Google клас та дошка Падлет.

У подальшому досліді прийняло участь 71 людина, серед опитаних було 76% студентів, 18% школярів, решта – викладачі та батьки.

З метою з'ясування уподобань студентів було розроблено ряд запитань, складено Google анкету, яку було розповсюджено, через соціальні мережі.

Результати опитування студентів, показали, що більшість погано засвоює матеріал під час дистанційного навчання і як наслідок, подалі такі спеціалісти не зможуть застосувати на практиці отриманні знання. Серед причин такого результату студенти вказують на низьку вмотивованість, незацікавленість у навчанні через одноманітність методів та способів викладання педагогів. Серед

шляхів подолання такого становища студенти бачать у розширенні інформаційних знань педагогічних кадрів.

Однією із головних платформ навчання у ХНПУ імені Г. С. Сковороди є Система Moodle. При практичній роботі з нею студенти також зазначили її не досконалість. Також студенти и про не зацікавленя в парах, які проходять в Zoom та Meet. Під час таких занять вони займаються своїми справами, вимикаючи звук та камеру. Аналізуючи продуктивність навчання пі час он-лайн навчання, можемо стверджувати про її зниження, та попри все 50% студентів надає перевагу саме дистанційній формі навчання.

Серед опитаних студентів 98% погодилаь, що освіта є важливою складовою частиною їх життя, саме тому вони прагнуть отримувати якісні знання, не залежно від форми навчання.

Виходячи з вище сказаного, вважаємо, що для успішної організації он-лайн навчання слід враховувати біоритми людини, та в залежності від цього вибудовувати режим навчання. Як зазначає Л. П. Коваленко зазначила, що найбільш продуктивний час для навчання: 9.00-13.00 і 16.00-18.00 години – це період, коли як студенти, так і викладачі найкраще будуть засвоювати інформацію. Важливим фактором успішної організації дистанційного навчання вважаємо є постійний моніторинг знань, проведення опитувань прямо на відео площадці і при обов'язково увімкненій камері. Враховувати, що під час дистанційного навчання велике напруження припадає саме на очі, саме тому як змога більше організовувати діалогічне спілкування та зменшувати кількість завдань пов'язаних зі створенням презентаційного матеріалу. Отже, на основі здійсненого аналізу можемо запропонувати наступні рекомендації :

- 1) Враховувати в навчанні біоритми при організації дистанційного навчання.
- 2) Використання відео площадки, під час моніторингу якості знань.
- 3) Проводити заняття при увімкненій камері.
- 4) Враховувати навантаження на очі при наданні домашнього завдання, урізноманітнити форми завдань і надавати перевагу теоретичним і дискусійним формам.
- 5) Окреслення дедлайну для виконання певного завдання

Отже, під поняттям дистанційна освіта, ми розуміємо, взаємодію студентів з викладачами, через сучасні технології зв'язку. Проведено анкетування викладачів та студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди з метою встановлення стану запровадження дистанційної освіти в навчальний процес. З'ясовано, що більшість викладачів застосовують різноманітні цифрові інструменти у навчальному процесі в режимі дистанційної освіти. Спираючись на аналіз результатів анкетувань рекомендуємо: враховувати біоритми, більше уваги приділяти моніторингу з боку викладачів, урізноманітнити форми домашніх завдань, чітко окреслювати час виконання домашніх завдань.

### **Список використаних джерел**

1. Digital Agenda for Europe. URL : <https://ec.europa.eu/digitalsinglemarket/en/content/european-digital-strategy> (дата звернення: 27.10.2020).

2. Положення про дистанційне навчання: наказ МОН № 40 від 21.01.2004 р. URL: <https://eduforme.org/mod/glossary/view.php?id=2753>(дата звернення: 27.10.2020).

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Довженко Т. О.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Небитова І. А.**

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

*У статті розглянуто проблему дистанційного навчання як інноваційної форми професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів. Визначено сутність поняття «дистанційна освіта» та окреслено його переваги. Охарактеризовано основні аспекти професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів в умовах дистанційного навчання.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, підготовка майбутніх учителів, початкові класи, онлайн-освіта, групові форми роботи.

*The problem of distance learning as an innovative form of training a modern primary school teacher has been considered in the article. The essence of the concept «distance education» has been defined and its advantages outlined. The main aspects of occupational training of a modern primary school teacher in the conditions of distance learning have been described.*

**Key words:** distance learning, training of future teachers, primary classes, online education, team-work.

Зараз людство входить у новий етап розвитку, коли інформаційні технології стають однією з найважливіших складових життєдіяльності людини та соціуму. З огляду на це багато дослідників дотримуються думки, що цілі, зміст і технології в існуючій освітній практиці мають забезпечувати якісну підготовку майбутнього фахівця до інформаційного майбуття, що стрімко наближається.

Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку освіти в Україні активізується проблема пошуку нових, інтенсивних форм організації освітнього процесу, що спричинила інтеграцію інформаційних технологій в освіту і сформувала окремий вид навчання – дистанційний. У зв'язку з цим проблема дистанційного навчання як інноваційна форма професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів набуває дедалі більшої актуальності.

Питанням розвитку дистанційної освіти присвячені наукові праці таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як: А. Геммелл [3], Т. Голушко [4], І. Делен



[1], Дж. Клегг [3], А. Корольова [5], Дж. Леї [1], Л. Макарова [6], К. Рід [3], Р. Харрісон [3], Ш. Фарахманд [2], І. Шаршов [6] тощо.

Зараз серед науковців не має одностайного рішення, щодо трактування поняття «дистанційне навчання». Так, досить поширеним є визначення поняття «дистанційного навчання» як спосіб отримання освіти з використанням комп'ютерних та сучасних інформаційних технологій, що надає здобувачам освіти змогу навчатися на відстані, без відриву від роботи та виїзду за кордон [7].

Аналіз наукових джерел [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] дає підстави свідчити, що дистанційне навчання ґрунтується на використанні сучасних інформаційних технологій і комп'ютерних телекомунікацій, що дозволяють здійснювати багатоцільові, трансдисциплінарні освітньо-професійні програми, які будуть доступними для різних соціальних груп і верств населення.

Особливе значення дистанційне навчання має для розвитку закладів освіти у сільській місцевості та віддалених районах, для сфери підвищення кваліфікації фахівців, а також для самоосвіти людей з обмеженими можливостями [2, с. 602].

Слід зазначити, що дистанційне навчання є інноваційною формою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і має ряд переваг:

- актуальність, що передбачає використання найсучасніших засобів для здобуття інформації, ІКТ та можливостей Інтернету;
- порівняно більші обсяги інформації, яку можна отримати у коротші строки;
- зручність, за якої кожен майбутній учитель початкових класів має можливість обрати власний ритм та режим отримання знань у комфортній для нього обстановці, що сприятливо вплине на сам процес навчання;
- індивідуалізація, що дає змогу кожному майбутньому фахівцю узгодити навчання зі своїми потребами;
- доступність, що передбачає економію часу та коштів за рахунок використання навчальних приміщень та представлення вільного доступу до навчальних матеріалів;
- гнучкість, яка надає можливість викладати матеріал відповідно до рівня підготовки та базових знань студентів, створюючи додаткові сайти з необхідною інформацією та сайти, на яких майбутні учителі початкових класів можуть обмінюватися інформацією;
- відсутність географічних бар'єрів, за якої надається можливість спілкування з викладачами та здобувачами освіти по всьому світу без обмежень [7; 8, с. 181].

Як зазначають педагоги-практики онлайн-освіти, у дистанційному навчанні використовується безліч педагогічних методів: інтерактивні багаторазові об'єкти дослідження; комп'ютерні моделі, онлайн-тести для самоперевірки, онлайн-завдання, відео- і аудіо-файли, вправи за онлайн-ресурсами, онлайн-дискусії тощо [3, с. 139].

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що найбільш ефективними для професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах дистанційного навчання є групові форми роботи. Перевагою таких форм роботи є, насамперед, організація для майбутніх учителів початкових класів

внутрішньогрупового спілкування, що позитивно впливає на зниження рівня соціальної депривації та її наслідків в умовах вимушеної соціальної ізоляції [6, с. 94].

Групові форми роботи сприяють тренуванню навичок взаємонавчання, побудови комунікації і розширенню кола спілкування, самостійності під час планування спільної роботи, вироблення стратегій вирішення навчальних задач, розподілу ролей і делегування завдань всередині мікрогруп [4, с. 27].

Після застосування групових форм роботи у процесі дистанційного навчання більшість майбутніх учителів початкових класів висловлювали задоволеність спільною діяльністю, позитивно оцінюючи новизну особистого досвіду. Так, для зручності і внесення елементів навчання цифрової грамотності майбутнім учителям пропонувалося виконувати завдання за допомогою різних платформ і додатків: як на їх розсуд, так і рекомендованих (Moodle, Meet, Zoom Google-презентації, Google-документи тощо). Майбутні фахівці без значних труднощів могли самостійно організувати відео-конференції на платформах Meet і Zoom та записувати їх в якості виконаного завдання. Зазначимо, що доцільно використовувати й індивідуальні форми роботи під час дистанційного навчання майбутніх учителів початкових класів, які передбачають недиференційоване оцінювання і застосовуються для фіксації одержаного матеріалу та набуття майбутніми фахівцями умінь критичного мислення і формулювання власної думки [5, с. 150].

З метою підвищення мотивації до навчання, самоосвіти, усвідомлення особистісної цінності і відповідальності, майбутнім учителям початкових класів можна запропонувати інструментарій різного рівня складності, який повинен містити ряд завдань, спрямованих на самодослідження і самотренування емоційно-вольової сфери, особистісних якостей, комунікативних умінь і навичок. Такі дослідження і тренування доцільно проводити як в індивідуальній, так і в груповій формах навчання.

Опираючись на вищезазначене можемо сказати, що побудований таким чином дистанційний процес навчання майбутніх учителів початкових класів дозволить продуктивно виконувати навчальні завдання в онлан-режимі, створювати освітнє онлайн-середовище з відповідним зростаючим рівнем складності і залучати до нього всіх учасників освітнього процесу, урізноманітнювати педагогічний і соціальний досвід майбутніх фахівців, позитивно впливати на розвиток їх цифрової компетентності, сприяти профілактиці негативних наслідків вимушеної соціальної самоізоляції [1, с. 25].

Отже, дослідження доводить, що дистанційне навчання поволі формує новий тип майбутнього вчителя початкових класів – високо вмотивованого і послідовного. Необхідність постійного підтримання інтересу до освіти вимагає від розробників дистанційних технологій нових ідей, які б змогли зробити дистанційне навчання більш цікавим, наприклад, якщо воно включатиме в собі елементи змагання.

### Список використаних джерел

1. Delen E., Liew J. The use of interactive environments to promote self-regulation in online learning: a literature review. *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 15 (1). P. 24-33.
2. Farahmand Sh. et al. Distance learning can be as effective as traditional learning for medical students in the initial assessment of trauma patients. *Acta Medica Iranica*. 2016. Vol. 54 (9). P. 600-604.
3. Gemmell I., Harrison R., Clegg Ju., Reed K. Internationalisation in online distance learning postgraduate education: a case study on student views on learning alongside students from other countries. *Innovations in Education & Teaching International*. 2015. Vol. 52 (2). P. 137-147.
4. Голушко Т. Особенности самореализации студента вуза в условиях изменяющейся информационной среды. *Гаудеамус*. 2016. Т. 15. № 1. С. 26-30.
5. Королева А. Особенности критического мышления студентов гуманитарных специальностей. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 7(123). С. 148-156.
6. Шаршов И., Макарова Л. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе как фактор повышения качества высшего образования. *Гаудеамус*. 2013. № 1(21). С. 92-96.
7. Що таке дистанційна освіта: як вона працює? URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jakvona-prazjuje>.
8. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 4 лют. 1998 р. № 74/98-ВР. Відомості Верховної Ради України. 1998. № 27-28. С. 181.

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ

**Дорош Т. Л.**

кандидат наук, професор

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

**Дорошенко В. В.**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

*У статті розглянуто проблеми розвитку творчої самостійної роботи майбутніх учителів музики в дистанційному процесі. Зазначено, що методика цієї роботи передбачає застосування нових інформаційних технологій. Надано технічні прийоми, що сприятимуть формуванню творчої самостійної роботи майбутнього фахівця та позитивно впливатимуть на його розвиток.*

**Ключові слова:** майбутній учитель музики, творча самостійність, дистанційний процес.

*The article is devoted to the problems of development of creative independent work of future music teachers in the distance process. The methodology of this work involves the use of new information technologies. These techniques will help to form a creative independent work of the future specialist and will positively influence his development.*

**Keywords:** *future music teacher, creative independence, distance process.*

У системі підготовки майбутніх учителів музики особливого значення набувають питання щодо організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, їх самостійної роботи та наукової творчості, здатність до навчання впродовж усього життя.

У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в значній мірі вибирати зміст, темп, характер своєї самостійної роботи. Ця проблема набула важливе місце в працях дослідників (Н. Аніщенко [1], З. Дубового [2], С. Малихіної [3], М. Фіцули [4] та інших), які розглядають самостійність не лише як невід'ємну характеристику всього освітнього процесу, а й як важливу якісну рису особистості.

Так, М. Фіцула наголошує, що в процесі самостійної роботи відбувається самоосвіта здобувача освіти, яка сприяє поглибленню, розширенню й більш міцному засвоєнню знань. На думку автора, основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення та опрацювання різноманітних джерел, засвоєння різнобічної інформації, що вимагає від учасників освітнього процесу певної цілеспрямованості, дисциплінованості, значних вольових зусиль, уміння зосереджувати увагу на об'єктах дослідження, користуватися різними видами пам'яті тощо [4, с. 92].

З. Дубовий також акцентує увагу на набутті в ЗВО навичок самоосвіти, які не лише є підґрунтям для самостійності майбутніх учителів, а й спонукою до розв'язання в майбутньому питань організації самоосвіти, розвитку самостійності майбутніх учнів, яких сучасні здобувачі освіти будуть навчати музично-творчій діяльності [2, с. 50].

С. Малихіна констатує, що самостійність суб'єкта спирається на сформовану систему засобів діяльності, завжди предметна й особистісно спрямована, опосередкована активністю та вольовими зусиллями індивіда, володіє поліфункціональністю в застосуванні засобів самостійної діяльності, забезпечуючи її продуктивність та ефективність [3, с. 170].

Зазначимо, що характерною особливістю самостійності є вміння людини ставити перед собою конкретні завдання й самій знаходити шляхи їх виконання, брати на себе відповідальність.

Якщо говорити про методику творчої самостійної роботи в дистанційному процесі, то вона передбачає застосування нових інформаційних технологій, які включають супутникове телебачення, комп'ютерні мережі, мультимедіа тощо. При цьому звертається увага на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямований творчий пошук у процесі виконання творчих завдань, під час яких здобувач освіти перетворюється на допитливого пошукача.

Для формування творчої самостійної роботи майбутніх учителів музики корисно знати технічні прийоми, які зберігаються як в аудиторному, так і в дистанційному процесах, серед них:

1. Проаналізуйте свою самостійну роботу, виявіть сильні та слабкі сторони. Які Ви маєте перешкоди в цій роботі? Які з них найчастіше повторюються?
2. Не уникайте відповідальності при самостійній роботі. Умійте продемонструвати Вашу плідну та зосереджену одноосібну роботу (без сторонньої допомоги). Цього можна досягти наполегливій праці, активним діям.
3. Будьте уважні. Пам'ятайте рекомендації, які отримали від викладача під час індивідуальних музичних занять.
4. Умійте зосереджуватись на коротких елементах для відпрацювання нотного тексту. Це вимагає свідомих зусиль (важко довгий час знаходитись у такому стані). Не дозволяйте Вашим думкам «блукати».
5. Прагніть зрозуміти не лише авторський текст музичного твору, а й Ваші особистісні почуття на музику композитора. У спілкуванні з музикою Ви отримаєте цілісний образ світу, а не окремі характеристики образів.
6. Умійте бути спостережливим. Стежте за розвитком музичної тканини, помічайте гармонічні зміни в тексті, звертайте увагу на пластичне інтонування фраз, нотний, графічний запис, які дають змогу краще зрозуміти музику, швидше її запам'ятати.
7. Знайдіть необхідну інформацію про музичний твір, що виконуєте, спробуйте диференціювати його звучання, зрозуміти смислове значення музичної мови тощо.
8. Прислухайтеся до самого себе. Сприймання музики буде найефективнішим, якщо включаються не лише слухова активність, а й зорова, моторна. Пам'ятайте, що музика вимагає свого розуміння знань, життєвого й художнього досвіду, що, безумовно, впливає на розвиток особистості. Духовне зростання майбутнього вчителя здійснюється не «автоматично», не як безпосередній наслідок контакту з тим чи іншим твором, а в тривалій, напруженій духовно-практичній діяльності [1 с. 65].
9. Умійте визначати та планувати свою самостійну роботу для подальшого власного розвитку.

Ці прості, але досить ефективні прийоми дозволять майбутнім фахівцям постійно залучатися до музичної сфери в час свого дозвілля, спілкуватися з музикою поза межами аудиторних занять, що сприятиме розвитку культурної, творчої особистості.

Творча самостійна освітня діяльність майбутніх учителів музики здійснюється в дистанційному режимі під час підготовки до індивідуальних музичних занять. Так, наприклад, у процесі самостійного опрацювання музичного матеріалу (К. Черні. Етюд, До мажор) здобувач освіти реалізовує ряд творчих завдань: здійснює гармонічний аналіз твору, добирає зручну аплікатуру, відпрацьовує технічні вправи, звертає увагу на цілісне відтворення музичних фраз, динамічні нюанси тощо.

Технічні пасажі відпрацьовуються різними вправами: гра подвійними нотами з активним відтворенням кожного звуку, із зупинками на підкладанні

першого пальця тощо. Під час виконання цих вправ краще засвоюється музичний матеріал, накопичуються нові знання, що допомагають вирішити конкретні завдання, розв'язати проблемні питання.

У п'єсі сучасного українського композитора О. Іванька «Гумореска» ефективність самотійної роботи майбутнього вчителя музики відбувається під безпосереднім методичним керівництвом викладача. На індивідуальних музичних заняттях надається відповідна інформація для самотійного опрацювання джерел, чіткі методичні вказівки щодо виконання музичного твору, також передбачається консультування здобувача освіти.

Цілком природно, що при ознайомленні з композицією під назвою «Гумореска» перш за все, виникає бажання виявити змістові риси гумору. Гумор, як відомо, є різновидом комічного, естетичною категорією, що відтворює людські недоліки в смішному вигляді. Специфікою художнього образу цієї п'єси є вигадливість її музичного характеру. Гостро підкреслена ритміка, примхливі тріолі на слабкій долі, великі стрибки в лівій руці (більше октави) надають музиці стрімкий, блискавичний рух. Середню частину п'єси автор збагачує танцювальними ритмами, секвенціями, останні три такти є власне кодою, яка урізноманітнюється динамічними нюансами (*mp-pp-ff*).

Із огляду на це, ми можемо говорити про пошук нових підходів у самотійній роботі здобувача освіти, де здійснюється творча розумова діяльність, що сприяє професійному розвитку майбутнього фахівця. Організована в такий спосіб самотійна робота вимагає від виконавця значних творчих зусиль і сприяє кращому засвоєнню музичного матеріалу.

Резюмуючи вищевикладене, підкреслимо, що формування творчої самотійності в дистанційному процесі, є визначальним і суттєвим, завдяки яким майбутній учитель музики виявляє себе як активний суб'єкт педагогічної та музичної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 184 с.
2. Дубовий З. С. Формування самотійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 260 с.
3. Малихіна С. В. Формування пізнавальної самотійності студентів у процесі навчання економічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Криворізь. держ. пед. ун-т. Кривий ріг, 2010. 237 с.
4. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 136 с.

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Доценко С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент

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

**Чепелєв О. О.**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

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

*Самостійна робота є важливим компонентом професійної підготовки спеціалістів у системі вищої освіти. У статті обґрунтовано значущість самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. Представлені різні підходи до організації самостійної роботи із використанням можливостей дистанційної платформи Moodle.*

**Ключові слова:** самостійна робота, дистанційне навчання, Moodle.

*Students' Independent work is considered to be an important component of the professional training of experts in the educational system. The importance of students' independent work in the context of distance education has been substantiated in the article. Various approaches to organizing students' independent work through the capacities and possibilities of Moodle platform for distance learning have been presented in the article*

**Keywords:** students' independent work, distance learning, Moodle Platform.

Одним із пріоритетних напрямків модернізації вищої освіти є дистанційне навчання. На законодавчому рівні під дистанційним навчанням розуміється «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 та інформаційно-комунікаційних технологій» (Концепція розвитку дистанційної освіти) [2].

В умовах дистанційного навчання особливу роль відводиться організації самостійної роботи здобувачів освіти. Вона визначається як особливий вид освітньої діяльності, який організовується викладачем та здійснюється за його керівництвом. Сьогодні, коли організації освітнього процесу у ЗВО здійснюється в рамках цифрового середовища, найважливішим питанням стає якість організації самостійної роботи із використанням цифрових інструментів. Тому **метою статті** є обґрунтування значущості самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання, зокрема на платформі Moodle.

Спираючись на практичний досвід, наведемо можливості платформи Moodle при організації самостійної роботи здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання. Так, самостійна робота може бути організована за

допомогою елемента «Завдання». Викладач складає завдання для самостійної роботи та розміщує їх на освітньому порталі у вигляді ресурсу «Файл». Крім основного завдання, викладач може розміщувати на сайті методичні рекомендації щодо виконання завдань самостійної роботи до кожної теми дисципліни, а також надати здобувачам освіти додатковий матеріал у вигляді нормативно-правових документів, авторських навчальних посібників та підручників. Всі додаткові навчальні матеріали також можуть бути розміщені на платформі у вигляді ресурсу «Папка» або «Книга». Ресурс «Книга» дозволяє розташовувати на сайт навчально-методичні посібники або матеріали великих обсягів із можливістю перегортати їх як книгу.

Також викладач повинен надати список обов'язкової та додаткової літератури, яку здобувачі освіти можуть використовувати при виконанні самостійних завдань. Бажано, щоб це були підручники або навчальні посібники, розміщені в електронних бібліотечних системах (репозиторії) ВЗО до яких у кожного здобувача освіти є доступ. За допомогою порталу відбувається взаємодія здобувача освіти та викладача в режимі off-line.

Для організації самостійної роботи можна також використовувати ресурс «Лекція». За допомогою цього ресурсу викладач може організувати інтерактивну лекцію. Суть даної форми організації самостійної роботи полягає в тому, що здобувач освіти може вивчати лекцію окремими фрагментами. Розглянувши теоретичні основи окремого питання лекції, здобувач освіти повинен відповісти на певні питання. Особливість цієї форми діяльності полягає в тому, що поки студент не дасть правильні відповіді на питання та не отримає позитивний результат, він не має права перейти до наступної частини лекції. Це дозволяє контролювати процес виконання завдання і відстежувати рівень засвоєння навчального матеріалу. Також зазначена форма є певною системою самоконтролю, що значно підвищує ефективність самостійної роботи здобувачів освіти та мотивує його до подальшого навчання.

Ефективною формою організації самостійної роботи на освітньому порталі є елемент «Форум», за допомогою якого можна організовувати заняття - обговорення, заняття - дискусії. При цьому він може проходити в системі off-line або on-line.

Викладач організовує форум на одну з актуальних проблем відповідно програмі навчальної дисципліни. Здобувачі освіти самостійно вивчають різні аспекти зазначеної проблеми та в визначений час «виходять» в форум та беруть участь у дискусії. Кожен учасник висловлює у форумі своє ставлення до зазначеної проблеми (теми), наводить способи розв'язання проблеми, реагує на думки інших учасників. Дана форма дозволяє організувати контактну самостійну роботу зі студентами. Викладач також має можливість об'єктивно і швидко оцінити самостійну роботу студента з підготовки до форуму, оцінити рівень володіння інформацією, проявлену активність.

При організації перевірки самостійної роботи студентів використовують елемент «Тест», за допомогою якого викладач створює банк питань та тести. У системі Moodle можна створювати питання різних типів: множинний вибір з однією чи кількома правильними відповідями; завдання на відповідність;



заповнення на заповнення пропусків; завдання на розрахунки тощо. Перевагою даного елемента є швидке оцінювання та надання результатів здобувачам освіти.

Наведені ресурси системи Moodle для організації самостійної роботи здобувачів освіти дозволили визначити нові ролі та функції викладача в умовах дистанційного навчання, а саме роль тьютора, автора курсу, консультанта або мотиватора.

**Викладач-мотиватор.** Його основним завданням є формування соціальних установок, інтересу та потреб щодо здійснення освітньої діяльності із використанням дистанційних технологій навчання. Викладач-тьютор є однією з головних ролей у системі дистанційного навчання під час самостійної роботи здобувачів освіти, тому що основним завданням в умовах дистанційного навчання є супровід студентів в інформаційному просторі. Саме тьютор організовує використання слухачами блоків дидактичної підсистеми дистанційної освіти, а саме: використання традиційної й електронної пошти, телефону, факсу, аудіо- і відеоконференцій тощо. Інакше кажучи, тьютор стає ключовою фігурою в дистанційній освіті, яка безпосередньо відповідає за проведення занять зі слухачами [3].

Викладач як автор курсів повинен вміти проєктувати навчально-методичний комплект, конструювати зміст навчального матеріалу, розробляти та коректувати навчально-методичну інформацію власного курсу для віртуальної освітнього середовища з використанням цифрових інструментів.

Викладач-консультант повинен вміти вчасно надати індивідуальну консультативну допомогу студентам на очних зустрічах та дистанційно (на відеоконференціях, відеосемінарах тощо). Для цього повинні бути сформовані навички роботи у віртуальному просторі.

**Викладач-організатор.** Виконуючи цю роль, викладач повинен вміти організовувати форми практичного та теоретичного навчання, самостійну роботу учнів через відеоконференцій, відеолекції та відеосемінари, чати та форуми.

Зазначимо, що всі зазначені ролі викладача в системі дистанційного навчання реалізуються в сукупності, що і приносить певний освітній ефект в ході організації самостійної роботи здобувачів освіти.

Щодо переваг, то система Moodle дозволяє реалізувати всі основні механізми спілкування: перцептивний (що відповідає за сприйняття один одного); інтерактивний (що відповідає за організацію взаємодії); комунікативний (що відповідає за обмін інформацією).

Отже, процес навчання з використанням модульної об'єктно-орієнтованої динамічної навчального середовища має ряд переваг, що дозволяють реалізувати певні принципи: величезний мотиваційний потенціал; конфіденційність; інтерактивність навчання, можливість багаторазового вивчення навчального матеріалу; модульність; динамічність доступу до інформації; доступність; наявність постійно активної довідкової системи; можливість самоконтролю; індивідуалізація; забезпечення наочності та багатоваріативності подання інформації тощо [4].

Таким чином, в умовах карантинних обмежень існують певні труднощі щодо організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання,

проте навіть у таких умовах можна організувати ефективну та продуктивну самостійну роботу студентів. Тому, беручи до уваги розглянуті в статті способи організації самостійної роботи, установи системи вищої освіти зможуть підвищити її, а викладачі розширити можливості її організації.

### **Список використаних джерел**

1. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти. [Український інститут інформаційних технологій в освіті]. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/> (дата звернення 01.03.2021).
3. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : навч. посіб. Харків : Міленіум, 2019. 307 с.
4. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посіб. [А. І. Прокопенко та ін.]. Х, 2019. 81 с.

## **ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Жерновникова О. А.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Коваленко О. А.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Коваленко Л. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва  
м. Харків, Україна

*У статті розглянуто провідні положення організації змішаного навчання в закладах вищої освіти. Проаналізовано основні онлайн платформи та цифрові засоби навчання, які сприяють упровадженню змішаного навчання в освітній процес вищої школи. Подано підходи до визначення поняття «змішане навчання». Схарактеризовано принципи і методи організації змішаного навчання в умовах університетського простору.*

**Ключові слова:** *освітній процес, заклад вищої освіти, змішане навчання, принципи, методи, електронне навчання, інформатизація освіти.*

*The article considers the principal provisions of blended learning management at higher educational establishments. The main on-line platforms as well as digital training tools contributing to blended learning introduction into high school's educational process have been analyzed. The approaches to determining the «blended*

*learning» notion have been offered. The principles and methods of blended learning management in the university conditions have been characterized.*

**Key words:** *educational process, higher educational establishment, blended learning, principles, methods, e-training, informatization of training.*

Відповідно до рекомендацій МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020) в умовах Пандемії COVID–19, організація освітнього процесу у 2020-2021 н.р. дещо змінила свій формат [1]. Технологія змішаного навчання (Blended Learning) досить швидкими темпами була адаптована до процесу навчання, поєднавши викладання в аудиторії на основі використання інтерактивних методів та дистанційного навчання. Таке поєднання є основою й переважною особливістю організації освітнього процесу в ЗВО на засадах змішаного навчання.

Прорезюмовані наукові праці зарубіжних учених [3; 4; 5; 6] надають підстави для визначення суті поняття «змішане навчання» як процесу, який організовується шляхом гармонійного упровадження інформаційно-комунікативних технологій в аудиторну роботу викладача та студентів з переважанням самостійних видів роботи здобувачів в дистанційному форматі (індивідуальних або у малих групах).

Водночас організація освітнього процесу в умовах університету на засадах змішаного навчання вимагає розвитку в учасників освітнього процесу відповідних компетентностей, зокрема цифрових та комунікативних, а також поєднанням традиційного та асинхронного/синхронного цифрового навчання [2, с. 104-105].

Зважаючи на зазначене вище, доречним є визначення принципів та методів організації змішаного навчання в умовах університету.

Огляд наукових досліджень [3; 6] надає підстави для визначення таких основоположних *принципів організації змішаного навчання*:

1) принцип послідовності – для отримання високих результатів якості навчання здобувачів освіти важлива послідовність у викладанні: спочатку здобувач повинен опанувати навчальну інформацію від викладача і лише згодом застосовувати її на практиці. Цей принцип є схожим з моделлю «перевернутого класу»;

2) принцип наочності – реалізується в освітньому процесі університету шляхом використання інструментів електронного навчання, за допомогою яких можливо створити базу знань, яка завжди буде у студента під рукою. На відміну від класичної моделі навчання в умовах змішаного навчання студент має неперервний доступ до методичних матеріалів – відеоукроків, книг, тренажерів тощо;

3) принцип практичного застосування – на його основі відбувається поєднання змісту лекційних і практичних занять;

4) принцип неперервності – поступово отримуючи певну кількість базових знань, студент накопичує свій «освітній капітал», продовжує навчатися упродовж життя;

5) принцип підтримки – у процесі організації змішаного навчання, студент завжди має можливість поставити запитання викладачеві і оперативно отримати відповідь, не чекаючи наступного заняття тощо.

У контексті аналізу вищезазначених принципів, доцільним є визначення дієвих методів організації змішаного навчання у вищій школі. Узагальнюючи праці вчених [2; 4; 5], в яких подано підходи до розв'язання цієї проблема, констатуємо, що до методів змішаного навчання належить більшість інтерактивних методів:

1) мозковий штурм – спеціалізований метод групової роботи, спрямований на генерацію нових ідей, стимулювання творчого мислення кожного учасника освітнього процесу;

2) поведінкове моделювання – використання цього методу вимагає вироблення «зразкової» поведінкової моделі (зразка для наслідування). Після ознайомлення з моделлю, здобувачі освіти отримують можливість відтворити її максимально наближено до реальної дійсності;

3) відеоаналіз – метод, який дозволяє провести аналіз відеоматеріалів запису рольових ігор, зіставлення поведінкових реакцій і виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Окрім цього даний метод дозволяє учасникам гри проаналізувати, за участі викладача, особливості їхньої комунікативної поведінки, виявити сильні сторони і ресурси розвитку;

4) рольова гра – метод, який використовують для освоєння нових знань і відпрацювання певних навичок в галузі комунікації. Рольова гра має на меті участь не менше, ніж двох учасників, де кожному пропонується провести діалог один з одним, виконуючи певну роль;

5) ділова гра – метод організації активної діяльності здобувачів освіти, спрямований на організацію ефективної навчальної та професійної діяльності;

6) баскет-метод – метод навчання на основі імітації ситуації. Наприклад, здобувачу вищої педагогічної освіти пропонується виступити в ролі класного керівника і за певний термін підготуватися до батьківських зборів. Матеріали для підготовки до зборів, а також всю необхідну інформацію про школу, учнів та класного керівника, від імені якого йому доводиться виступати, він отримує заздалегідь;

7) тренінг – метод навчання, у процесі якого «проживаються» або моделюються спеціально задані ситуації, де здобувачі освіти мають можливість розвинути і закріпити необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного досвіду;

8) метод проєктів – це спосіб організації освітнього процесу, орієнтований на творчу самореалізацію особистості студента, розвиток його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі створення нових продуктів, які мають практичну значущість;

9) групові обговорення – групові дискусії з проблемних питань, в яких беруть участь 6–15 осіб;

10) аналіз практичних ситуацій (case-study) – метод, у процесі впровадження якого формуються навички прийняття рішень та вирішення проблем; його мета - навчити здобувачів освіти аналізувати навчальну інформацію та визначати

ключові проблеми, генерувати альтернативні шляхи їх розв'язання, оцінювати, обирати оптимальні шляхи вирішення та розробки програми дій тощо.

Зауважимо, що до методів організації змішаного навчання доцільно віднести і метод презентації з використанням різних допоміжних засобів.

Отже, у процесі наукового пошуку з'ясовано суть та особливості змішаного навчання в освітньому просторі ЗВО, зокрема університету, визначено основні принципи його організації (послідовності, наочності, практичного застосування, неперервності, підтримки тощо) та методи реалізації (мозковий штурм, поведінкове моделювання, відеоаналіз, рольова гра, ділова гра, баскет-метод, тренінг, метод проєктів, групові обговорення, аналіз практичних ситуацій (case-study) тощо).

### Список використаних джерел

1. Рекомендацій МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhenya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>

2. Наливайко Н., Наливайко О. Змішане навчання в медичних закладах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. No 1(32). С. 101–111.

3. Bernard R. M., Borokhovski E., Schmid R. F., Tamim R. M., Abrami P. C. A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*. 2014. Vol. 26(1). P. 87–122.

4. Bloemer W., Swan K. Investigating informal blending at the University of Illinois Springfield. *Research perspectives*. 2015. Vol. 2. P. 52–69.

5. Lowe D. Roadmap of a blended learning model for online faculty development. *Invited feature article in Distance Education Report*. 2013. Vol. 17(6). P. 1–7.

6. Means B., Toyama Y., Murphy R., Baki M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*. 2013. Vol. 115(3). P. 1–47.

## ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ: ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО КРАЮ

**Жизномірська О. Я.**

кандидат психологічних наук, доцент

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Тернопіль, Україна

*У роботі розглянуто особливості дистанційної форми навчання у контексті підвищення фахового рівня педагогічних працівників Тернопільської області; проаналізовано зміни у виборі наскрізних компетентностей особистості; здійснено спробу визначити психологічний аспект дистанційного*

формату комунікації з учасниками освітнього процесу; запропоновано бачення шляхів самозростання та самовдосконалення педагога в мовах сьогодення.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, компетентність, освітній процес, педагог, підтримка, психолого-педагогічна допомога.

*The peculiarities of distance learning in the context of raising the professional level of pedagogical workers of Ternopil region are considered in the work; changes in the choice of end-to-end competencies of the individual are analyzed; an attempt was made to determine the psychological aspect of the remote format of communication with the participants of the educational process; the vision of ways of self-growth and self-improvement of the teacher in today's languages is offered.*

**Keywords:** distance learning, teacher, educational process, psychological and pedagogical support, assistance, competence.

Освіта Тернопільщини, освітянська громада, яка вона? Якими досягненнями, надбаннями може пишатися? Як долає труднощі педагогічного змісту? Сьогодні ці питання є першочерговими. Варто зосередити увагу на науковій позиції доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України Олександра Ляшенка, зокрема «... сьогодні освіта в Україні виконує важливу роль підготовки нашої молоді до життя в ХХІ столітті. Це вимагає значних зусиль щодо формування освічених громадян-патріотів, висококваліфікованих фахівців, які володіють арсеналом навичок і компетентностей, необхідних для самореалізації в сучасному суспільстві, розбудови конкурентоспроможної європейської України» [6, с.17].

Отже, питання організації дистанційного навчання на сучасному етапі діагностуються надзвичайно актуальними.

Зазначимо, що сутність самого поняття «дистанційне навчання» у науковій літературі визначається по-різному. Наприклад, В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков розглядають дистанційне навчання як особливу форму організації навчального процесу, яка дозволяє здійснювати навчальну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу екстериторіально [3, с. 9].

У нашому розумінні дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують подання інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ, зокрема від тих, хто навчає (викладачів, учителів, керівників), до тих, хто навчається (слухачі курсів підвищення кваліфікації).

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури [2, 3, 4, 5] дозволили встановити, що актуальним для сьогодення є формування наскрізних компетентностей в особистості педагога (вихователя, заступника, керівника) та ефективного застосування багатогранного інструментарію в освітньому процесі.

Ми визначаємо, що пріоритетними напрямками підготовки педагогів до організації та реалізації дистанційного навчання є підвищення професійних компетентностей; набуття ними практичних умінь та навичок; прагнення креативно та критично думати; швидко працювати з кейсами різного спрямування; оволодівати інноваційними технологіями та техніками; приймати конструктивні рішення, вірніше бути конкурентоздатними фахівцями своєї сфери.

Вищезазначена палітра творчих та інтелектуальних можливостей педагога (керівника) дозволяє їм швидко, якісно та професійно оцінити власну компетентність та надолужити прогалини професійного спрямування в онлайн-форматі.

Вивчення науково-теоретичної літератури з теми дослідження [1, 2, 3, 5, 7], аналіз результатів практичної діяльності дозволили виділити такі переваги дистанційного навчання: не вимагає присутності слухачів (вчителів) в аудиторії (зادля безпеки власного здоров'я та здоров'я інших, згідно пандемічної ситуації та карантинних вимог Міністерства охорони здоров'я України); надає можливість навчатися у зручній час; нівелює територіальні обмеження; надає можливість дистанційно здобути додаткову освіту, фах; створює умови для власного розвитку, самоосвіти, самозростання; сприяє розвитку дисципліни, відповідальності; мотивує до активної співпраці, активізує мисленнєві операції та дії, позитивно налаштовує до використання ефективних онлайн-інструментів інноваційного гатунку на своїх уроках.

Враховуючи епідеміологічну ситуацію в нашій країні, територіального зонування, Тернопільська область (освітянська спільнота) разом з нами постійно здійснює перемовини щодо ефективної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу. Так, перебуваючи у соціумі інформаційного «перенасичення», перевтоми, особистість педагога (керівника) закладу, до сьогодні, підвищує кваліфікацію дистанційно, а саме в онлайн-форматі.

Вважаємо, що у період сучасних соціальних викликів та запитів, педагог має чітко розуміти та усвідомлювати яким він має бути; як йому діяти в нових (неочікуваних) умовах; як швидко зайняти позицію онлайн-вчителя..?; як заволодіти увагою різновікової учнівської аудиторії, побудувати ефективну комунікацію з батьками, колегами, адміністрацією; як мотивувати дітей до праці; як швидко та якісно організувати, планувати свій час разом з дітьми; який запропонувати контент (продукт діяльності) для позитивного розуміння, засвоєння, ґрунтового осмислення, аналізу, синтезу, оцінювання, застосування, реалізації; яким користуватися інструментарієм для досягнення успіху тощо.

Учитель 21 століття, який він? Наше (авторське) бачення та перспективи особистісного та професійного розвитку, самозростання, насамперед:

- учитель (керівник), який випромінює щастя, радість, енергійність, жвавість, завзятість;
- уміє бути інноваційним та нестандартним у своїй роботі;
- уміє перебувати у партнерській позиції (помічник, порадник, радник, друг для колег, учнів, батьків);
- уміє поглянути на ситуацію з різних науково-методичних та життєвих позицій (учня, вчителя, класного керівника, батька);
- уміє працювати в різних командах (мікро-групах);
- уміє працювати у різних форматах (онлайн, офлайн, змішане навчання);
- уміє досягати успіху та долати труднощі будь-якого змісту;
- має креативне, критичне, стратегічне, аналітичне мислення;
- володіє лідерськими, організаторськими, управлінськими здібностями та якостями;

- прагне бути експериментатором, дослідником, винахідником;
- уміє жартувати, використовувати дотепні жарти, гумор;
- учитель інтерактивний, комунікативний, нелінійний;
- володіє позитивним мисленням, намірами, думками;
- уміє створювати позитивну (сприятливу) атмосферу в класі, закладі;
- учитель гнучкий, адаптований, спокійний, поміркований;
- умотивований, відкритий для усіх (учасники освітнього процесу);
- постійно вчиться та самовдосконалюється;
- володіє сучасними інноваційними технологіями;
- «молодий» душею, своїми намірами, ідеями, пропозиціями, побажаннями;
- уміє любити, поважати, цінувати себе та інших;
- уміє поставити себе на паузу;
- розвиває в собі емоційний інтелект;
- уміє бачити себе з боку (побувати в різних ролях, іпостасях);
- із відповідальністю приймати рішення (управлінські);
- уміти вирішувати конфліктні ситуації і навчитися мирному врегулюванню непорозумінь професійного рівня;
- здійснювати самоаналіз своєї діяльності (рефлексія робочого дня, тижня, місяця, року);
- схвалювати себе та інших учасників освітнього процесу за певну виконану дію, вчинок, поведінку (за наполегливість, толерантність, щирість, добре ставлення, моральність тощо);
- уміти робити побажання учителям (якщо це керівник закладу), наприклад, «Я би хотів (ла).....», «Мені було б дуже приємно, якщо ми, колеги...», «Я був (ла) б рада, коли ми разом з вами...», «Я так мрію про..., чи можливо це реалізувати..., як ви гадаєте?»;
- цінувати працю кожного, проявляти доброзичливе ставлення та позитивно висловлюватися в педагогічному колективі тощо.

З позицій учителів Тернопільщини, дистанційна освіта (підвищення кваліфікації) дозволяє їм краще оволодіти онлайн- інструментами, спробувати себе на різних платформах, випробувати різні форми інтеракції, конкретніше зрозуміти себе та інших, краще оволодіти психолого-педагогічними техніками, технологіями, методиками викладання свого предмету та водночас застосувати на практиці техніки інноваційного спрямування, що забезпечують високий рівень професіоналізму та педагогічної майстерності.

### Список використаних джерел

1. Аузіна М. О., Возна А. М. *Інноваційні процеси в освіті*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Львів : «ЛБІ НБУ», 2003. 103 с.
2. Желізняк Л.Д. *Інтерактивний плакат як сучасний засіб навчання*. Режим доступу:[http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/38576/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/38576/) Київ, 2019 (дата звернення: 11.02. 2020).
3. Кухаренко, В. М. *Технологія створення дистанційного курсу* : навч. посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков [за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка]. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.



4. Перевознікова Г. М. *Інноваційні пошуки в сучасній освіті*. Київ : Центр. ін-т післядипломної пед. освіти НАПН України. «Логос», 2005. 220 с.
5. Пометун О.І., Пироженко Л.В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*: наук. -метод. посіб. Київ : «А.С.К».», 2003. 218 с.
6. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 28 травня 2020 р. 444 с.
7. Сисоєва С.О. *Інтерактивні технології навчання дорослих*: навч.-метод. посіб. Київ : «ЕКМО», 2011. 320 с.

## СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Кравченко О. О.**

доктор педагогічних наук, професор

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

*У статті актуалізується необхідність розробки соціально-психологічних і педагогічних заходів, які б сприяли успішній реалізації освітніх програм в умовах карантинних обмежень та створенню безпечного освітнього простору; забезпечували підтримку усім учасникам освітнього процесу: учням з нормотиповим розвитком та учням з обмеженнями життєдіяльності, вчителям, батькам, психологам та соціальним педагогам; допомагали відновлювати фізичне та психічне здоров'я під час навчального навантаження та соціальної ізоляції.*

**Ключові слова:** *освіта, дистанційне навчання, учасники освітнього процесу, діти з особливими потребами, соціальна інклюзія.*

*The article highlights the need to develop socio-psychological and pedagogical measures that would contribute to the successful implementation of educational programs under quarantine restrictions and the creation of a safe educational space, provide support for all participants of educational process (students with standard development and students with disabilities, teachers, parents, psychologists and social educators), help to restore physical and mental health during workload and social isolation.*

**Key words:** *education, distance learning, participants of educational process, children with special needs, social inclusion.*

Пандемія внесла суттєві корективи в організацію освітнього процесу, який десятиліттями накопичував кращі практики форм та методів навчання. Карантинні обмеження зумовлюють переведення освітньої діяльності у дистанційний режим, що вимагає нових підходів в її організації.

16 жовтня 2020 року набрало чинності «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженим наказом МОН від 08 вересня 2020 року № 1115. Міністерство надало рекомендації закладам загальної

середньої освіти щодо організації освітнього процесу під час дистанційного навчання. У листопаді 2020 р. видано Лист МОН №1/9-609 «Щодо організації дистанційного навчання» [3].

Відповідно до цих нормативних актів заклади освіти у рамках власної автономії мають можливість: визначати в освітній(их) програмі(ах) закладу освіти форми організації освітнього процесу для забезпечення дистанційного навчання (навчальні заняття, консультації, вебінари, онлайн форуми, віртуальні екскурсії тощо); обирати (схвалювати педагогічною радою закладу освіти) конкретні електронні освітні платформи, онлайн сервіси та інструменти, за допомогою яких організовується освітній процес під час дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Zoom тощо).

Серед вимог до організації дистанційного навчання: дотримуватися санітарних правил і норм щодо формування розкладу навчальних занять, вправ для очей та постави, безперервної тривалості навчальної діяльності з технічними засобами навчання, тривалості виконання завдань для самопідготовки у позанавчальний час (домашніх завдань); створювати умови для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами (застосування допоміжних технологій навчання, підтримка з боку асистента вчителя та/або асистента учня, проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) тощо) з обов'язковим урахуванням індивідуальної програми розвитку [3].

До цієї проблеми прикута увага світової педагогічної спільноти. 22 жовтня 2020 року голови держав, урядів та міністри з понад 70 країн світу на позачерговій сесії Глобальної конференції ЮНЕСКО з питань освіти (Extraordinary Session on Education post-COVID-19: 2020 Global Education Meeting) ухвалили в режимі онлайн «Декларацію щодо комплексу глобальних пріоритетних дій для захисту фінансування та зміцнення системи освіти від наслідків, спричинених пандемією COVID-19» [4].

В ухваленій Декларації визначені пріоритетні заходи, що будуть вжиті для відновлення системи освіти до кінця 2021 року: 1. Захист національного та міжнародного фінансування освіти; 2. Безпечне відкриття шкіл; 3. Інклюзія, рівноправність та гендерна рівність; 4. Переосмислення викладання та навчання; 5. Використання рівноправного зв'язку та технологій для навчання.

Серед визначених пріоритетних напрямів заслуговує на увагу третій «Інклюзія, рівноправність та гендерна рівність», що передбачає посилення готовності, стійкості, включеності та реагування гендерних аспектів освітніх систем буде ключовим для запобігання розширенню нерівності в освіті, забезпечення повернення всіх учнів до школи та освітніх програм, а також негайних та узгоджених дій для запобігання серйозних невдач в освітньому процесі [4].

З огляду на це на часі постає необхідність розробки соціально-психологічних і педагогічних заходів, які б сприяли успішній реалізації освітніх програм в умовах карантинних обмежень та створенню безпечного освітнього простору ; забезпечували підтримку усім учасникам освітнього процесу: учням з нормотиповим розвитком та учням з обмеженнями життєдіяльності, вчителям,

батькам, психологам та соціальним педагогам; допомагали відновлювати фізичне та психічне здоров'я під час навчального навантаження та соціальної ізоляції.

У цьому контексті заслуговує на увагу і вивчення «Аналітична довідка про напрацювання вчених Національної академії педагогічних наук України із функціонування сфери освіти в умовах карантину, пов'язаного з COVID-19», адже учасники освітнього процесу змушені докорінно змінювати форми та методи навчання, міжособистісного спілкування, організацію освітнього середовища.

Суттєвих змін у змістовому і в організаційно-методичному плані зазнала діяльність педагогічних і науково-педагогічних працівників системи освіти, керівників закладів освіти різних рівнів, практичних психологів, соціальних педагогів, методистів, менеджерів освіти тощо. Адже пандемія та інші надзвичайні ситуації мають соціально-психологічні та індивідуально-психологічні наслідки, і зазвичай, бувають негативними – паніка, немотивована агресія, обмеження соціальних контактів, депресія, недовіра тощо. Найбільш відомими психологічними ознаками карантину як форми ізоляції є сенсорна депривація, монотонія, одноманітність інтер'єру приміщення, дозвільний характер, гіподинамія, нудьга, похідними від яких може стати певний душевний дискомфорт і навіть депресія.

Усе зазначене вище посилює роботу спеціаліста психологічної служби (практичного психолога та соціального педагога) щодо збереження психологічного і соціального здоров'я учасників освітнього процесу в період карантину [2].

Особливо уразливою категорією серед учасників освітнього процесу є учні з інвалідністю та їхні батьки. Згідно Інформаційної записки «Вплив пандемії covid-19 на людей з інвалідністю в Україні», батьки дітей та молодих людей з інвалідністю висловили занепокоєння у зв'язку з тим, що ізоляція у зв'язку з карантинном серйозно вплинула на дітей з інтелектуальними та психосоціальними порушеннями й вони ризикують втрати цінні навички, яких вони набули раніше. Цим дітям та молодим людям, змушеним сидіти вдома, не вистачало особистого спілкування з учителями та однолітками. Сеанси терапії та навчальні заняття в онлайн-режимі часто не проводилися в доступних формах і залежали від наявності у сім'ї доступу до комп'ютеру та Інтернету. Особливо в нерівних умовах люди з сільської місцевості [1].

Таким чином, ситуація самоізоляції в умовах пандемії ускладнила освітній процес, з одного боку, а з іншого – зіграла роль лакмусового папірця і показала усі вразливі місця, труднощі і проблеми дистанційної форми навчання, що дозволило в короткі терміни оволодіти сучасники інформаційно-комп'ютерними технологіями, програмами синхронного віддаленого навчання.

Водночас триває обґрунтування умов для удосконалення дистанційного формату освітнього процесу, вирішення питань інтернет-супроводу для учнів з ООП, розробки системи контролю навчальних досягнень здобувачів освіти, забезпечення рівного доступу до освіти, розробки спеціалізованого навчання для конкретних груп здобувачів, врахування психосоціальних потреб, здійснення соціальних контактів та соціальної інтеракції.

У цьому контексті заслуговує на увагу спільний проєкт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, відділу освіти та інклюзивно-ресурсного центру Уманської міської ради за назвою «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу» у межах науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978).

До дослідження доєдналися ЗОШ Гайворонського, Маньківського районів, а також ІРЦ Одеської, Миколаївської, Київської областей.

Робота виконувалася у декілька етапів: розробка анкет для усіх учасників освітнього процесу (учнів, вчителів, батьків, соціальних педагогів та практичних психологів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів); проведення анкетування за допомогою google додатків (участь в анкетуванні взяли близько 1000 учнів, 2000 батьків, 500 вчителів, 100 соціальних педагогів та практичних психологів); аналіз та інтерпретація анкет щодо виявлення основних труднощів в організації дистанційного навчання та психоемоційного стану в умовах карантинних обмежень; розробка методичних рекомендацій на основі отриманих результатів опитування.

Такий підхід забезпечив запровадження принципу зв'язку теорії і практики у виробленні загальних рекомендації здійснення дистанційного навчання в умовах пандемії, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу усіх учасників освітнього процесу.

### Список використаних джерел

1. Інформаційна записка: «Вплив пандемії covid-19 на людей з інвалідністю в Україні». URL: <https://ukraine.un.org/uk/99869-informaciyna-zapiska-vpliv-pandemii-covid-19-na-lyudey-z-invalidnistyu-v-ukraini>
2. Панок, В., Марухіна, І., & Романовська, Д. (2020). Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>
3. Педагогічна преса. URL: [https://pedpresa.com.ua/204753-mon-1-9-609.html?fbclid=IwAR2woKaCPDa9AWHjkBT7xuUatahp1KIrorQrHjZ1tWICN5A\\_AArHDI3nUDk](https://pedpresa.com.ua/204753-mon-1-9-609.html?fbclid=IwAR2woKaCPDa9AWHjkBT7xuUatahp1KIrorQrHjZ1tWICN5A_AArHDI3nUDk)
4. Позачергова сесія глобальної конференції ЮНЕСКО з питань освіти у часи пост-covid-19: ухвалено Декларацію щодо зміцнення системи освітнього простору. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/pozachergova-sesiya-globalnoyi-konferenciyi-yunesko-z-pitan-osviti-u-chasi-post-covid-19-uhvaleno-deklaraciyu-shodo-zmicnennya-sistemi-osvitnogo-prostoru>

## РЕСУРСНЕ НАПОВНЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ В СИСТЕМІ MOODLE

**Лебедєва В. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

*Система управління навчанням Moodle надає багато функцій та має великий набір засобів щодо створення якісного навчального курсу. При організації дистанційного навчання перед викладачем стає завдання розробки і реалізації ефективного курсу (контенту), з яким із задоволенням будуть працювати студенти. Метою статті є розкриття організаційної структури будови дистанційного курсу в системі Moodle, його змістового та ресурсного наповнення.*

**Ключові слова:** дистанційний курс, інформація, елементи, ресурси, контент.

*The Moodle learning management system provides many features and has a wide range of tools to create a quality training course. When organizing distance learning, the teacher is faced with the task of developing and implementing an effective course (content), with which students will be happy to work. The purpose of the article is to reveal the organizational structure of the distance learning course in the Moodle system, its content and resource content.*

**Key words:** distance course, information, elements, resources, content.

Розробка дистанційного курсу на платформі Moodle підкорюється вимогам, які кожний освітній заклад може для себе визначити та встановити. Дистанційний курс складається з блоків, що об'єднуються в єдину систему, зміст яких може постійно вдосконалюватись. Рекомендованими структурними компонентами (блоками) щодо будови дистанційного курсу є: 1) резюме курсу; 2) візитівка курсу; 3) алгоритм навчання; 4) блок спілкування; 5) навчальні модулі курсу; 6) засоби контролю знань; 7) джерела для опрацювання; 8) додатковий блок [ 1, с. 58].

Блок «**Резюме курсу**» доцільно розміщувати в передмові («нульовій темі» або першій секції) дистанційного курсу. Змістовим наповненням блоку є загальна інформація про курс: освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР), напрям (спеціальність) підготовки студентів для яких призначений ДК, семестр, у якому буде здійснюватися навчання (відповідно до навчального плану), форма контролю, кількість годин згідно з навчальним планом, кількість кредитів, анотацію тощо.

Ресурсним підкріпленням блоку є файл з робочою навчальною програмою дисципліни. Це дозволить студентам зорієнтуватись у навчальному матеріалі і самому побудувати зручну траєкторію самопідготовки, маючи змогу попереднього аналізу представленого в курсі матеріалу.

У передмові бажано також зробити короткий опис дій студента під час опанування дистанційного курсу, нагадати *правила користування матеріалами дистанційного курсу.*

Інформаційний зміст блоку «**Візитівка курсу**» включає: опис дисципліни (призначення, мета, завдання); знання та вміння, які будуть сформовані в результаті вивчення курсу; вимоги до початкового рівня знань (рівня підготовки); структура курсу (перелік тем курсу та їх короткий опис); інформацію про авторів, тьюторів (ПІБ, посади, адреси для спілкування, бажано фото та досвід роботи; аудіо-чи відеоролик про автора (за бажанням автора).

Ресурсним підкріпленням блоку є *презентація курсу*. Це своєрідна реклама курсу, у якій приділено особливу увагу змісту та структурі, зв'язкам курсу з іншими галузями знань, його значенню в майбутній професійній діяльності студентів та формуванні їх як особистостей тощо. Презентація має бути спрямована на створення і закріплення попередньої мотивації до навчання, актуалізувати пізнавальний інтерес студентів. Презентація курсу має бути представлена із використанням мультимедійних технологій – засобів текстової інформації та анімації, окремих інтерактивних елементів.

Особливої уваги потребує створення *відеопрезентації курсу* – відеозапис вступного слова викладача до навчальної дисципліни. До створення такого відеоконтенту у викладача повинно бути сформовано певні здібності та наявний досвід щодо написання сценарію майбутньої презентації, вибору єдиного стилю представлення інформації, монтажу та експорту відеопродукта.

*Інформаційною підтримкою про відомості викладача* (автора курсу) може бути посилання на офіційну сторінку відповідного закладу вищої освіти (склад кафедри).

Наступним структурним компонентом дистанційного курсу є блок «**Алгоритм навчання**». Цей блок є першим джерелом інформації для студента на початку навчання, слугує навігатором по засвоєнню всього навчального матеріалу та помічником під час самостійної роботи.

*Алгоритмом навчання* передбачено визначення особливостей вивчення дисципліни, інструкції “Як працювати з курсом”, інформації про рекомендовану послідовність роботи на курсі, особливостей виконання завдань, а також встановлення порядку та графіку консультацій, критеріїв оцінювання, ключових понять курсу – початковий глосарій (поняття, що будуть засвоєні в курсі). Додатково до цього блоку можуть бути включені:

- критерії формування рейтингу (якщо він застосовується для студентів курсу);
- вхідне тестування для самоконтролю готовності студента перед вивченням матеріалу курсу.

Для організації змістового наповнення блоку створюються та налаштовуються такі елементи (діяльності) та ресурси як: анкета, URL (веб-посилання) зовнішнього тестування, файл, сторінка, глосарій, тест (вхідне тестування).

**Блок спілкування** містить ресурси системи Moodle, які забезпечують комунікацію між слухачами курсу та тьютором (чат, форум, відеозв'язок, блог тощо).

*Чат* - спілкування користувачів мережі в режимі реального часу (обмін повідомленнями між двома і більше особами) для вирішення термінових питань чи вільного спілкування тих користувачів (мережі), які на даний момент є на сайті. Чат може бути як загальним коли «розмову» (переписку) бачать всі учасники мережі, так і приватним – видимим окремим співрозмовникам.

Працюючи в курсі на будь-якому етапі, студенти беруть участь у форумах, де можна ставити актуальні питання, обговорювати і пропонувати свої рішення проблем, обмінюватися досвідом, консультувати одне одного.

*Форум* – найпоширеніша форма спілкування викладача зі студентами у дистанційному навчанні. Кожний форум присвячений будь-якій проблемі або темі. Модератор форуму (викладач) реалізує дискусію чи обговорення, стимулюючи питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією. Програмне забезпечення форумів дозволяє приєднати різні файли певного розміру. Кілька форумів можна об'єднати в один великий. Наприклад, під час роботи малої групи учнів над проектом, створюються форуми для кожної окремої групи з метою спілкування під час проведення дослідження над вирішенням поставленого для даної групи завдання, потім відбувається обговорення загальної проблеми проекту усіма учасниками навчального процесу (веб-конференція).

*Відеоконференція* – це веб-конференція реального часу в on-line режимі, що проводиться у визначений день і в призначений час. Для якісного проведення відеоконференції, необхідна її чітка підготовка: створення програм, своєчасна інформація на сайті і розсилка за списком. У режимі відеоконференції відбуваються обговорення й прийняття рішень, дискусії, захист проектів.

*Блог*. Це форма спілкування, яка нагадує форум, де право на публікацію належить одній особі чи групі людей. За допомогою блогу можна організувати також колективне обговорення. Наприклад, автор (один студент або його група) виконав певне завдання (вір, есе), яке розміщується на сайті свого мережевого щоденника (блогу), потім автор блогу дає можливість іншим учасникам прочитати та прокоментувати розміщений матеріал.

Отже, для організації змістового наповнення блоку налаштовуються такі діяльності ДК як форум, чат, URL (веб-посилання) на дані повторювальної конференції (Zoom, Google Meet тощо).

**Навчальні модулі курсу** містять: план теми; тексти лекцій; завдання практичних (лабораторних) занять; теми семінарських занять; тематику індивідуальних навчально-дослідних робіт (рефератів, курсових робіт); матеріали та завдання для самостійного опрацювання.

Інформаційний контент ДК може представлятись студенту в різних формах: текстова, звукова, графічна, числова, комбінована (відеоінформація, мультимедіа, кіно, відеоролики, відеофільми). Доведено, що 80 % інформації людина отримує за допомогою одночасного зорового та слухового сприйняття. Доцільність використання візуалізації навчальної інформації нав'язана, перш за все, необхідністю її представлення у вигляді, найбільш відповідному новим потребам сучасного покоління слухачів. Стрімке зростання інформаційних потоків формує у слухачів нову культуру сприйняття інформації, що ґрунтується на високій фрагментарності, різноманітності, різноманітності інформації. Таким чином

допоміжним джерелом знань студентів може бути розробка та створення власного навчального відеоконтенту викладачем, що дозволить підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Відеолекції є технічним засобом активізації, організації та управління пізнавальною діяльністю студентів.

Залежно від технології запису можна виділити наступні типи відео для дистанційного навчання:

1. Відеозапис лектора («інформаційна розповідь»).
2. Відеозапис «офлайн» лекції (запис традиційної лекції в аудиторії, де проходить заняття зі студентами).
3. Відеолекція-інтерв'ю (запис інтерв'ю з лектором).
4. Студійна відеолекція (запис постановочної лекції в студії).
5. Слайд-лекція, відеолекція, записана на відеокамеру або записана з екрану монітора засобами спеціальних програм захоплення відеозображення (такі лекції характеризуються повною відсутністю візуально-психологічного контакту з лектором, але обов'язково супроводжуються закадровим голосом диктора).
6. Відеозапис вебінара.
7. Інтерактивна відеолекція, яка містить завдання для самостійної роботи та інтерактивні візуальні елементи (гіперпосилання, вікна з матеріалом тощо).
8. Мультимедійна відеолекція, що знята у студії і містить складні спецефекти: вирізання фону, використання 2D і 3D-анімації, мультиплікаційні слайди, скрінкасти, інфографіку (схеми, графіки і гістограми).
9. Навчальні фільми.
10. Відеодемонстрування навчальних матеріалів і виконання дій або технологічних операцій.
11. Відеоінструкція (з поясненнями від тьютора/викладача) до виконання практичних або лабораторних робіт [2; с. 6].

Кожен із типів відео несе відповідну функцію та мету у передачі інформації. В основі створення відеопродукту повинна лежати певна ідея. Сценарій розробляється заздалегідь. Підбирається відповідний контент, що забезпечить виконання мети та змістового наповнення для створення відео.

Відеоматеріали для забезпечення процесу дистанційного навчання створюються у таких формах: 1) синхронний потік даних – вебінари (англ. webinar), онлайн-семінари, онлайн-зустрічі, веб-конференції у реальному часі; 2) асинхронний потік – відео- і аудіозапис навчального матеріалу.

Цінність відео-контенту полягає у тому, що він є більш гнучким і цікавим. Простий і зручний доступ через playlist, що дозволяє вільно переміщуватись по навчальному матеріалу, відповідно до індивідуального навчального плану. Можна декілька разів переглядати певну частину розділу для кращого розуміння, повторення чи закріплення. Відеозапис лекції дозволяє виконати цікавий для кращого сприймання монтаж фрагментів знятих з різних планів. Динамічний відеоряд має постійно підтримує увагу студента. До змісту відео доречно вносити статичні (графіки, гістограми, фото, рисунки) чи анімовані елементи (мультиплікації, 3D-графіку), що фіксують ключові моменти лекції.

**Засоби контролю знань.** Завдання та/або тести для поточного, підсумкового контролю та самоконтролю.



### **Джерела для опрацювання:**

- список рекомендованої основної та додаткової літератури;
- бази даних;
- адреси Web-сайтів та інших ресурсів мережі Інтернет з інформацією, необхідною для навчання (з анотацією до кожного ресурсу);
- електронні книги за тематикою курсу (з анотацією);
- посилання на сайти електронних бібліотек (з анотацією).

**Додатково.** Залежно від специфіки галузі знань, ДК може бути укомплектований іншими елементами: робоча навчальна програма з потижневим плануванням, теми дискусій і порядок їх проведення, проектні завдання, глосарій, список скорочень і аббревіатур, рисунки, схеми, графіки, аудіо-і відео файли, анімації, фотографії, презентації та інше.

### **Список використаних джерел**

1. Прокопенко А. І., Підчасов Є. В., Москаленко В. В., Доценко С. О., Лебедева В. В. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навчальний посібник. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. 81 с.

2. Зубань Ю. О. Вимоги до навчально-методичних матеріалів дистанційної форми навчання та критерії їх оцінювання. Навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] Суми : Сумський державний університет, 2013. 10 с.

3. Стефаненко П. В. Теоретичні й методичні засади дистанційної освіти у вищій школі. К. 2002.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТООРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ В ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩІ**

### **Олійник Т. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

### **Пісоцька М. Е.**

доктор педагогічних наук, доцент

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

### **Минко П. Є.**

кандидат фізико-математичних наук, доцент

Харківський регіональний інститут державного управління НАДУПУ  
м. Харків, Україна

*У роботі розглянуто особливості відкритого дистанційного навчання, які обумовлені впровадженням системних змін щодо реалізації принципів соціального виміру. Особливу увагу приділено якісним трансформаціям стосовно демократизації доступу до цифрової культурної спадщини як ключового рушія підтримки інклюзивності у розв'язанні актуальних проблем освіти.*

**Ключові слова:** відкрите ліцензування, соціальний вимір, освітні ресурси, культурна спадщина, гнучкість.

*We consider the features of open distance learning that due to the systemic changes to implement the principles of the social dimension. Particular attention is paid to qualitative transformation concerning the democratization of access to digital cultural heritage as key driver of supporting inclusiveness in solving actual problems of education.*

**Ключові слова:** open licensing, social dimension, educational resources, cultural heritage, flexibility.

Поточна пандемія спричинила раптовий перехід до віддаленої роботи та збільшення використання цифрових інструментів, що каталізувало широке обговорення впливу відкритого доступу на освітній ландшафт, характер навчання та викладання. Зрозуміло, вагомої уваги набуває озброєння особистості компетенціями 21 століття, що пов'язані зі спроможністю до гнучкого реагування на виклики та невизначеність, сприяння ініціативам сталого суспільства. Це потребує якісної трансформації закладів освіти еволюційним шляхом за умови зародження такої дійової академічної громади, коли кожен розуміє її цінність, що, безумовно, відбивається на гнучкості моделей професійно-особистісного становлення освітян.

Безперечно, реалізація необхідних змін, гуманістична орієнтація освіти, створення міцної спільноти студентів та викладачів залежать від майстерності останніх, а якість викладання за інноваційними підходами є запорукою розвитку потенціалу молоді. У сучасній освітній практиці для подолання повільності позитивних змін засновуються нові традиції, спрямовані на активну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу [3], що здатні адаптувати, критично оцінювати і модернізувати відкриті освітні ресурси.

Отже, спільне вдосконалення відкритих освітніх ресурсів (ВОР) спрямовано на впровадження та масштабування надійних першоджерел, тобто освіти без бар'єрів. У такий спосіб, забезпечення інклюзивної справедливої й якісної освіти протягом життя, що уможливить доступ усім охочим навчатися, спрямована на реальне включення всіх верств населення до соціальних змін. Вирішення цієї проблеми пов'язано із забезпеченням необмеженого використання результатів діяльності, зокрема, у галузі цифрових технологій та глобальних мереж – це розробки програмного забезпечення з відкритим кодом, у наукових дослідженнях – це рецензовані журнали, тези, наукові монографії та розділи книг, в освіті – це відкриті освітні ресурси. Тому в сучасних умовах вкрай важливо глибоке розуміння процесів проектування, опрацювання та впровадження відкритих освітніх інновацій [1].

Оскільки рівень поінформованості про OER в освіті продовжує зростати, стають необхідними трансформації відкритого дистанційного навчання, що створює можливості для залучення студентів до опрацювання засобів процесу редагування й створення контенту, які обумовлюють адаптацію до різних навчальних і культурних контекстів. У першу чергу, особливої вагомості набувають проблеми різноманітних доступних форматів для людей з особливими

освітніми потребами, а також взаєморозуміння та просування загальнолюдських цінностей. У цьому контексті постають питання підтримки студентів у процесі розробки доступних якісних освітніх ресурсів культурної спадщини, що сприяє міжкультурному діалогу, загальному розумінню процесів розвитку людства.

Враховуючи нагальні питання соціально-гуманітарної підготовки студентів, першочерговими стали відкриті ресурси екосистеми культурної спадщини Europeana, широкі можливості якої у наближенні сталого майбутнього вже усвідомило освітнє суспільство. Зокрема, масовий відкритий онлайн курс (МООС) «Цифрова освіта з культурною спадщиною» розглядає засоби інноваційної педагогіки для всіх, хто спрямований на навчання протягом життя. Цей курс використовує оцифровану колекцію культурної спадщини та вміст блогу «Викладання разом з Europeana», де учасники обговорюють загальні принципи онлайн курсів. Це пов'язує академічну теорію з дослідженнями професійного розвитку вчителів. Ресурси Europeana представлено різними мовами та у різних форматах, а різні інструменти, такі як Transcribathon, Historiana та інші готові матеріали, можна легко інтегрувати до персональних потреб.

Незважаючи на те, що відкрите дистанційне навчання пропонує нову та захоплюючу можливість запросити студентів до дослідницької діяльності, існує багато підводних каменів, що обумовлює необхідність підготовки спеціалістів для створення якісних ресурсів. Більш того, необхідні курси для фахівців, що спеціалізуються на відкритих ресурсах різних галузей, зацікавлені у розумінні необхідних ідей для найкращої підтримки студентів через складний процес спільного використання їх інтелектуальної власності за ліцензією Creative Commons.

Розуміння ідеї відкритого ліцензування за підходом, для якого ми використовували позначення «РОЗВИТОК-4В» (Реалізація Оптимального Запровадження Відкритої Інклюзивної Технології для соціально-Особистісної Компетенції) обумовлено трьома аспектами: відкриті освітні ресурси, масові відкриті онлайн курси та електронні підручники [5]. Це визначає спосіб використання ВОР, що відображає визнання авторства по відношенню до відкритої практики: «Вносити вклад» в інформування, поширення, адаптацію та опрацювання до власних потреб, «Визнавати вклад» інших дослідників, «Впроваджувати у публічний простір» у форматах, які використовуються іншими за допомогою інклюзивних освітніх практик [3, 4], і «Відкривати можливості» на основі права робити, володіти та контролювати копії контенту для власного використання.

Зауважимо, що протягом більш ніж п'яти років ми цілеспрямовано досліджуємо особливості цифрової підготовки, що призначена залучати до активного використання ресурсів відкритого доступу, критично оцінювати вплив засобів мультимедійної інформації та соціальних медіа, розбудовувати персональне навчальне середовище для розвитку академічної культури та самовдосконалення, зосереджуючись на доступних й якісних ресурсах. Зокрема, курс «Засоби цифрової підготовки» включає колекції навчальних відео, сценарії освітніх заходів, що допомагає учасникам приєднати цифрові засоби (фотографії, відео, тексти, 3D-тури) музеїв, бібліотек, архівів тощо до власних колекцій.

У такий спосіб, розв'язання багатьох питань відбувається в умовах цифрового середовища, проте переміщення певних завдань до онлайн-формату показало необхідність виваженого підходу [2], зокрема, ті види діяльності, що мають синхронний інструкторський характер, можна реалізувати в асинхронному режимі. Наш досвід свідчить, що реалізація політики відкритого руху може відбуватися за різними сценаріями студентоцентрованого навчання. Студенти мають привілеї відносно свободи досліджувати і відповідальності самостійно керувати процесом навчання.

Щоб нинішні випускники ЗВО змогли впевнено опрацьовувати відкриті розробки глобального середовища, важливо підтримувати гнучкі підходи до освіти, які все більше набувають вагомості, бо забезпечують вкрай необхідні стійкі результати. Гнучкий підхід, за визначенням сучасних дослідників, характеризується спрямованістю на надання більшого вибору, зручності та персоналізації відповідно до якостей особистості та умов, у яких відбувається навчання. Таким чином, сучасна модель педагога має враховувати прагнення студентів щодо цифрового добробуту. Водночас, навчання як соціальний досвід при переході до цифрових засобів навчального дизайну, посилює свідоме формування соціальної взаємодії як основи підготовки відповідальних громадян сталого суспільства.

Якісні трансформації системи викладання обумовлені принципами соціального виміру на майбутнє десятиліття як основи для концептуалізації різних політик щодо розширення соціальної взаємодії. Отже, у сприянні цим процесам особливу увагу привертає демократизація доступу до культурної спадщини шляхом використання засобів віддаленого впливу та інтерактивної діяльності, що водночас дозволяють покращити розуміння освітян як наблизити ефективність онлайн викладання до можливостей практики традиційних офлайн середовищ.

### Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Литвинова С. Г. Корпоративні соціальні мережі як об'єкт управління освітньої соціальної системи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75. № 1. С. 294–316. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/>.
2. Жалдак М. І., Шишкіна М. П., Лапінський В. В. та ін. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 132 с.
3. Прокопенко А. І., Олійник Т. О., Москаленко В. В., Лебедєва В. В. Формування цифрової грамотності педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: монографія* / За заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. С. 453–460
4. Kukharensko V., Oleinik T. *Open Distance Learning For Teachers. ICTERI 2019. Vol. 2: Workshops, Kherson, Ukraine, 2019. Vol. 2393*. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2393/>
5. Ubachs G., Konings L., Brown M. (Eds.) *The envisioning report for empowering universities*. EADTU. 2017. URL:

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Пономарьова Н. О.**

доктор педагогічних наук, професор

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

*На підставі аналізу досвіду змішаного навчання на фізико-математичному факультеті ХНПУ імені Г.С. Сковороди встановлено умови його запровадження у закладах вищої педагогічної освіти (підготовка викладачів, вибір моделі, розробка навчально-методичного забезпечення, реалізації усіх складових освітнього процесу, супровід змішаного навчання).*

*Ключові слова: дистанційна освіта, змішане навчання, заклади вищої педагогічної освіти, умови впровадження змішаного навчання.*

*Based on the analysis of the experience of blended learning at the Faculty of Physics and Mathematics of G.S. Skovoroda KhNPU, the condition of its introduction in institutions of higher pedagogical education (teacher training, choice of models, development of educational and methodological support, implementation of all components of the educational process, support of blended learning).*

*Key words: distance education, blended learning, institutions of higher pedagogical education, conditions of introduction of changed learning.*

Вся система освіти України в реаліях пандемії COVID-19 опинилася в ситуації виклику щодо невідкладного впровадження дистанційної освіти у закладах освіти усіх рівнів. Дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком Інтернет-технологій, і на сьогодні має виділені характерні ознаки, принципи і низку теоретичних і практичних напрацювань [1]. Організація якісного масового дистанційного навчання у закладах вищої освіти – складний і багатофакторний процес, який зараз знаходиться на початку становлення та розвитку [2]. Попри наявність порівняно значної кількості наукових розвідок щодо особливостей дистанційної освіти, їх виявилось недостатньо для практичного її впровадження [3,4,5].

Отже, 2020 рік виявився для ХНПУ імені Г. С. Сковороди де-факто рушійним для опанування та впровадження дистанційної та змішаної форм освіти. Перш за все, усі співробітники факультету мали вимушені надшвидко та на високому рівні опанувати виключно новітні цифрові компетентності, а також інноваційні за сутністю підходи щодо створення нових моделей навчання. Наприклад, вже з весняного семестру розпочалася перепідготовка та підвищення кваліфікації викладачів та співробітників щодо реалізації дистанційного навчання. Так, усі викладачі фізико-математичного факультету беруть участь у онлайн-стажуваннях, курсах, вебінарах тощо відповідної тематики із одержанням сертифікатів – за період з квітня по листопад 2020 року 19 співробітників

факультету отримали 45 сертифікатів з підвищення кваліфікації за відповідною тематикою.

Для синхронної взаємодії викладачами нашого факультету опановано такі популярні платформи, як Zoom, Microsoft Teams, GoogleMeet та інші. Для асинхронної взаємодії учасників освітнього процесу на факультеті використовувалися такі платформи, як Google Classroom, Edmodo, Moodle та інші. З весняного семестру єдиною опорною на фізико-математичному факультеті стала платформа дистанційної освіти Moodle.

Зауважимо, що для реалізації дистанційного навчання необхідно також оволодіти спеціальними інструментами: сервісами електронних інтерактивних дощок, електронними ресурсами для створення відео лекцій та добірок матеріалів для перевірки знань й умінь, створення вікторин, кросвордів, ребусів, для створення онлайн-демонстрацій та симуляцій, стрічок часу, ментальних карт тощо. З жовтня 2020 року через карантинні обмеження на фізико-математичному факультеті була впроваджена змішана форма навчання. Змішана форма навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, що поєднує дистанційне та очне навчання (застосування технологій дистанційного навчання на очній формі). Основою застосування змішаного навчання є технологічна готовність викладачів, студентів і закладу освіти, а також ґрунтовна методична підготовка кожної дисципліни. Змішане навчання ефективно саме завдяки цілковитій пристосованості до конкретних умов навчання, особливостей навчального матеріалу і навіть потреб конкретної групи.

Відповідно до цього, для підтримки змішаного навчання має бути й розроблений контент дистанційних курсів на ПДО Moodle. Навчальний матеріал у різних форматах (тексти, презентації, окремі відеоматеріали), матеріали для тестування та опитування, для проведення заліків та екзаменів тощо зорієнтовуються не на створення самостійних дистанційних курсів як таких, а на підтримку поєднання синхронного та асинхронного режиму роботи, онлайн на оффлайн форм навчання.

Станом на станом на 01 грудня 2020 р. всього на ПДО Moodle представлено 159 курсів кафедр фізико-математичного факультету на різних етапах їх розробки Науково-методичною комісією факультету за участю деканату було проведено внутрішній аудит дистанційних курсів за наступними критеріями: наявність та якість резюме курсу (відкритої стислої інформації про курс), робочої програми, структурованість курсу за темами, наявність лекцій, завдань для практичних чи лабораторних робіт, списку літератури. Цей перелік корелює із переліком вимог до дистанційних курсів, запропонованих керівництвом університету, водночас були враховані потреби змішаної форми навчання [6,7].

Аналіз отриманих даних став основою для встановлення орієнтирів для подальшого якісного удосконалення дистанційних курсів. Проведення внутрішнього аудиту стало поштовхом для активізації роботи викладачів над курсами, сприяло обміну кафедральним та особистим досвідом співробітників, зростанню їх професійної майстерності. На особливу увагу заслуговують наступні курси, які вирізняються повнотою та оригінальністю, творчим підходом викладачів до організації дистанційного навчання: «Педагогіка» (професор

Калашнікова Л.М. та доцент Боярська-Хоменко А.В); «Об'єктно-орієнтоване програмування» (професор Олефіренко Н.В.); «Загальна фізика і астрономія» (доцент Масич В.В.); «Лінійна алгебра» (доцент Простакова Ю.С.).

Важливо, що за умов змішаного навчання актуальним є забезпечення проведення усіх видів практик – педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти, у закладах профільної та спеціалізованої середньої освіти, у закладах вищої освіти, науково-педагогічної практики.

Впровадження дистанційного навчання не оминає й виховну роботу зі студентами як невід'ємну складову освітнього процесу, виключно значущу для професійної підготовки майбутніх учителів. У режимі онлайн відбуваються й факультетські студентські наукові заходи – складова професійної підготовки майбутніх учителів.

Змішана форма навчання вимагає поєднання асинхронного та синхронного режимів дистанційного навчання, пошуку оптимальних засобів і шляхів взаємодії зі студентами, адаптування традиційних методик вивчення навчальних дисциплін до нових умов, подолання нерівності учасників освітнього процесу в технічному забезпеченні, оволодіння ними цифровими технологіями.

Аналіз досвіду фізико-математичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди засвідчив, що умовами впровадження змішаного навчання у закладах вищої педагогічної освіти є підвищення кваліфікації та відповідна перепідготовка науково-педагогічних працівників; побудова моделі змішаного навчання навчальної дисципліни як вихідний етап провадження змішаного навчання; розробка навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін з урахуванням вимог змішаного навчання; охоплення у змішаному навчанні усіх елементів освітнього процесу; надання учасникам освітнього процесу організаційної, методичної, технічної та психологічної підтримки.

### **Список використаних джерел:**

1. Биков В. Ю., Гриценчук О. О., Жук Ю. О. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології : монографія. К. : Атіка, 2005. 140 с.
2. Васюк О., Скумін Т. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 2. С. 1–3.5.
3. Воронкін О. С. Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем вищих навчальних закладів України. URL: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>. (дата звернення: 03.02.2021).
4. Малінко С. Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2308-4855/article/view/203728/203481> (дата звернення: 03.02.2021).
5. Підчасов Є. В. Психологічні особливості побудови освітнього процесу із застосуванням дистанційних освітніх технологій (ДОТ).

URL:<http://2016.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=110> (дата звернення: 03.02.2021).

6. Пилаєва Т. В. Історія розвитку дистанційної освіти в світі. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка. 2016. Вип. 147. С. 114-118.

7. Прокопенко А. І., Підчасов Є. В., Москаленко В. В., Доценко С. О., Лебедева В. В. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів. Навчальний посібник. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. «Мітра», 2019. 81 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Потапова Н. В.**

кандидат педагогічних наук, викладач

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

*Стаття присвячена проблемі використання технології веб-квестів в освітньому процесі. Увага приділяється різновидам веб-квестів та їхнім форматам. Наголошено на перевагах цієї технології для розвитку особистості дитини та підвищення ефективності процесу навчання. Проаналізовано поетапну підготовку та особливості проведення веб-квестів.*

**Ключові слова:** веб-квест, метод проектів, Інтернет-ресурси, квест-гра, електронна платформа, інформаційна компетентність.

*The features of WebQuests usage in the educational process in the context of distance learning.*

*The article focuses on the problem of using of the WebQuest technology in the educational process. The types and the forms of WebQuests have been considered. The benefits of this technology for the child`s personality development and increasing the efficiency of educational process have been emphasized. Step-by-step preparation and specificities of organization of WebQuests have been analyzed.*

**Key words:** WebQuest, project-based learning, Internet resources, quest game, electronic platform, information competence.

Сучасна система освіти вимагає значного вдосконалення дидактичних засобів, методів і підходів. Дистанційний формат значно розширює можливості отримання і закріплення знань, сприяє формуванню навчальних умінь та навичок, розвитку творчого мислення, а також забезпечує розвиток самоорганізації та мотивації пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Однією з інноваційних технологій навчання є веб-квести – особлива форма організації навчально-пошукової діяльності засобами інтернет-ресурсів. Зручність цієї технології полягає в тому, що за її допомогою можна охопити цілу тему або



цілий розділ, а також зосередитися на окремому питанні чи навіть інтегрувати різні навчальні дисципліни в рамках одного завдання [1, с. 5–6].

Серед переваг веб-квесту варто зазначити розвиток соціальної компетентності та комунікативних вмінь: учні взаємодіють одне з одним, адже завдання передбачають як індивідуальну, так і командну роботу учасників, уміння розподіляти між собою ролі. Окрім того, завдання носять дослідницький та проектний характер, що сприяє розвитку пошукових умінь, вдосконалює навички роботи з Інтернет-ресурсами, розширює кругозір учнів.

Необхідно зазначити, що вперше поняття «квест» з'явилося в сімдесятих роках минулого століття. Розробники комп'ютерних ігор стали позначати так ігрові сюжети, метою яких було прямування до певної мети через різні перешкоди. А саме навчальний формат веб-квестів зародився вже в дев'яностих роках минулого століття. Перші навчальні квести пов'язують із іменами американських професорів Б. Доджа і Т. Марча, які вирішили вдосконалити процес навчання в університеті, поєднавши проектний метод з грою. Згодом ця дидактична технологія швидко поширилася та набула розвитку в європейських країнах, в тому числі і в Україні.

Квести бувають двох типів – короткотривалі й довготривалі. Короткотривалі квести розраховані на одне-два заняття та мають на меті закріплення, узагальнення та інтегрування знань. Термін довготривалих квестів – від одного місяця до цілого навчального року. Як правило, подібні завдання передбачають збір та опрацювання матеріалу для виконання певного творчого завдання [4, с. 76].

Виділяють два підходи щодо організації веб-квестів: гра по типу методу проектів та гра-змагання. У першому випадку учасники об'єднуються у групи, і кожна група отримує своє проблемне завдання – частину спільного проекту. Відповідно до інструкцій та веб-ресурсів кожна група працює над своїм завданням, і після об'єднання їхніх результатів учні отримують спільний веб-продукт.

За другим підходом вчитель створює цікавий ігровий сюжет, і учні поетапно проходять всі кроки (як колективно, так і індивідуально). У даному випадку акцент робиться на аналізі Інтернет-джерел для пошуку потрібних відповідей. Учні рухаються за певним маршрутом, знаходячи інформацію, отримують ключі або підказки, бали тощо [5].

Незалежно від типу та тематичної спрямованості, веб-квести повинні містити наступні структурні компоненти:

- вступну частину з описом теми, обґрунтування його цінності та строків проведення;
- мету і завдання квесту;
- опис поетапного процесу проходження квесту з розподілом ролей та детальним інструктажем;
- інструкцію стосовно представлення або використання зібраного матеріалу;

- список ресурсів та посилань для виконання завдань;
- підбиття підсумків та рефлексію учасників;
- методичні вказівки для педагогів щодо організації даного квесту.

Серед розмаїття видів завдань для учнів доцільно використовувати різні види проектувань і досліджень (журналістське або детективне розслідування, наукові відкриття, створення концепцій, сценаріїв, планів, баз даних тощо), творчі роботи (малюнки, комікси, піктограми, відеоролики, віртуальні виставки, колажі, слайд-шоу, постери, буклети тощо). Результатом виконання квестових завдань може бути аналіз і трансформація матеріалів з різних джерел – переказ, компіляція, оцінювання або обґрунтування певних фактів [2].

Для розробки веб-квестів можна користуватися різноманітними електронними платформами, найрозповсюдженіші з них – LearningApps, Kahoot, Socrative, ClassMarker, Plickers, GoogleBlogger [3]. З метою залучення здобувачів освіти до веб-квестів можна навіть розробляти цілі сайти з різними вкладками, в яких буде зазначено маршрути, поетапні завдання, критерії оцінювання, підказки та інші матеріали [5].

Говорячи про методику організації веб-квестів, варто виділити наступні етапи їх підготовки та проведення: початковий, рольовий, етап оформлення результатів та заключний етап [2]. Важливо правильно розподілити ролі, щоб досягти поставленої мети. Можна запропонувати такі приклади ролей в залежності від умінь учнів: здійснення пошуку певної інформації (або її частини), розробка структури кінцевого проекту (презентації, буклету, блога тощо), підбиття підсумків кожного проміжного етапу.

Важливим аспектом під час організації квест-гри є питання безпеки інформації, адже учні активно користуються мережею Інтернет, переходячи за різними посиланнями або здійснюючи пошук потрібного матеріалу. Щоб навчити дітей критично осмислювати інформацію та попереджувати про можливу небезпеку користування мережею, доцільно створювати спеціальні розділи відповідного тематичного спрямування – вони можуть бути додатковими сторінками на сайті веб-квесту або йти першим етапом перед початком гри.

Можливості веб-квестів дозволяють використовувати цю технологію значно ширше, ніж елемент уроку або форму дистанційного навчання. Наприклад, завдяки мережі Інтернет можна створити цілий міжнародний проект із залученням учасників з різних країн. Також в період канікул учні можуть навчатися за спеціальними квестовими завданнями, які вчитель регулярно розміщує на веб-сервісах.

Отже, технологія веб-квестів містить дуже багато переваг порівняно з іншими підходами до організації освітнього процесу. Варто відзначити інтерактивність та яскраву візуалізацію, чітку структурованість подачі матеріалу та його пошуковий характер. Розвиток інформаційної компетентності – ще один важливий «бонус» цієї технології. Творчий учитель зможе застосувати її як під час уроків, так і в позаурочній діяльності.

### Список використаних джерел

1. Агафонова О. О. Web-квест як засіб формування інформаційної компетентності на уроках математики та в позакласній роботі: посібник. Житомир, 2019. 39 с. URL: [https://zipro.net.ua/data/files/2019/obl\\_vist\\_agafon.pdf](https://zipro.net.ua/data/files/2019/obl_vist_agafon.pdf) (дата звернення: 02.03.2021).
2. Горда Г. А. Створення веб-квестів в додатку GoogleBlogger та їх використання в освітньому процесі. URL: <http://ict.ipro.edu.te.ua/files/files/rekomendacii/stvorennya-veb-kvestiv.pdf> (дата звернення: 02.03.2021).
3. Квест як форма навчання вдома. URL: <https://nus.org.ua/articles/kvest-yak-forma-navchannya-vdoma/> (дата звернення: 02.03.2021).
4. Мхитарян О., Олійник О. Особливості використання технології веб-квесту на уроках української літератури. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. №4 (63). Миколаїв, 2018. С.75–81. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-63-2019-16.pdf> (дата звернення: 02.03.2021).
5. Різдво в країнах Європи: різдвяний веб-квест. URL: <https://rizdvo2019.wixsite.com/2019> (дата звернення: 02.03.2021).

## ЦИФРОВІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

### Прокопенко А. І.

доктор педагогічних наук, професор

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

### Доценко С. О.

доктор педагогічних наук, доцент

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

*Доведено, що проблема цифровізації в освіті є особливо актуальною у зв'язку з пандемією COVID-19 та переходом закладів на дистанційне навчання. З'ясовано необхідність забезпечення готовності здобувачів освіти та викладачів до використання цифрових інструментів навчання. Визначено основні проблеми, що виникають під час здійснення дистанційного навчання, а також шляхи їх розв'язання.*

**Ключові слова:** вища освіта, цифровізація, Covid-19, Moodle.

*It has been proven that the issue of digitization is topical and relevant for educational process due to the COVID-19 pandemic and the transition of higher educational institutions to distance learning. The relevancy of students and teachers' development to application of digital learning tools has been identified. The urgent issues arousint during distance learning and the ways to solve them have been indicated.*

*Keywords: higher education, digitalization, Covid-19, Moodle.*

Пандемія корона вірусу й карантинні заходи внесли певні корективи до організації освітнього процесу у вищій школі. Адже перед нею постали нові виклики, пов'язані із забезпеченням неперервності цього процесу, спроможністю закладів забезпечити якість і сталість здобуття освіти в умовах карантинних обмежень, необхідністю розвитку її дистанційної форми. Усе це спонукає до прискорення цифровізації освіти, що пов'язане передусім із цифровізацією освітнього середовища, із забезпеченням закладів освіти швидкісним доступом до мережі Інтернет, а здобувачів освіти та педагогічним працівникам – електронними ресурсами.

Однак перехід до дистанційної форми навчання спричинив появу певних проблем у системі вищої освіти. З'ясувалося, що багато університетів не мають відповідну технічну й навчально-методичну базу для переходу в онлайн режим роботи. Рівень сформованості цифрових компетентностей у багатьох викладачів і студентів є низьким. Крім того, виникають проблеми з онлайн-додатками, за допомогою яких університети проводять дистанційні лекції або семінари.

Як встановлено, деякі університети заявили про відмову від платформи Zoom і переході на GoogleMeet або інші додатки. У зв'язку з хакерськими атаками було тимчасово призупинено онлайн-навчання в ряді провідних ВЗО. З'явилося таке поняття, як Zoombombing, що характеризує дії, пов'язані з порушенням онлайн-просторів, включаючи злом віртуальних класів, розміщення порнографічних зображень, вигукування ненормативної лексики тощо. Університетські сайти працюють нестабільно у зв'язку зі збільшеним навантаженням на бази даних та інформаційні системи університетів. Кваліфікації співробітників для переходу до онлайн-навчання є недостатньо: відсутні знання про наявні платформи та сервіси для дистанційного навчання, їх функціонал; ефективні методи викладання в онлайн-форматі тощо.

У дослідженні визначено фактори, які зумовлюють ефективність впровадження цифрових технологій у систему вищої освіти:

- здобувачі освіти повинні мати достатній рівень цифрових компетентностей;
- заклади вищої освіти повинні бути простором для проектування та пілотування соціальних реформ, які спрямовані на забезпечення можливостей використання переваг цифровізації в суспільстві.

Набуло чинності «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти». Нове положення було затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року наказ № 1115. Міністр освіти Сергій Шкарлет зазначив, що дистанційне навчання не може замінити очне навчання, але воно забезпечує неперервність освітнього процесу у випадках надзвичайних обставин, наприклад пандемії коронавірусу і карантинних заходів. Отже, учителі мають бути компетентними щодо здійснення дистанційного навчання. Цифрова компетентність повинна бути також сформована у студентів педагогічних вишів і

тим паче у викладачів. Тому особливої уваги заслуговує створення сприятливих для цього умов для здобувачів освіти та викладачів [1].

Зокрема, Н. Морзе цифрову компетентність викладача визначає як «систему прикладних знань, навичок та установок, що дозволяють організувати всі стадії педагогічної роботи та поліпшити якість навчання на основі можливостей, що надаються цифровими технологіями (індивідуалізація навчання, технічне рішення творчих завдань, інтерактивна проєктна робота та ін.)» [2].

У світлі цього актуальність дослідження пов'язана з необхідністю формування цифрової компетентності викладачів, зокрема педагогічних вишів.

Під час карантинних заходів МОН України рекомендувало закладам освіти провести заходи щодо організації занять за допомогою дистанційних технологій та повернення до звичних занять у режимі оффлайн відповідно до навчальних планів після нормалізації епідемічної ситуації. Для реалізації дистанційного навчання було надано перелік платформ та програм для навчання в режимі «online». Це такі цифрові системи управління навчанням: Blackboard, Century Tech, Class Dojo, Edmodo, Edraak, Google Classroom, Moodle, Schoology, Seesaw, Skooler. До онлайн систем, спеціально призначених для мобільних телефонів, відносяться такі: Cell-Ed, Eneza Education, Funzi, KaiOS, Ustad Mobile та інші. Онлайн навчальний контент включає: Discovery Education, Khan Academy, Kit Kit School, Lab Xchange, Mindspark, One Course, YouTube та інші. Серед платформ для спільної роботи, що підтримують відеозв'язок у реальному часі, можна назвати такі: Hangouts Meet, Teams, Skype, Zoom та інші. Існують також такі інструменти для створення цифрового навчального контенту: Thinglink, Buncee, Ed Puzzle, Kaltura, Nearpod, Pear Deck, Squigl.

Однчасна поява широкого спектру цифрових технологій спричинила проблему при їх виборі для використання в освітньому процесі. Ураховуючи накопичений досвід використання цифрових технологій, можна виокремити такі критерії для визначення найкращого сервісу:

1. Мультифункціональність. Наявність у цифрового інструменту декількох функцій, що дозволяє при командній роботі використовувати його різними способами.

2. Уніфікація. Зрозуміла сукупність засобів і правил, що забезпечують взаємодію комп'ютерних програм і пристроїв, доступна та нескладна навігація.

3. Локальність і конфіденційність. Співпраця команд має здійснюватися в локальній мережі, причому учасники команди можуть вести приватні розмови або працювати над власними проєктами.

Важливим складником ефективного використання сучасних цифрових технологій є вміння людини підбирати відповідні цифрові інструменти та створювати контент. Це забезпечує готовність викладачів щодо використання цифрових технологій в освітній діяльності.

Інститутом інформатизації освіти, кафедрою інформаційних технологій було здійснено опитування викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди щодо готовності до організації дистанційного навчання. На підставі цього було виявлено особливості організації дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень, а саме: 1) збільшення обсягу роботи

викладачів; 2) відсутність певного рівня розвитку цифрових компетентностей як викладача, так і студентів; 3) відсутність часу на опанування цифрових інструментів навчання; 4) відсутність фінансової підтримки з боку держави; 5) відсутність у викладачів досвіду використання цифрових інструментів, які були надані у безплатне користування під час карантину тощо.

Відповідно отриманим результатам опитування та з метою підвищення рівня цифрової компетентності викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди інститутом інформатизації освіти організовано внутрішньо університетське стажування (без відриву) викладачів (наказ № 64 ХНПУ від 17.04.2020 «Про організацію освітнього процесу в новому навчальному році та про планування навчальної роботи науково-педагогічних працівників університету на 2020/2021 навчальний рік»).

У зв'язку з цим наказом на кафедрі інформаційних технологій Інституту інформатизації ХНПУ було розроблено програму стажування викладачів «Технологія розробки дистанційного курсу на платформі Moodle». Метою стажування є вдосконалення цифрової підготовки викладача педагогічного університету до застосування ІКТ у науково-дослідній та викладацькій діяльності для різних профілів освітніх програм; ознайомлення з системою дистанційного навчання платформи Moodle, інноваційними підходами до її реалізації в закладах вищої освіти. Особливу увагу приділено інтеграції е-ресурсів (відео-та фото хостинги) та масовим онлайн відкритим курсам (MOOCs), принцип академічної доброчесності тощо. Кінцевим результатом стажування були: порт фоліо цифрових технологій для вдосконалення процесу виконання певної освітньої програми або авторський курс-ресурс на платформі дистанційного навчання Moodle [3].

Для ефективної організації дистанційного навчання на кожному факультеті було призначено відповідального за дистанційне навчання. Протягом чотирьох місяців (90 годин) вони проходили стажування за спеціальною програмою (спеціалізований рівень) на кафедрі інформаційних технологій щодо організаційних питань роботи із платформою Moodle, а саме: правил та вимог до реєстрації дистанційних курсів; користувачів (індивідуальної та групової); робота з особистим кабінетом користувача; створення шаблону курсу, його структури тощо. Після завершення стажування видається сертифікат установленого зразка.

Отже, формування цифрового простору в закладі вищої освіти обов'язково має супроводжуватися моніторингом актуальних потреб учасників освітнього процесу, упровадженням нових освітніх програм та забезпечення їх наступності.

### **Список використаних джерел**

1. Концепція розвитку дистанційної освіти [Український інститут інформаційних технологій в освіті]. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/> (дата звернення 01.03.2021).

2. Морзе Н. В., Василенко С. В., Гладун М. А. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності.

3. *Відкрите* освітнє е-середовищесучасногоуніверситету, 2018, Вип. 5, С. 160-177.URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu\\_2018\\_5\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2018_5_21)(дата звернення 25.02.2021).

4. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посіб. [А. І. Прокопенко та ін.]. Харків, 2019. 81 с.

## ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Собченко Т. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

**Пивоварова О. М**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

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

*Стаття присвячена проблемі реалізації змішаного навчання, яка наразі є досить актуальною не лише в Україні, але й усьому світі. Розкрито сутність поняття «змішаного навчання». Визначено якими законодавчими документами ця форма навчання регулюється в Україні. Проаналізовано переваги та недоліки реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** змішане навчання, переваги, недоліки, здобувачі.

*The article is devoted to the problem of implementation of blended learning, which is currently quite relevant not only in Ukraine but also around the world. The essence of the concept of "blended learning" has been revealed. It has been determined which legislative documents this form of education is regulated in Ukraine by. The advantages and disadvantages of the implementation of blended learning of future teachers of philology in institutions of higher pedagogical education have been analyzed.*

**Key words:** blended learning, advantages, disadvantages, applicants.

Інформатизація та комп'ютеризація сфери освіти сприяла появі нових ефективних методик організації навчальної діяльності у закладах вищої освіти, які розвивають необхідні сучасному фахівцю компетентності. Комп'ютерно-орієнтовані, електронні, дистанційні та мобільні засоби навчання поряд з компетентнісним підходом стають перспективним напрямом модернізації вищої освіти та впливають на подальший розвиток нової форми організації навчання – змішане навчання, яке спонтанно увійшло у всі заклади вищої освіти з 2020 року. Це було викликано світовою пандемією, спричиненою коронавірусом. Тому під час

пандемії змішане навчання стало своєрідною панацеєю та дало змогу не переривати навчальний процес.

Модернізація вищої освіти та перспективність вказаних технологій на основі компетентнісного підходу закріплена рядом законодавчих документів: Закон України «Про вищу освіту» [2], Закон України «Про Національну програму інформатизації» [3], Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [4], Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [5], розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» [6], наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [7].

Поняття «змішане навчання» («blended learning») вперше сформульовано у книзі «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, місцеві проекти» американських учених С. Бонка та С. Грема у 2006 р. [8], де зазначено, що змішане навчання поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з онлайн навчанням (computer mediated instruction). Згодом, з'явилися нові синонімічні поняття – гібридне («hybrid»), комбіноване («combined»), гнучке («flexible») навчання. Проте, широкого вжитку набуло поняття «змішане навчання» – «blended learning» [11].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. Кухаренко, М. Олійник, Н. Рашевська, О. Спірін, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк, Г. Ткачук) та зарубіжних (К. Bonk, М. Horn, С. Graham, М. Gruber, С. Dziuban), ми визначили, що змішане навчання – це форма навчання, під час якої поєднується навчання безпосередньо в аудиторії (офлайн), та дистанційно (онлайн), а здобувач освіти сам обирає час, місце, спосіб і зручний для нього темп.

Досвід реалізації змішаного навчання в зарубіжних закладах свідчить про те, що запровадження цієї моделі навчання передбачає створення так званих масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs) на базі відповідної платформи навчання. Перша реалізація таких курсів в Україні втілена у проекті Prometheus. Зокрема, у жовтні 2014 році викладачі та провідні фахівці Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного університету «Києво-Могилянська академія», Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» взяли участь у розробці безкоштовних відкритих курсів на платформі Prometheus. Проект побудований за зразком проектів Стенфордського університету щодо створення онлайн-курсів (2011 р.), заснованих на концепції змішаного навчання [10].

Проект Prometheus передбачав розробку двох видів курсів: масові відкриті онлайн-курси та курси для реалізації змішаного навчання. Відповідно до першого формату курс проходить повністю самостійно без відриву від основної діяльності. Другий формат курсів розроблений з урахуванням досліджень Стенфордського, Гарвардського університетів та Масачусетського технологічного інституту, що передбачає інтеграцію масових відкритих онлайн-курсів у



навчальний процес університету чи школи [9, с.302]. У 2016 році платформа Prometheus містила 650 000 навчальних курсів та 270 000 зареєстрованих учасників.

Педагогічна література презентує такі основні елементи змішаного навчання [12]:

- *час* (можливість навчання у будь-який час, необмеженість розкладом, семестром або навчальним роком);
- *темп* (навчання відповідно власного темпу навчання);
- *місце* (можливість навчатися у будь-якому місці);
- *спосіб навчання* (мішане навчання комбінує різні підходи: наприклад, начитку теми перед великою групою, організацію роботи в маленьких групах, індивідуальні консультації – як наживо, так і за допомогою онлайн інструментів);
- *вчитель* (викладачі навчають та підтримують здобувачів наживо або за допомогою онлайн-інструментів) [13].

Як свідчить аналіз досвіду реалізації змішаного навчання у вищому педагогічному закладі освіти, для кожного викладача і здобувача ця форма є новою, складною, незвичною. Довелося досить швидко оволодівати онлайн ресурсами, сервісами та інструментами для ефективно організації процесу навчання. Для здобувачів гуманітарних спеціальностей, а саме для майбутніх учителів-філологів, теж процес адаптації був складним, оскільки навички володіння інформаційно-комунікативними технологіями не є фаховими із-за специфіки професійної підготовки. Але, нами під час проведеного дослідження на українському мовно-літературному факультеті, було виявлено такі переваги:

- по-перше, оволодіння новими освітніми технологіями, різними платформами відкриває для здобувачів вищої освіти нові горизонти і зумовлює набуття досвіду використання різних форм і способів навчання в подальшій практичній діяльності;
- по-друге, здобувачі освіти вчаться раціонально використовувати і розподіляти час у зручному для себе режимі;
- по-третє, змішана форма навчання дисциплінує, допомагає самостійно і вмотивовано розставляти пріоритети;
- по-четверте, змішане навчання дає можливість максимально використовувати освітньо-виховний потенціал, як аудиторних занять, так і позааудиторних для отримання додаткової інформації;
- по-п'яте, це швидкість та зручність у перевірці робіт. У кожній групі мінімум 20 чоловік, перевірка та коментування робіт займає дуже багато часу, а за допомогою он-лайн ресурсів результати з'являються миттєво, здобувач бачить свої помилки, намічає способи їх усунення;
- по-шосте, для досягнення результативності неможливо застосовувати лише один метод навчання, доцільно поєднувати кілька способів;
- по-сьоме, змішане навчання створює умови для зміни ролі викладача, а саме з трансформатора на консультанта для максимального розкриття можливостей майбутніх фахівців;

- по-восьме, це інтерактивність навчання, за допомогою чого у здобувачів з'являються нові можливості.

Незважаючи на переваги є недоліки, на які слід звернути увагу. Так, не всі здобувачі мають сучасне технічне обладнання, інструментарій, що певною мірою негативно відбивається на рівні навчання. Підкреслимо, що застосування аудиторної форми роботи проведення занять сприяє здійсненню активної комунікації «викладач-студент», «студент-студент». На жаль, змішане навчання у деякій мірі зменшує рівень спілкування суб'єктів навчання, обмежує здійснення індивідуального підходу до студентів, знижує можливості формування певних професійних умінь і навичок у майбутніх учителів-філологів (написання творів, есе тощо) з огляду на добросовісність виконання робіт. Крім того, шкоди здоров'ю завдає і переважно сидячий спосіб життя, а також несформованість психологічної готовності до змішаного навчання.

Отже, змішане навчання, як сучасна вимога часу, має певні переваги і недоліки. Організація і проведення змішаного навчання залежить, як свідчить досвід його проведення в умовах карантину, від об'єктивних (технічне оснащення) і суб'єктивних (готовність викладачів, психологічні перешкоди) чинників навчання.

#### Список використаних джерел:

1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf> (дата звернення 01.03.2021 р.).
2. Закон України «Про вищу освіту». Редакція від 20.12.2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 01.03.2021 р.).
3. Закон України «Про Національну програму інформатизації». Редакція від 01.08.2016. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр> (дата звернення 01.03.2021 р.).
4. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/537-16> (дата звернення 03.03.2021 р.).
5. Указ президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» від 31.07.2000. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/928/2000> (дата звернення 01.03.2021 р.).
6. Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» від 15 травня 2013 р. (№ 386-р) (реалізація якої розрахована до 2020 року). URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-р> (дата звернення 01.03.2021 р.).
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 01.03.2021 р.).

8. Bonk C. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer. 2006. 32 p.
9. Strutynska O. Analysis of problems and perspectives of the use of MOOCs in Ukraine. URL: [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13265/21\\_The%20Use%20of%20MOOCs%20for%20Training.pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13265/21_The%20Use%20of%20MOOCs%20for%20Training.pdf?sequence=1) (дата звернення 01.03.2021 р.).
10. Теоретичні аспекти та стан впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8666/1/Тkachuk\\_repozitariy.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8666/1/Тkachuk_repozitariy.pdf) (дата звернення 01.03.2021 р.).
11. Змішане навчання. Суть, переваги та успішні приклади. URL: <http://blog.ed-era.com/blended-learning-sut-pierievaghi-ta-uspishni-prikladi/> (дата звернення 03.03.2021 р.).
12. Blended Learning: Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation. URL: <https://www.researchforaction.org/publications/blended-learning-defining-models-and-examining-conditions-to-support-implementation/> (дата звернення 02.03.2021 р.).
13. Моделі змішаного навчання. URL: <https://courses.ed-era.com/asset-v1:Osvitoria+and+EdEra+lifehacks+101+type@asset+block@Blended-learning.pdf> (дата звернення 01.03.2021 р.).

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Танько Т. П.**

доктор педагогічних наук, професор

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

*У статті проаналізовані особливості організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Схарактеризовано досвід роботи викладачів факультету дошкільної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди в умовах дистанційного навчання. Представлено пріоритетні напрями роботи викладацького складу в нових умовах.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, заклади вищої освіти, здобувачі вищої освіти.

*The features of the organization of distance learning in higher education institutions have been analyzed in the article. The experience of teachers of the faculty of preschool education of Kharkiv National Pedagogical university named after GS Skovoroda in the conditions of distance learning has been characterized. The priority directions of work of the teaching staff in new conditions have been presented.*

**Key words:** distance learning, institutions of higher education, applicants.

Соціально-економічні умови, оновлення професійних знань, суттєве зростання ролі інформаційних технологій у різних галузях життя людини актуалізують питання модернізації вітчизняної освіти, важливим аспектом якої є

розвиток дистанційного навчання. Забезпечення високого рівня освітнього процесу у вищій школі визначає пріоритетними такі напрями роботи:

- залучення всіх учасників освітнього процесу до дистанційного навчання;
- створення якісного навчально-методичного підґрунтя дистанційної освіти;
- опанування викладачами системою Moodle та підвищення кваліфікації стосовно використання онлайн інструментів.

Необхідно зазначити, що в умовах дистанційного навчання значного вдосконалення потребують прийоми залучення здобувачів вищої освіти до якісного оволодіння знаннями, формування пізнавальної активності, підвищення мотивації до навчання. У системі взаємодії суб'єктів начального процесу принципово нового підходу набуває організація контролю, значно розширюються його функції. Наприклад, уваги потребує своєчасне перебування здобувачів вищої освіти на платформі Moodle. Нові умови висувають й для педагога необхідність опанувати інші ролі в навчальному процесі: організатора дистанційного навчання, консультанта та помічника в при вирішенні технічних питань, координатора тощо.

Робота над удосконаленням уже існуючих дистанційних навчальних курсів та створенням нових має проводитись постійно. На засіданнях кафедр обговорюються критерії, розглядається структура, змістовне наповнення навчальних дисциплін на платформі Moodle, особлива увага зосереджується на реалізації інтерактивного характеру дистанційного навчання.

Так, вивчення рівня розробленості дистанційних курсів викладачами на факультеті дошкільної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди показало, що навчальні курси у цілому відповідають вимогам щодо наповнення їх структури. Вони містять резюме, яке дає загальне уявлення про навчальну дисципліну, робочу програму, силабус, мету й завдання курсу, структуру, побудовану за модулями або темами; в переважній кількості курсів висвітлено зміст окремих занять. Також викладачами передбачено засоби зворотного зв'язку зі студентами, в дистанційних навчальних курсах налаштовані журнал оцінок, чат і форум для обговорення та вирішення різноманітних питань у процесі вивчення певної дисципліни. У дистанційних курсах представлено такі засоби контролю знань, як: питання для самоконтролю, поточне й підсумкове тестування та ін. Майже у всіх курсах запропоновано перелік рекомендованої основної та допоміжної літератури, до деяких з них розроблено глосарій, презентації тощо.

Викладачами підготовлено навчально-методичні рекомендації щодо питань організації дистанційного навчання у закладах освіти. Зокрема, «Особливості мотивації дистанційного навчання» (Довженко О. О., Туріщева Л. В.), «Особливості засобів комунікації дистанційного навчання» (Туріщева Л. В., Козлітіна О. В.). Розроблено мультимедійні навчально-методичні посібники «Практикум з музично-естетичного виховання» (Ларіна І. О., Доля Ю. В.).

З метою вдосконалення навичок користування дистанційними технологіями навчання викладачі кафедр факультету беруть активну участь у:

- онлайн-конференціях, як-то: «В контактi з дітьми. Лайфхаки виховання» (О. Є. Малихіна, Ю. Ю. Ходикіна); «Дистанційна освіта в Україні: право на помилку» (Т. П. Танько, Н. Г. Тарарак, А. В. Ковтун, С. Ю. Бакай, М. В. Кордубан,); «Музичні керівники ЗДО» (М. В. Кордубан);
- науково-методичному семінарі «Педагогічний діалог: теорія, практика, досвід» (М. В. Кордубан, Н. Г. Тарарак, А. В. Ковтун, А. О. Мкртічян, М. В. Чернявська, Н. О. Шевченко, І. А. Ларіна, Ю. В. Доля);
- вебінарах: «Підвищення рівня цифрової грамотності педагогічних працівників». Можливості платформи «Всеосвіта» для дистанційного навчання», «Роль казки у розвитку та вихованні дитини дошкільного віку. ТРВЗ-інструменти», «Розвиток творчих здібностей дошкільників засобами ТРВЗ (робочі кейси)», «STEM-освіта: ресурси та перспективи розвитку у 2020-2021 навчальному році» (І. І. Дорожко, О. В. Костікова, О. Є. Малихіна, Л. В. Туріщева, Ю. Ю. Ходикіна); «Методичні розробки для навчання та розвитку дітей дошкільного віку» (М. В. Кордубан);
- онлайн-курсах на освітніх порталах «Всеосвіта», «Prometheus»: «Впровадження інновацій в школах», «Протидія та попередження булінгу (цькуванню) в закладах освіти», «Діалог та медіація: шлях до порозуміння» (І. І. Дорожко, О. Є. Малихіна, Л. В. Туріщева);
- онлайн семінарах-тренінгах ( за напрямом – розвиток цифрової компетентності) «Онлайн інструменти для викладання інтегрованого курсу «Культура добросусідства» (К. А. Юр'єва, М. В. Кордубан, А. В. Ковтун, Н. О. Шевченко).

Вважаємо за необхідне зазначити, що нові Стандарти вищої освіти за спеціальністю 012 першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня «Дошкільна освіта», передбачають широке використання в освітньому процесі особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн інструментів інтерактивного навчання. Зокрема, стандарти пропонують використовувати елементи відкритого навчання, яке створює для здобувачів освіти можливості вчитися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою. І що дуже важливо, саме дистанційне навчання дозволяє повною мірою реалізувати ці вимоги стандартів вищої освіти.

Викладачі факультету активно використовують також можливості Google Meet та Zoom – не тільки як конференц-зв'язок, але й для проведення експрес-опитувань, голосувань, роботи в малих групах змінного складу в окремих сесійних залах тощо. Відеозаписи проведених за допомогою сервісу ZOOM лекцій і практичних занять викладаються на університетську платформу MOODLE. Під час онлайн занять за допомогою сервісу ZOOM паралельно активно використовуються різноманітні засоби для опитування: гугл-форми, Ментіметр тощо.

Для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти створено групу в соціальній мережі Facebook, де під час проходження науково-дослідної практики магістранти мають змогу практично ознайомлюватись з науковою

комунікацією у соціальних мережах: професійними та науковими групами Ukrainian Scientists Worldwide, SCIENCE WORLD наукові стажування, конференції, гранти, стипендії, Educational trends, Освіторія, STREAM-освіта для дошкільників, International Center of Non-formal Education, Початкова школа та дошкільня, Методична скарбничка для вихователя дитячого садочка та ін.; опановувати правила спілкування в професійних і наукових групах.

Важливо, що в освітньому процесі факультету дошкільної освіти активно застосовуються розроблені співробітниками Інституту проблем виховання НАПН України відеозаписи вебінарів і відеолекцій:

1. Вебінар «Формування у старших дошкільників соціально-комунікативної компетентності» (Н. В. Гавриш, О.Д. Рейпольська)
2. Відеодоповідь «Проектуємо освітнє середовище для індивідуального розвитку дитини» (Рейпольська О.Д.)
3. Відеодоповідь «Формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку» (Васильєва С. А.)
4. Відеодоповідь «Форми організації освітнього процесу з дітьми третього року життя» (Васильєва С. А.)
5. Вебінар «Гармонізація дитячо-батьківських взаємин: модель свободи дитини» (Гавриш Н. В.)
6. Вебінар «Графічні організатори у навчанні дітей старшого дошкільного віку». (Гавриш Н. В.)
7. Вебінар «Використання активних методів у навчанні дітей дошкільного віку математики» (Зайцева Л. І.)
8. Вебінар «Емоційний інтелект сучасного вихователя: реалії, виклики, стратегії розвитку» (Цветкова Г. Г.)
9. Цикл відеороликів «Підготовка дитини 3-го року життя до декоративної діяльності» (за авторським альбомом і методичними рекомендаціями Рагозіної В. В.)
10. Вебінар «Дієві прийоми розвитку критичного мислення» (Харченко Н. В.)

Цікавим є те, що викладачі і студенти долучилися до започаткованого Тернопільським національним педагогічним університетом імені Володимира Гнатюка флешмобу з проведення магістрантами відкритих онлайн лекцій для студентів бакалаврату.

Реалії сьогодення такі, що й педагогічна практика здобувачів освіти час від часу проходить дистанційно. В онлайн режимі за допомогою сервісу Zoom було проведено настановчу конференцію, під час якої здобувачі вищої освіти познайомились з керівниками практики, отримали завдання та інструкції щодо подальшої роботи. У ході конференції методистами з фаху та керівниками з психолого-педагогічних дисциплін було оголошено графік проведення онлайн консультацій.

З переведенням навчання виключно на дистанційну форму було скореговано завдання педагогічної практики, а саме: проведення занять з різних розділів освітньої програми в середніх і старших групах ЗДО, організація творчих ігор, колективної праці, прогулянок та розваг, фізкультхвилинок замінено на

розробку методичних, дидактичних матеріалів для їх проведення в онлайн-режимі.

Консультації здобувачів вищої освіти викладачами, які є методистами з фаху та керівниками з психолого-педагогічних дисциплін під час педагогічної практики, надавались у дистанційній формі. Виконання завдань безперервної пропедевтичної педагогічної практики в дистанційній формі відбувалось на основі аналізу сайтів закладів дошкільної освіти м. Харкова.

### Список використаних джерел

1. Кудрявцева С. П., Колос В. В. Педагогіка. К. : Видавничий Дім “Слово”, 2005. 400 с.
2. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія [Електронний ресурс] : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102с.
3. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу:навч. посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. К.: Міленіум, 2008. 324 с.
4. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон, 2009. No 4. С. 63–75.
5. Герасименко І. В. Створення навчального курсу в системі електронного навчання на базі Moodle. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2012. Вип. 16. С. 109 – 115.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

**Толочик О. В.**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

**Васютіна Т. М.**

кандидат педагогічних наук, професор  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна

*Статтю присвячено проблемі організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання в початковій школі. Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес викликає появу нових видів і форм його організації, зокрема змішаного навчання. За потребами сучасної освіти інформаційні технології стали невід’ємною частиною нашого життя, у початковій школі зокрема.*

**Ключові слова:** змішане навчання, початкова школа.

*The introduction of modern information and communication technologies in the educational process causes new types and forms of its organization, including blended learning. With the needs of modern education, information technologies have become an integral part of our lives, especially in primary school. The article is devoted to the problem of organizing the educational process in the conditions of blended learning in primary school.*

**Key words:** blended learning, primary school.

Запровадження ІКТ в освітній процес початкової школи суттєво розширює можливості педагога, а також формує в учнів важливу для сучасного світу технологічну компетентність. Зважаючи на потреби сучасності, у закладах освіти України все частіше використовують форму змішаного навчання. Поєднуючи традиційну систему навчання, сучасні інформаційні технології й забезпечуючи змішане навчання в закладах освіти, треба враховувати індивідуальні особливості учнів, можливості самого закладу та методіку організації змішаного навчання для різновікової групи дітей.

Незважаючи на те, що останні роки чимало дослідників намагалися проаналізувати зміст поняття «змішане навчання» (Васютіна Т., Воротникова І., Данькевич Л., Шроль Т. та ін.), проблему організації змішаного навчання у початковій школі було вивчено недостатньо.

Змішане навчання – це поєднання онлайн- та офлайн-навчання. Під онлайн-навчанням мається на увазі навчання учня за комп'ютером. [1]

До складу програм змішаного навчання може входити величезна різноманітність навчальних технік і підходів, наприклад, електронні курси, практичне навчання, робота над конкретними проектами, службова ротація, електронні книги, мобільне навчання, коучинг, очні курси, виїзне навчання, технологія «перевернутий клас», навчальні ігри та симуляції, формальне навчання з сертифікаціями, і багато іншого [2, 4].

Проте, не всі із запропонованих технологій можуть бути використані в початковій школі, адже потребують ґрунтовної підготовки та вмінь у користуванні інформаційними технологіями не лише від учителя, а й від учнів. Оскільки, освіта сьогодення заради забезпечення безпеки учнів, їх комфортного психологічного стану та втілення компетентнісного підходу все ж потребує використання змішаної форми навчання, то для початкової школи оптимальними технологіями змішаного навчання можуть бути «перевернутий клас» та «ротація за станціями» [2, 8].

Формати онлайн-навчання в природничій освітній галузі при змішаному навчанні включають роботу в групових проектах, індивідуальні консультації, лекції, дискусії та інші дії, що відбуваються в реальному часі.

При змішаному навчанні в контексті природничої освітньої галузі теорія, яку учень опрацьовує онлайн (чи то у формі самостійного прочитання матеріалів, чи при перегляді демонстраційних відео, чи при перегляді відеозапису лекції вчителя, чи у формі гри), знаходять своє застосування офлайн (тобто в приміщенні школи під час занять). Всі заняття, що відбуваються в школі мають



поєднувати та на практиці закріплювати знання, здобуті учнем у самостійній роботі онлайн.

Як довів наш власний досвід, найкраще для формування знань з природничої освітньої галузі в умовах змішаного навчання в початковій школі в першій половині навчального року, на нашу думку, підходить «ротація за станціями». Наприклад, учитель пояснює теоретичний матеріал одній з груп «Види рослин», у цей час інша група дітей ознайомлюється, поглиблює знання з відео- або аудіо-матеріалом з визначеної теми (наприклад, «Якими бувають рослини?», режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=EAS77d0mxXs>), а третя група обговорює можливі варіанти вирішення завдання (співвідносять види рослин з їхнім зображенням, працюючи в парах або групах). Усі «станції» змінні та гнучкі.

У другій половині навчального року можна використати модель «перевернутий клас», адже діти вже більш звикнуть до роботи он-лайн, теоретичний матеріал завдань подаватиметься у цікавій формі: мультфільм, зроблене учителем коротке відео; якщо ж першокласники не запам'ятають його, то під час зустрічі в школі вчитель ще раз пояснить його і почне з учнями практичну діяльність, проводитиме досліди з теми. Наприклад, тема «Ґрунт» (перегляд відео в онлайн форматі «Що таке ґрунт?», режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=cIIxLoFhYps>); виконання дослідів у приміщенні класу: «Порівняння різних типів ґрунту».

Таким чином, організація змішаної освіти в початковій школі вимагає від учителя врахування вікових особливостей учнів, специфіки змісту освітньої галузі та методики її реалізації з урахуванням характерних для такого навчання методів та прийомів.

### 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. 2 липня. С. 1-15.
2. Васютіна Т., Осіпова І. Змішане навчання та його дидактичні можливості для розвитку дослідницьких умінь в учнів сучасної початкової школи. *Збірник статей Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та потенціал»* м. Київ, 30-31 грудня 2017 року. № 1/1 (10). К.: Європейський центр науки, 2018. С. 58-60.
3. Нова українська школа: поради для вчителя. Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 39-41.
4. Що таке «перевернутий клас»? *Центр інноваційної освіти «Про.Світ»*. URL: <http://poshukach.com> (дата звернення: 15.02.2021)
5. Як запровадити змішане навчання у школі: 10 найважливіших складових. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-zaprovadyty-zmishane-navchannya-u-shkoli-10-najvazhlyvishyh-skladovyh/> (дата звернення: 20.02.2021)
6. Як поєднати онлайн і офлайн освіти? Три історії успіху. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-onlajn-i-oflajn-na-urotsi-try-istoriyi-uspihu> (дата звернення: 16.02.2021)

## ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА РІЗНІ СФЕРИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

**Абдулкадір Кабадай**

доктор наук, асоційований професор  
Університет імені Неджметтіна Ербакана  
м. Конья, Туреччина

*З розвитком технологій якісно змінилися усі сфери повсякденного життя, такі як виробництво, споживання, дозвілля, спілкування тощо. Той факт, що засоби масової інформації неконтрольовано транслюють новини та фільми, які містять елементи агресії, насильства та еротики, став причиною всебічного розгляду та дослідження проблеми впливу засобів інформації на психо-емоційну сферу дитини. У цьому дослідженні буде розглянуто вплив мультфільмів та телебачення, на дітей дошкільного віку. Проаналізовано негативні та позитивні наслідки використання мультфільмів у вихованні та дозвілєвої діяльності. Представлені пропозиції для батьків та вчителів щодо використання мультфільмів у повсякденному житті дошкільників.*

**Ключові слова:** мультфільми, дошкільнята, телебачення, моніторинг, агресія.

*With the inclusion of the technology in our daily life, the ways of the meeting needs of the human beings such as production, consumption and correspondence have been changed. The fact that the mass media tools broadcast news and films including aggression, violence and erotic in an uncontrollable has become a basement causing the problems appearance in the society, manner and the children are effected in away. In this study, the effects of cartoons products of technology and mass media tools as T.V. on children at the preschool period will be discussed. Later, the negative and the positive effects of the cartoons will be compared by investigating and citation of the related literature. As a last remark, some suggestions will be given for the parents and the teachers about how to manipulate the cartoons in the daily life of the preschoolers.*

**Keywords:** Cartoons, Preschoolers, T.V., Monitoring, Aggression.

Almost everyone living in today's world is exposed to positive and negative messages presented by the introduction of mass media into daily life by pushing the geography, gender, religion, language and socio-economic boundaries and are heavily affected by them [8,13]. Television, which is the most common mass communication tool, offers people both visual and auditory stimuli on the one hand, and shows many situations from real worlds to virtual worlds. As a result of these, it acts as a kind of window opening to the world and is the leading corner in homes, but when it is not evaluated well it causes negative consequences [2, 20] Determining the effect of media on children's development has been the main purpose of both managerial and scientific studies. These studies are generally based on discussions on communication technologies and the relationship between societies [16]. By these technological products, aggression, violence, eroticism, etc. containing news, movies, series, articles, etc. The uncontrolled publication of products and the fact that children are dealing with them in some way lay the groundwork for the emergence of some problems in social

life, because children who encounter negative products in the media take them as a model and reflect them to their environment [5].

The aim of the study is to review the literature about the effects of T.V. viewing on children from various aspects.

### **THE RELATION OF TELEVISION AND CHILDREN**

TV-viewing and child interactions influence children in many ways, including character development, developing aggressive and violent behavior, drug use, parental style and academic success. Children's reasons for watching television differ from those of adults. Children watch television due to its distinctive features such as the harmony of sound and image, the presence of many movements and speed changes, and the attractiveness of colors, the remarkable use of sound effects and music, and the ability to present them in different ways [19]. Studies reveal that preschool children spend most of their time watching television. Therefore, television has become one of the most important factors in the child's modeling process; especially cartoons have a significant share in the child's behavioral changes [14]. Kabadayi (2006) found that children from the lower socio-economic stratum spend much more time in front of the TV than those from the middle socio-economic class, and added children from the lower socio-economic stratum spend more time in front of the television than children from the upper class in any one week. However, it is also argued that television has many negative effects as a visual and auditory material on all people, especially children [20]. There is still debate about the effects of violence on television on people. However, the belief that showing violence on TV spreads violence has become more prominent [18]. Studies show that there is a relationship between watching violent television and movies and the increase in aggressive behavior in young children. Children who constantly witness images such as violence, aggression and eroticism in the media think that such acts are common things over time, and they become a part of the crime phenomenon in society by reflecting such behaviors to their environment [1, 5]. Considering that all the stimuli that the child is exposed to leave positive or negative traces on the child, the behavior of the parents, the attitudes and behaviors of the immediate environment, the books read to him, the tales told, and the television programs he watches gain importance in two ways. These are the child's formation of his own self and then displaying this self in a social environment [14]. Despite all these negative effects of television, it also has an instructive feature. However, this feature of television does not come to the fore due to the high viewing time and the lack of qualified programs prepared for children [3]. It should not be forgotten that when used consciously, television and cartoons are a tool that can help the family, school and society [2].

### **CARTOONS AND T.V. MONITORING OF CHILDREN**

Cartoons are the dominant element of a certain period in children's lives. In this period, cartoons for children are a gateway from the real world to the world of imagination. The child constructs himself as he wishes in this land, and in the meantime, carries what he learned / saw from the world he entered into real life [17]. It is a fact that children between the ages of 2-6, which we call pre-school period, mostly grow up with cartoons. In a study conducted in Turkey, where there is a great interest in cartoons for children up to the age of about ten were identified [14].

## **THE EFFECTS OF THE CARTOONS ON CHILDREN MONITORING T.V.**

It is inevitable that the child, who cannot yet distinguish between dreams and reality, and who is in front of the television for about four hours a day, adopts the behavioral patterns, thinking styles in cartoons about cultural interaction, and the general characteristics of people who can be models [14]. According to the results of a study conducted in our country, the programs most watched by children on television are cartoons (72%). (RTÜK, 2006: 12). With regard to cartoons, the hypothesis predicted that children are equally absorbed by and drawn into the magic world of them on TV no matter what socio-economic stratum they may come from. Due to the fact that cartoons occasionally present exaggerated, fictional characters that can do the impossible, children from the lower, middle and upper classes may view cartoons regardless of their nature [12]. Although different cartoons are on the screen today, the picture is the same. Today, the most watched programs are cartoons, and most of them are foreign productions [21]. There are many studies in the literature that show that children who watch more television exhibit more aggressive behaviors than children who watch less television. [18].

### **DIMENSIONS OF CARTOONS VIEWED BY CHILDREN ON TELEVISION**

Young children generally develop their ability to evaluate reality with age. While their mental and language development progresses rapidly, logical functioning has not yet fully developed and their inability to fully express their feelings and thoughts cause them to be more affected by television technologies [1]. Cartoons are not only cartoons, but also show themselves in other areas than the cinema / television sector in direct proportion to the large number of audiences. It is possible to see the presence of many popular cartoon characters, from stationery to textiles, from school materials to clothing [17]. According to the results obtained in another study, it is stated that computer education CD, theater, cartoons and cinema have positive effects on children; It was determined that internet games and television series had a negative impact [9].

Genç & Düz (2000) outlined the dimensions of the children's cartoon viewing as follows:

#### *a. Socio-Cultural Dimension*

Since the cartoons reflect the culture of the countries where they are produced, such programs watched during the childhood when the character was formed, distract our children from being themselves.

#### *b. Economic Dimension*

The cartoon industry, which is a large sector, is growing day by day. Cartoons produced in a country can be opened to other countries and exported if they have a good place and are kept.

#### *c. Psychological Dimension*

As children grow up, they go through a conditioning process. In this process, the effect of cartoons is also important. For a child at the age of learning the truth, the wrong, the beautiful and the ugly, cartoons are an exemplary educational position. Children of this age who watch cartoons have a sense of identification and trying to emulate. For this reason, they try to behave like the characters in cartoons and live their

culture without knowing. Violence-related programs have no educational value. In addition, it negatively affects children's attention and cognitive characteristics [11]. It is seen that violent behaviors such as hitting, hitting and hitting, which cause serious harm when applied in real life, are presented as a sympathetic or ordinary situation in cartoons. The fact that good-hearted and lovable heroes in cartoons solve problems by using violence in their struggle against evil creates the impression that violence is right [4].

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

It is important that the families should be aware of those monitoring cartoons on television has a great place for any children in the family. While families do not watch programs for children with their children, children watch adult programs with their families. In this case, families have important responsibilities [11]. At this point the parents are advised that they should spend with their children shopping, reading, playing and going to the park. Family members need to implement activities where they can spend quality time with their children [1]. Parents play an important role in reducing the impact of cartoons on children. Television watching attitudes of families are important in this regard. Researchers suggest that parents should establish rules about television and know the content of the program watched [11]. Cartoons that reflect our culture and productions that include elements of our culture such as the Conquest of Istanbul, Çanakkale Victory, and Nasreddin Hodja should be given priority [17]. Nowadays, it is seen that more than one television is being used in some homes. Such a situation increases children's contact with television. Therefore, parents should pay attention to having only one television at home and to be in a place that is open to everyone in order to reduce or control their television watching frequency [5]. Program producers should know that the positive model reflected on the television screen is more constructive for children, the more destructive the negative model is. These experts should take care to create a program with an accurate grammar and living Turkish, especially considering the children who are learning the language [10]. Individuals should read critically against media products in order to build their own knowledge structures from the information provided by the media. It should determine how much the media reflects the reality of life, check the accuracy of the information received from a media tool from other media tools, and accordingly develop media literacy skills and create information structures by comparing the media world with the real world [15].

## **References**

1. Akçay, D. and Özcebe, H. Televizyonun Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Saldırganlık Davranışına Etkisi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 2012, s: 82-86.
2. Aral, N. and Aktaş, Y. Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadığı Sürenin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1997, c: 13, s: 100-105.
3. Aral, N. Ceylan, R. and Bıçakçı, M. Y. Çocukların Televizyon Seyretme Alışkanlıklarının Yaş ve Cinsiyete Göre İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 2011, cilt:19 s: 490.

4. Avcı, M. Televizyon ve Öğrenilen Bir Davranış: Şiddet, Sosyal Bilimler Dergisi, 2006, cilt: 6, s: 131- 145.
5. Avcı, M. Çocuk Suçluluğunda Medyanın Rolü, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010, cilt: 12, s: 126- 130.
6. Aytaç, İ. D. Hollywood'un Kapitalist Masalları: 2000'lerin Canlandırma Çocuk Filmlerinde Sınıf ve Mülkiyet İlişkilerinin Temsili, Çalışma Ortamı Dergisi, 2009, sayı: 106, s: 12.
7. Bağlı, M. T. Televizyona Karşı Anababa Aracılığı: Kısıtlayıcı Aracılığın Biçimleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2003, cilt: 36, s: 130.
8. Dinçer, M. and Yılmazkol, Ö. Televizyon Çocuklara Gerçek Hayatı Şiddetle Öğreten Çağdaş Masal Anlatıcısı, 2009, Ankara Nobel Dağıtım.
9. Emir, Ö. M. Çocuk Programlarının 60-72 Aylık Çocuk Davranışlarına Etkileri, 2011, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yüksek Lisans Tezi .
10. Genç, S. Düz, Y. Tehlikeli Oyun Pokemon, 2000, Tüketiciler Birliği.
11. İvrendi, A. and Özdemir, A. Mother's Evaluation of Cartoons' Influence on Early Childhood Children, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2010, 2, s: 2561-2562.
12. Kabadayı, A. Analyzing the types of TV programmes viewed by children from different socio-economic strata based on their self-report in the Turkish context, Educational Media International, 2006, 43:2, 147-164.
13. Kalan, G. Ö. Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2010, sayı: 39, s: 59-69.
14. Oruç, C. Tecim, E. and Özyürek, H. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler, EKEV Akademisi Dergisi, 2011, sayı: 48, s: 282, 283.
15. Şahin, Ç. and Tüzel, S. Medya Dünyasının Gerçek Dünyayı Yansıtma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi, Eğitim ve Bilim, 2011, c: 36, sayı: 159, s: 129.
16. Taşdemir, B. Yeni Medya ve Çocuk: Devamlılıklar Üzerine Bir Değerlendirme, Çalışma Ortamı Dergisi, 2009, sayı: 106, s: 16.
17. Türkmen, N. Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012, c: 36, sayı: 2, s: 141,143.
18. Ülken, F. Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı ile Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi Sosyal. Bilimler Dergisi, 2011, c: 11, s: 195.
19. Ünal, N. and Durualp, E. Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012, 3, s: 93, 94.
20. Yapıcı, Ş. Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon ve Etkileri, Bilim-Eğitim ve Düşünce Dergisi, 2006, c:6, s:2.
21. Yorulmaz, B. Pepe Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2013, c: 6, s: 24-35.

## 2020: ЗМІНИ СТАВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ДО ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ

**Сірі Соллід Мадсен**

доктор філософії, асоційований професор  
Арктичний університет Норвегії  
Норвегія

*Over the last 6 years, a survey has been conducted at UiT the Arctic University of Norway containing three constructs: attitudes towards digital technology in education, professional digital competence and application of use of digital technology. This article presents a closer look at three of the single items in the survey, looking at how the results have been developed during this period of time.*

**Keywords:** *digital competence, COVID-19, attitudes, digital technology, teacher students.*

Education of children must undergo an extensive digital transformation to meet the needs of the young generation and their digitalised future [1]. The ongoing COVID-19 pandemic has led to society being pushed into new digital practices, and this transformation is happening in a. In effect, teacher education also needs to undergo a digital transformation. The pandemic has forced schools and education in general to engage in a transformation more rapidly than anticipated. However, after experiencing pervasive changes in education, there are conflicting opinions regarding the quality of education when being digital. Some have used this time to evolve as educators in a digital world [2], while others are making more critical reflections regarding the changes.

This survey was first conducted in 2015 as a comparative study of Norwegian and New Zealand teacher educators, and has expanded over the years, both in population and nations. The results from the comparative study of Norway and New Zealand showed that there were different opinions regarding whether or not the use of digital tools is essential to good teaching. In Norway there was a predominance of disagreement with the statement that the use of digital tools are essential to good teaching, while there was a predominance of agreeing to the statement among the New Zealand teacher educators. The regression analysis showed that the application of digital tools in Norway was dominated by professional attitude, while in New Zealand it was dominated by digital competence [3]. In 2018, the study was extended to include teacher students, and resulted in similar differences. Among the academic staff, the application of digital tools was dominated by professional attitude, while among the student group it was dominated by digital competence [4]. In 2020 and 2021, the study was extended to include students in early childhood education (ECE). This has resulted in a broad collection of data over a period of six years. This article will present a presentation of three of the single items in the construct, looking at how the different groups of pedagogical practitioners perceive the societal changes during the years, and how they position digital technology as an educational necessity.

### Theory and method

The survey was based on the Theory of Action by Argyris and Schön [5]. Theory of action is a theoretical framework that offers an analytical distinction between espoused theory and theory in use. Espoused theory is the explanation or justification for a given pattern of activity. In other words, espoused theory can be understood as an individual's expressed attitudes towards practices. Theory in use is defined as the theory of action that is implicit in the actual performance; in other words, the practical action of competence. In this study, professional digital competence is understood as the practitioners theory in use. The term is operationalised based on the framework for teacher knowledge for technology integration called technological pedagogical content knowledge (TPACK), where there are three main components of teachers' knowledge: content, pedagogy, and technology [6]. The development of TPACK by teachers is internationally understood as critical for effective teaching with technology [7, 8]. The definition of PDC was chosen because the literature is generally in agreement regarding this categorical understanding of PDC as consisting of three aspects [9, 10, 6]. The practitioners espoused theory (professional attitude) were operationalised based on the OECD report 'Connected Minds: Technology and Today's Learners' [11] and its description of the field's existing attitudes towards technology. Data was collected from self-reports on five point Likert-type questionnaire items (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = strongly agree). This article will present the relation between three of the single items that originally were part of the construct professional attitude.

### Data and samples

The survey was carried out digitally using the online survey tools, Questback and Nettskjema. Three different groups is included: teacher educators, teacher students on their fourth year and ECE-students on their third year. Sample sizes are between 48 and 83 respondents, and all samples has a response rate above 70 %.

Table 1: number of participants.

	015	018	020	021
Staff	4		3	
ECE-students			4	7
Teacher students		8	6	

### Results and discussion



This section of the article shows an overview of scores (mean) of different populations and how they have responded to three different statements. The tables illustrate a development over a span of 6 years where data is collected at different points in time.

Table 2: Society's expectations of the impact of digital tools is exaggerated.

	<b>015</b>	<b>018</b>	<b>020</b>	<b>021</b>
Staff	.53		.92	
ECE-students			.12	,93
Teacher students		.06	.02	

As shown in table 2 all student data seems to be close to neutral when looking at the data from 2018 and 2021. Even though there are small changes both between the groups and over years, a pattern is that all groups are becoming more inclined to disagreeing or less agreeing with the statement. When looking at the staff data, the trend from 2015 to 2020 is that the attitude in 2015 had a predominance towards agreeing to the statement, while data from 2020 showed a predominance towards disagreeing. In other words, staff was less likely to assess society as having an excessive belief regarding what one can achieve with digital technology in education in 2020. This could indicate that education using digital technology is becoming the new normal, and the use of digital technology in education is increasing. It could also be an indication that society has modified their expectations and attitudes are expressed more nuanced in the public media. In general, the trend is that society is perceived more in line with the practitioners own beliefs. The same pattern is found when looking at a similar statement, but with context limited to the professional debates at the university (table 3).

Table 3: In professional debates at my university, the expectations of the impact of digital tools is exaggerated.

	<b>015</b>	<b>018</b>	<b>020</b>	<b>021</b>
Staff	.42		.55	
ECE-students			.85	.72
Teacher students		.06	.79	

There is a general development towards disagreeing with this statement. There are small differences between the groups, but all groups are demonstrating a shift from

slightly agreeing to slightly disagreeing to the statement. This supports the notion of digital education being normalised. Educational technology has previously, according to Elstad [12] been raising false expectations, and the ambitious governmental strategies for implementing ICT in school have been criticised by both researchers and school professionals. Almost every decision maker in every school system across the world has been under tremendous pressure to provide every classroom (if not every student) with technologies, including computers and their accessories and connectivity to the Internet [13].

This has been causing conflicting espoused theory and theory in use by Norwegian teacher educators [3]. When looking at the development over years in the results, it seems as if the mismatch between espoused theory in different levels of society, and between espoused theory and theory in use is decreasing. This conclusion is also supported by the scores from the statement asking practitioners to assess whether or not they agree with the notion that digital tools are essential for good teaching or a good pedagogical program in kindergartens (table 4).

Table 4: The use of digital tools is essential for good teaching/pedagogical programs.

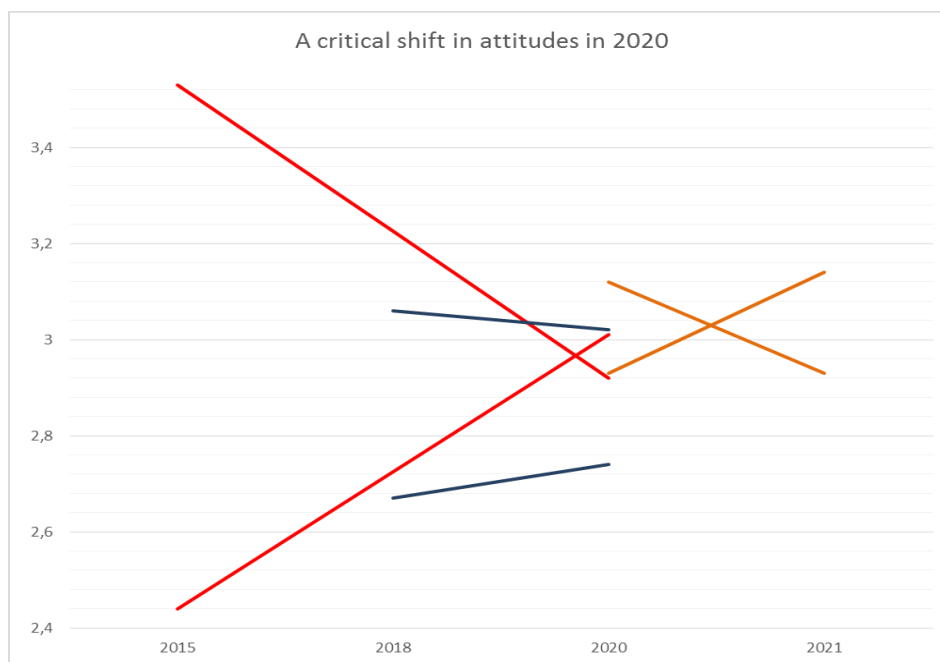
	<b>015</b>	<b>018</b>	<b>020</b>	<b>021</b>
Staff	.44		.01	
ECE-students			.93	.14
Teacher students		.67	.74	

At the same time at there is an unambiguous development towards an understanding of digital technology in society as being more in line with the teacher educators and students own perception of digital technology. When analysing the staff data from 2015, there were professional inconsistencies. At the same time as the majority was agreeing to the statement that colleagues have exaggerated expectations towards the effect of digital tools in education, the majority disagreed to the statement that digital tools were essential for good teaching [14].

When plotting the data in a line chart it seems as if the year 2020 was a critical year for this shift in perspectives (see figure 1). The red lines illustrates the staffs decrease in the perception of society having exaggerated expectations, and their increase agreement towards perceiving digital tools as essential. The blue lines illustrate the same, based on responses from teacher educators, and the green represent ECE-students. At different point in time the critical perception of how other overestimate digital technology, and the increasing belief in digital technology in education are shifting. This shift happens for staff and ECE-students during 2020. Where the practitioners were in 2015 presented by a majority disagreeing, the majority are now agreeing and vice

versa. It will be very interesting to see if the data from teacher students collected in 2021 are confirming the same contradictory shift in attitude.

Figure 1: presentation of the development in score of statement presented in table 2 and 4.



## Conclusion

There is a shift in attitudes when looking at how staff and students related to teacher education programs at UiT the Arctic University of Norway are responding to the three defined statements. While the gap between how the practitioner perceives others opinions, and how they themselves perceive digital technology as an educational tool has decreased. This is probably due to several processes; one is that the main media and society as a whole has gained more realistic expectations toward what one can achieve with educational use of digital technology. Another issue is that several critical voices are now to a greater extent also expressed through evidence-based research. Resulting in a more nuanced approach to the use of digital technology in education. Last, there has also been a shift regarding the perceived value of digital technology, from the practitioners point of view. They are now more inclined to assess digital tools as essential for educational contexts. The contradiction has probably to a certain degree has a mutually maintaining effect. A shift towards greater coherence between the different levels of espoused theory and theory in use is positive, as it is one of the preconditions for functioning as a learning organisation.

## References

1. Iivari, N., Sharma, S. and Ventä-Olkkonen, L (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management* (55). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.

2. Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds). (2020). Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
3. Madsen, S. S., Thorvaldsen, S., & Archard, S. (2018). Teacher educators' perceptions of working with digital technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(3), 177–196. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-04>
4. Thorvaldsen, Steinar; Madsen, Siri Sollied. The interaction between teacher educators and their students on the use of educational technology: Similarities and differences of attitudes, skills, and practice across a generational change. 2018 ISBN 978-90-79730-35-3.s 264 - 277.
5. Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
6. Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
7. Castéra, J., Marre, C. C., Yok, M. C. K., Sherab, K., Impedovo, M. A., Sarapuu, T., Pedregosa, A. D., Malik, S. K., & Armand, H. (2020). Self-reported TPACK of teacher educators across six countries in Asia and Europe. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10106-6>.
8. Tunjera, N., & Chigona, A. (2020). Teacher Educators' appropriation of TPACK-SAMR models for 21st century pre-service teacher preparation. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 16(3), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2020070110>.
9. Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engeliën, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299.
10. Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts—a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005–1021.
11. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). “Connected Minds. Technology and Today's Learners. Educational Research and Innovation.” Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264111011-en.pdf>.
12. Elstad, E. (2016). Introduction. In E. Elstad (Ed.), *Digital Expectations and Experiences in Education*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-648-4>
13. Haddad, W. (2008). 2008: Analytical review. ICT-in-education toolkit. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/2008/11/10060461/icts-education-reference-handbook-vol-2-3-analytical-review>
14. Madsen, Siri Sollied; Archard, Sara; Thorvaldsen, Steinar. How different national strategies of implementing digital technology can affect teacher educators. A comparative study of teacher education in Norway and New Zealand. (prosjekt) *Nordic Journal of Digital Literacy* 2019; Volum 13 (4, 2018). ISSN 1891-943X.s 7 - 23.s doi: 10.18261/ISSN.1891-943X-2018-04-02.

## **СЕКЦІЯ III**

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ Й ПІДТРИМУЮЧОГО НАВЧАННЯ**

### **ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Григоренко В. Л.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

*У статті розкрито проблему формування толерантності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах становлення в Україні інклюзивного підходу, розглянуто основні вимоги до особистості майбутнього вихователя у контексті розбудови сучасного недискримінаційного, толерантного, здоров'язберезувального середовища ЗДО.*

***Ключові слова:** толерантність, права дитини, майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти.*

*The article reveals the problem of formation of tolerance in future educators of preschool education in the conditions of formation of inclusive approach to interaction with pupils in Ukraine, considers the basic requirements to the personality of the future educator in the context of modern non-discriminatory, tolerant, health-preserving environment.*

***Keywords:** tolerance, children's rights, future educators, preschool institutions.*

У сучасних умовах проблематика формування толерантності майбутніх освітян є особливо актуальною, бо сьогодні людина живе у світі розмаїття, де взаємне прийняття та повага набувають усе більшого значення не лише в особистій, а й в професійній комунікації. Світова глобалізація зумовила відкриття кордонів та збагачення традиційного населення країн людьми інших рас, культур, вірувань, національностей, етносів. У зв'язку з гуманізацією суспільної свідомості помітними у соціумі стали категорії населення, які традиційно не сприймалися суспільством, – незаможні люди, особи з інвалідністю, люди з іншою політичною думкою, з іншим світоглядом, особи з низьким соціальним статусом та інші.

У суспільстві виникла й стає все більш гострою потреба створювати сприятливі умови для різних категорій людей, що, як наголошує Н. Скрипник, потребує гуманізації освітнього процесу та демократизації відносин між його учасниками, де центром уваги є дитина як найвища соціальна цінність, якій в

освітньому середовищі має гарантуватися повне розкриття її можливостей і здібностей. Відповідно пріоритетом у системі освіти стають загальнолюдські цінності та гармонійна взаємодія з навколишнім світом. При цьому дослідниця наголошує, що втілення в життя гуманістичних ідей нерозривно пов'язано із розвитком та вихованням толерантної особистості [1, с. 4].

Про увагу держави до питань поширення в освітньому середовищі гуманних стосунків і толерантного ставлення до всіх категорій дітей свідчить аналіз затверджених останнім часом програмових документів, в яких проголошується необхідність створення толерантного суспільства в Україні. Так, Законами України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні», програмою розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» закріплюється і уточнюється положення про те, що забезпечення розвитку та захист прав кожної дитини без винятків є найважливішим обов'язком держави та суспільства.

У русі підвищення доступності освіти для різних категорій дітей, згідно із Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» з 2010 р. у закладах дошкільної і загальної середньої освіти України запроваджено інклюзивне навчання. Більш ніж десятирічний досвід становлення інклюзивного підходу у вітчизняній освіті показав, що успішність широкого впровадження ідеї включення дітей із захищеними ознаками до середовища закладів дошкільної освіти значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, що вимагає вдосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів, насамперед в аспекті формування чутливості до освітніх потреб вихованця й толерантності як наріжної основи для професійного ставлення вихователя до дитини.

Сучасна психолого-педагогічна наука досліджує проблему формування толерантності у системі освіти як одну з найактуальніших у вихованні людини майбутнього. У науковому доробку вчених (А. Асмолов, І. Бех, А. Богущ, О. Коберник, Т. Кравченко, В. Кремень, В. Кузь, В. Маралов, Н. Побірченко, І. Рогальська, В. Сітаров, О. Сухомлинська та ін.) увага акцентується на необхідності якомога раніше, краще у дошкільному дитинстві, розпочинати знайомити дітей з гуманістичними поняттями, моральними уявленнями, навчати толерантності до оточення.

Як наголошується у працях дослідників (М. Андрєєва, Т. Гладун, Н. Івашура, О. Мірошник, К. Остроська, О. Рассказова, В. Тарасун, А. Чуприков, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.), становлення інклюзивного підходу в освіті зумовило активізацію пошуку шляхів та засобів поступового подолання стереотипів та упереджень, які заважають інтеграції в суспільство дітей з інвалідністю. Проблематику підготовки педагогів, зокрема вихователів ЗДО до роботи в умовах інклюзивної освіти у своїх працях порушували Н. Агаркова, М. Алексєєва, С. Альохіна, В. Бондарь, О. Василенко, К. Волкова, В. Зарецький, А. Колупаєва, Л. Пахомова, В. Синьов та ін. Разом із визнанням їх суттєвого наукового доробку, зазначимо, що актуальність і нерозв'язаність означеної проблеми зумовили необхідність досліджувати питання аспекти толерантності як професійної характеристики майбутніх вихователів ЗДО у сучасних умовах.

Метою статті є висвітлення проблеми формування толерантності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах становлення в Україні інклюзивного підходу до взаємодії з вихованцями.

Становлення інклюзивного підходу в освіті зумовлює необхідність модифікації змісту педагогічної підготовки, структур та стратегій професійної освіти майбутнього вихователя. Ґрунтовний аналіз наукових праць (Н. Агаркова, А. Богуш, О. Василенко, К. Волкова, Н. Гавриш, С. Гордієнко та ін.) дозволив визначити сутність підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребам як багатогранної, особистісно-орієнтованої професійної характеристики, що вміщує знання та навички, а також ціннісні орієнтації, які дозволяють успішно здійснювати виховний вплив у взаємодії з дітьми з різними захищеними ознаками, насамперед з інвалідністю, в освітньому просторі ЗДО. У структурі готовності вихователя до роботи з дітьми окрім теоретичного (загальні і спеціальні знання, компетентності) та практичного (професійні уміння, жорсткі і м'які навички) складників, велику роль відіграє й особистісний складник, основу якого складає толерантність до різних категорій дітей. Це означає, що майбутні вихователі мають не тільки опановувати сучасні знання та вміння, а й долучатися до цінностей недискримінаційного інклюзивного суспільства, що є наріжним каменем створення загального простору європейської освіти, ґрунтованої на ідеї здоров'язбережувального навчання.

Майбутнім вихователям ЗДО необхідно розуміти, що сьогодні у русі розбудови в Україні толерантного, правового суспільства розпочалося законодавче закріплення принципу доступності всіх прав і свобод людини для різноманітних груп населення (так звана правова толерантність). Рівність прав усіх без виключень категорій населення гарантована Конституцією України, де у 24 статті вказані, так звані, «захищені ознаки», за якими часто допускаються дискримінація та нетолерантне ставлення. Необхідність забезпечення у суспільстві прав цих категорій осіб спеціально оговорюється у міжнародних і вітчизняних документах. Таким чином, вихователі ЗДО мають орієнтуватися на засвоєння толерантного ставлення до всіх категорій дітей не лише як на етичну вимогу до професійної поведінки фахівця, а й як на правову норму побудови відносин у системі «людина-людина» й «людина-держава».

Суттєвою складовою формування толерантного ставлення фахівців до різних категорій осіб у суспільстві є розуміння суті самої категорії «толерантність», що використовується для позначення широкого кола терпимого ставлення до способу життя та існування соціальних груп, політичних партій або ідей. Толерантність необхідна вихователю для гармонійного сприйняття та розуміння різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості; заняття активної позиції щодо визнання універсальних прав та основних свобод людини.

Варто пояснювати здобувачам освіти, що освітнє середовище сьогодні не позбавлене дискримінації і стереотипного, нетолерантного ставлення до окремих категорій дітей із захищеними ознаками. Так, часто відверто ворожим є ставлення вихователів до осіб ромської національності, дітей з очевидними ознаками інвалідності, осіб з ментальними порушеннями тощо. Подібне негативне

відношення транслюється дітям у системі дошкільної освіти приховано паралельно з офіційною програмою.

Майбутнім вихователям слід зрозуміти, що для того, щоб запобігти поширенню дискримінаційних практик в системі освіти, необхідно практично засвоїти критерії дискримінації в освітньому контенті, вихователь має вміти виявляти і вилучати контент, який містить не толерантне ставлення до окремих категорій дітей: непомітність або навпаки – зайвий фокус уваги на відмінностях; сегрегація і поляризація (норма здоров'я та інвалідність подаються як два різних полюси людського існування); поширення стереотипів щодо осіб з інвалідністю. Спираючись на ці критерії, вихователям важливо вміти вірно обирати книжки для роботи з дітьми, що демонструють толерантне ставлення та недискримінаційний підхід до осіб з інвалідністю.

Вихователям треба пам'ятати, що процес формування і розвитку толерантності необхідно починати з перших днів дитини у ЗДО задля того, щоб поступово ідеї взаєморозуміння стали твердими переконаннями через засвоєння тієї реальності, яку дитина бачить навколо себе.

### **Список використаних джерел**

1. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Умань : ПП Жовтий, 2011. 99 с.

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ УЧНІВ З НОРМОТИПОВИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**Мараховська О. П.**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Твердохліб Т. С.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Розкрито позитивний вплив спілкування учнів, які мають нормотиповий рівень розвитку, з учнями, які мають особливі освітні потреби, на розвиток особистості школярів обох категорій. Визначено проведення уроків образотворчого мистецтва і позакласну виховну діяльність як основні шляхи формування готовності до навчання в умовах інклюзії учнів з нормотиповим рівнем розвитку засобами образотворчого мистецтва.*

**Ключові слова:** інклюзія, ізотерапія, учні з нормотиповим рівнем розвитку, учні з особливими освітніми потребами, образотворче мистецтво.



*The article reveals the positive influence of communication of students who have a normative level of development and students with special educational needs; this communication has positive influence on personality development of students of both categories. Conducting Arts lessons and extracurricular educational activities are considered to be the main ways of forming readiness of students with the normative level of development for learning in the conditions of inclusion by means of art.*

**Key words:** *inclusion, art therapy, students with normative level of development, students with special educational needs, art.*

Основною перевагою розвитку сучасної освіти є прагнення забезпечити належні умови навчання для всіх дітей, зокрема і для дітей з особливими потребами. У вирішенні цього питання допомагає створення інклюзивних класів. У таких класах навчальна програма адаптується відповідно до потреб кожного учня. Формуванню сприятливого мікроклімату в освітньому середовищі інклюзивних класів сприяє співпраця з батьками, фахівцями спеціальних послуг, використання нових форм і методів навчання, позитивна взаємодія учнів, які навчаються в означених класах. Навчання в інклюзивному класі повинно позитивно впливати на учнів з особливими потребами, їхні взаємовідносини з іншими дітьми, спілкування в родині та в суспільстві. Взаємодія з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку має сприяти мовному, фізичному, емоційному та соціальному розвитку дітей з особливими потребами. Діти з нормотиповим рівнем розвитку мотивують інших своїх однокласників до формування нових знань, умінь та навичок, демонструють соціально схвалені в колі однолітків моделі поведінки. Взаємодія між школярами сприяє налагодженню дружніх стосунків у класі. Завдяки цій взаємодії учні з нормотиповим рівнем розвитку стають більш чуйними та готовими надавати допомогу один одному, вчать толерантно ставитися до особливостей розвитку людей [4, с. 177].

Підготовці учнів із нормотиповим рівнем розвитку до взаємодії з дітьми з особливими потребами необхідно приділяти особливу увагу. Заходи, спрямовані на формування дружніх відносин між цими категоріями учнів, здійснюються у період навчання, а також позаурочний час. Виховання толерантності та дружельності починається з формування в учнів початкової школи ввічливості, вміння стримуватись у виявленні негативного ставлення, у нетерпимості до зла, брехні, образи та глузування над слабкими. У середній та старшій школах особлива увага акцентується на важливості товариської взаємодопомоги у важку хвилину, проявів милосердя до усіх, кому потрібна допомога. Важливо виховувати такі якості учнів як здатність до компромісу в суперечках, прагнення захищати слабкого [1, с. 69].

З цією метою доцільно проводити години спілкування, диспути, усні журнали, тренінги, волонтерські заходи тощо [2, с. 46]. Формування толерантності і гуманності є важливим напрямом у процесі формування готовності учнів із нормотиповим рівнем розвитку до впровадження інклюзії.

Значний потенціал в аспекті морального виховання школярів, формування їхньої психологічної готовності до спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами має образотворче мистецтво. Зацікавлення учнів образотворчою

діяльністю значною мірою пояснюється її позитивним впливом на розвиток особистості школяра. У процесі образотворчої діяльності виникає нагода для учня позбутися психолого-емоційного напруження, представивши його в певному образі, показати власне ставлення до навколишнього світу.

Однією із важливих умов забезпечення художньої творчої активності школярів є створення доброзичливого мікроклімату, надання свободи вибору, а також можливості досягнення успіху кожною дитиною. Уроки образотворчого мистецтва як продукт художньо-пізнавальної та творчої діяльності передбачають: здійснення морально-виховного впливу (через естетичні прояви етичного); формування культури почуттів; позитивне психологічне налаштування і спрямованість інтересів особистості; розвиток здатності сприймати, співпереживати і розуміти мистецтво; розвиток естетичного і художнього смаку; стимулювання розвитку інтелекту; активізацію мислення; розвиток творчої активності; розширення світогляду; ознайомлення з основами образотворчої грамоти; розвиток особистості учня [3, с. 174].

Незважаючи на таку широку палітру проявів позитивного впливу уроків образотворчого мистецтва на розвиток учнів, значний потенціал таких занять у аспекті взаємодії дітей із нормотиповим рівнем розвитку та учнів із особливими освітніми потребами, уроки мають доповнюватися позакласною роботою.

Розглядаючи позакласну діяльність учителя, виокремлюємо два основних напрями застосування засобів образотворчого мистецтва з метою формування готовності учнів з нормотиповим рівнем розвитку до навчання в умовах інклюзії: *художнє просвітництво та організація образотворчої діяльності учнів.*

У межах першого напрямку педагогу рекомендуємо організовувати відвідування школярами виставок художників, які мають інвалідність. Це слід зробити, якщо виставка проводиться в місті, де мешкають учні. Якщо ж ні – то учитель може залучити дітей до перегляду виставок, що проводяться онлайн, або розробити таку виставку самостійно, використовуючи ресурси мережі Інтернет. Найбільший подив і захоплення учнів викликають художники, скульптори, які були незрячими чи мали проблеми з зором, тому на їхню творчість і біографію необхідно звернути найбільше уваги. Наприклад, доцільним буде проведення заходу «Віртуальна виставка балерини і скульпторки», на якій учитель має розкрити мистецьку цінність робіт Ліни По (Горенштейн Поліни Михайлівни) і трагічність її долі. Також пропонуємо розробити виставки і залучити школярів до їх відвідування на такі теми: «Десять сучасних художників, які втратили зір, але здивували світ своїм мистецтвом» (демонстрація їхніх художніх робіт та ознайомлення з найбільш вражаючими біографічними відомостями), «Створювати картини кольорами, яких ніколи не бачив» (демонстрація художніх робіт, особливостей техніки Єшрефа Аргамана – турецького художника, який є незрячим від народження) тощо.

Для ознайомлення із творчістю і життєвим шляхом митців у галузі архітектури, живопису, скульптури, графіки, декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну, які мають інвалідність, також варто організовувати лекції-візуалізації, години спілкування, прес-конференції, зустрічі тощо. Важливо, щоб враження від сприйняття художніх творів доповнювалися позитивними емоціями, які викликані

почутою на виховному заході інформацією, щоб учень виявляв співпереживання, чи навіть емпатію, щоб він зміг побачити не тільки художника, а й звичайну людину, яка живе у суспільстві та має такі ж потреби, як і інші його члени.

Організуючи образотворчу діяльність учнів у позаурочний час з метою формування готовності учнів з нормотиповим рівнем розвитку до навчання в умовах інклюзії, необхідно звернути увагу на ізотерапію як метод психологічної корекції. Ізотерапія передбачає малювання, ліплення пластиліном, глиною, заняття декором тощо з терапевтичною і педагогічною метою. Учні залучаються до спілкування з навколишнім світом за допомогою засобів образотворчого мистецтва, їм створюються умови для спонтанного самовираження.

Індивідуальне малювання на визначену тему надає можливість виявити та усвідомити проблеми й переживання, пов'язані із можливою взаємодією конкретного учня з дитиною, яка має особливі освітні потреби. Наприклад, після вивчення у 6-му класі твору В. Г. Короленка «Сліпий музикант» буде доцільним проведення заходу на тему: «Враження пензлем на папері». У ході цього заходу школярі мають зобразити свої емоції, викликані прочитаним твором, і обговорити їх. Інший варіант такого заходу передбачає залучення учнів до створення ілюстрацій до роману.

Позитивне спілкування дітей, які мають нормотиповий рівень розвитку, з дітьми, які мають особливі освітні потреби, можна організувати в процесі застосування комунікативного малювання, спільного малювання, доповнювального малювання та інших методик створення проєктивного малюнку.

Таким чином, образотворче мистецтво має значний потенціал для формування готовності до навчання в умовах інклюзії учнів з нормотиповим рівнем розвитку.

Окрім уроків образотворчого мистецтва, для формування означеної готовності застосовується позакласна виховна діяльність, якою передбачаються два напрями використання засобів образотворчого мистецтва: художнє просвітництво та організація образотворчої діяльності учнів.

### Список використаних джерел

1. Єжова Т. Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 66-75.
2. Заморіна В., Твердохліб Т. Шляхи формування готовності школярів до впровадження інклюзивної освіти в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. *Актуальні питання природничої науки та освіти* : матер. I Міжуніверситет. наук.-практ. конф. студ., магістр. (Харків, 20 квіт. 2017 р.). Харків, 2017. С. 44-46.
3. Козлов В. И. Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства. *Наука и школа*. 2017. № 5. С. 173-179.
4. Соловійова Т. Г. Підготовка школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2016. Вип. 26. С. 174-184.

## МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Маркіна Н. В.**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розкривається зміст та основи застосування музикотерапії як засобу гармонійного розвитку молодших школярів. Розглядаються наукові підходи видатних учених щодо використання у навчальному процесі музики з терапевтичною метою. Музика як ритмічний подразник стимулює фізіологічні процеси організму, що відбуваються ритмічно як у руховій, так і вегетативній сфері.*

**Ключові слова** музикотерапія, гармонійний розвиток молодших школярів, музико-терапевтичні засоби, музика.

*The content and bases of application of musictherapy as a means of harmonious development of junior schoolchildren have been revealed. Scientific approaches of outstanding scientists concerning the use of music in the educational process for therapeutic purposes have been considered. Music as a rhythmic stimulus stimulates physiological processes of the body that occur rhythmically in both the motor and autonomic spheres.*

**Key words:** musictherapy, harmonious development of junior schoolchildren, music therapies, music.

Однією з важливих умов формування особистості дитини є її потреба в захищеності, комфорті та позитивних емоціях. Це базова орієнтація педагога, що повинна визначати його позицію у взаємодії з учнями. Одним із ефективних методів роботи, який спрямований на збереження й підтримку здоров'я та гармонійний розвиток молодших школярів, є музикотерапія.

Музикотерапія (музична терапія) – це процес міжособистісного спілкування, у якому фахівець застосовує музику та всі сторони її впливу – фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну – з метою покращення чи збереження здоров'я та гармонійного розвитку особистості.

За допомогою таких музичних практик, як вільна імпровізація, спів, композиція, слухання, обговорення музики чи рух під музику, музикотерапевт допомагає людині у досягненні ряду терапевтичних цілей: активізувати пізнавальні процеси, моторику, емоційний розвиток, набутти комунікативні навички тощо.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що сьогодні музикотерапія розглядається як: допоміжний засіб психотерапії; системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації; засіб профілактики та підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої

та педагогічно-виховної роботи; найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя.

Західні вчені, провівши численні спостереження і експерименти, прийшли до переконання: деякі мелодії володіють сильним терапевтичним ефектом. Духовна, релігійна музика відновлює душевну рівновагу, дарує відчуття спокою. Якщо порівнювати музику з ліками, то релігійна музика – анальгетик у світі звуків, вона полегшує біль. Спів веселих пісень допомагає при серцевих недугах, сприяє довголіттю.

Цікавим є факт, що найбільший ефект на людину надають мелодії Моцарта. Цей музичний феномен, до кінця ще не пояснений, так і назвали – «ефект Моцарта» [2, с.37].

Українські вчені О. Жавініна, Л. Зац, Г. Шанських, Т. Яковенко розробили методики музикотерапії, які передбачають цілісне і ізольоване використання музики в якості основного і провідного чинника впливу (прослуховування музичних творів, індивідуальне та групове музикування), доповнення музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу і підвищення ефективності [3].

Нині музикотерапія визнана в багатьох країнах і вважається одним з найефективніших видів корекційно-розвивального впливу на особистість (О. Ворожцова, Р. Блаво, Л. Брусіловський, В. Зав'ялова, Д. Кемпбел, І. Мамайчук, А. Менегети, В. Петрушин, Г. Побережна, С. Шушарджан та ін.) [6, с.76].

І. Малашевська наголошує, що існують три самостійних напрями музичної терапії, а саме: медичний, соціальний та педагогічний.

Ми зосередимо свою увагу на педагогічному напрямку, де основний акцент роботи зміщується із лікувальних цілей на цілі психопрофілактичні, виховні, розвивальні та діагностичні, що передбачають гармонізацію та загальне оздоровлення особистості, спрямування творчої діяльності на розвиток потенційно здорової людини.

Сьогодні музикотерапія все активніше використовується, про що свідчить навчальна програма (затверджена МОН 2012 р.) «Музикотерапія для загальноосвітніх навчальних закладів (курс за вибором)» (авторський колектив: О. Безклінська, Г. Бондаренко, Г. Мороз, С. Науменко, Н. Романова). Програму спрямовано на роботу з дітьми різних вікових категорій в усіх закладах загальної середньої освіти України у процесі проведення класних виховних годин, факультативних занять, занять груп продовженого дня тощо. Мета курсу «Музикотерапія» полягає у профілактиці емоційно-стресових станів учнів, розкритті їх інтелектуально-творчого потенціалу та розвитку комунікативної культури.

Однією з основних цілей музикотерапевтичних занять з молодшими школярами є інтеграція дитини в соціальну групу, оскільки в музичній співтворчості добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена соромливість, формується витримка і самоконтроль [7].

Сутність музикотерапії ми бачимо в здатності викликати у дитини позитивні емоції, які надають лікувальну дію на психосоматичні та психоемоційні

процеси, мобілізують резервні сили дитини, обумовлюють акумуляцію творчого потенціалу у всіх областях мистецтва і життя в цілому.

Організація занять з музикотерапії вимагає від фахівця поетапності та наступності у кроках – від розвитку сприймання музичного матеріалу дітьми до засвоєння ними музичних знань, вмій та навичок. Зв'язок слова і дії педагогу необхідно формувати протягом тривалого часу, постійно повторюючи вже засвоєне і поступово просуваючись вперед до нових досягнень. Поступове ускладнення вимог та систематичний контроль за виконанням завдань забезпечує ефективність гармонійного розвитку дитини.

Позитивні емоції, які виявляються у посмішці, радості та оптимізмі покращують не лише психічний стан дитини, а й змінюють на краще її фізичне самопочуття. Організуючи заняття з музикотерапії, важливим є створення зацікавленості та інтересу у дітей. Професійне володіння грою на музичному інструменті справляє позитивне враження на дітей і забезпечує цілісне сприймання музичного твору в доступній для дітей формі.

Для розвитку сприймання музичного матеріалу молодшими школярами, організація музико-терапевтичного заняття має відбуватися в формі емоційно-насиченої та цікавої гри. Основні завдання, які вирішуються в іграх та вправах, спрямовані на гармонійний розвиток і корекцію емоційного стану дітей. Удосконалення матеріально-технічної бази надає педагогу можливість урізноманітнити форми занять з музикотерапії. Наявність музичних, шумових та народних інструментів, дерев'яні, пластикові та картонні іграшки, дидактичні ігри, музичні сходи, тощо. Усе це посилює зацікавленість з боку дітей та забезпечить позитивні емоції в процесі заняття [4, с. 255].

Методи музикотерапії поділяють на такі, що спрямовані на емоційну активізацію, тренінгові, релаксуючі, комунікативні, а також творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації. Музикотерапію застосовують як індивідуально, так і на групових заняттях.

А. Гельбак у навчально-методичному посібнику «Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» зазначила такі техніки, які сьогодні застосовуються в музикотерапії, а саме: рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри і вправи; музична психосоматична релаксація; вокалотерапія; гра на музичних інструментах; рецептивне сприймання музики; музичне малювання; пантоміма; рухова драматизація під музику; музична розповідь; імпровізація; гра з лялькою та дихальні вправи з музичним супроводом [5, с. 44].

Серед перелічених технік музикотерапії великою популярністю у молодших школярів користуються музичні ігри, що сприяють викиду адреналіну. Поясненням корисності таких ігор з погляду фізіології є те, що приплив адреналіну в кров спричиняє збудження і супроводжується сильною акумуляцією енергії. У кров дитини разом з адреналіном надходить велика кількість кисню, що є джерелом енергії і причиною зміни ритму дихання й серцебиття. Але корисним є тільки те, що має міру. Тому використовувати подібні ігри треба обережно, щоб вони були нетривалими.

Розглянемо музикотерапевтичну гру: «Танок пролісків». Пропонуємо дітям уявити себе маленькими квіточками – пролісками. Вони сідають на килим і під музику П. І. Чайковського «Пролісок» уявляють себе маленькими і тендітними квіточками, які ростуть, розправляють листочки та тягнуться до сонечка. Для того щоб показати себе світу вони мають пробитися через лід та сніг. З пожвавленням музики діти починають стрімко рухатись по колу та кружляти, а коли характер музики змінюється – діти заспокоюються, сідають на килим схиляють голівку, та засинають.

Метою цієї гри є розвиток слухової уваги, пам'яті, розвиток координації рухів, зняття психоемоційного напруження, розвиток креативності, розкріпачення поведінкових утисків, стимуляція та концентрація уваги.

Отже, для створення умов емоційного комфорту дитини, збереження її здоров'я та гармонізації особистості, музикотерапія є необхідною складовою будь-якого навчального процесу. Особливо це актуально для учнів молодших класів.

Проте, слід пам'ятати, що ефективний вплив музикотерапії на організм та психіку молодших школярів може бути успішним лише за умови доцільного використання комплексу відповідних методів. Розробка цих методів та їх окремих частин, таких як ігри та музикальні вправи, є важливою складовою розвитку музикотерапії та напрямом подальших досліджень.

### Список використаних джерел

1. Батищева Г. О. Музикотерапія як метод психокорекції. Профілактика і терапія засобами мистецтва: Наук.-метод. посіб. / Під заг. ред. О. І. Піліпенка. К. : А. Л. Д. 1996. С. 31-44.
2. Гельбак А. М. Музикотерапія як освітня інновація. Психологія: від теорії до практики : Інноваційні технології в роботі практичного психолога. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Ч. 1. Суми : СВС Панасенко І. М. 2018. С. 37-42.
3. Жавініна О. Музичне виховання: пошуки і знахідки. *Мистецтво в школі*. 2003. № 5. С. 49-52.
4. Малашевська І. А. Музична терапія як засіб гармонізації особистості. Простір арт-терапії: горизонти стосунків: Матеріали VII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції. К. 2010. С. 255
5. Малашевська І.А. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. Київ. 2017. С. 114.
6. Малашевська І. А. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія». Тернопіль: Мандрівець. 2015. С. 44.
7. Музикотерапія в Україні :зб. статей [пер. з нім. Г. Котовські, К. Поліщук] / за заг. ред. Львова О., Вознесенської О. Львів : БОНА. 2018. С. 76.
8. Шанских Г. Музыка як засіб корекційної роботи. *Мистецтво в школі*. 2003. № 5. С. 45-47.

## ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Масюк О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Сінопальнікова Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Титаренко Л. І.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*Стаття розкриває дослідження напрямів формування математичної компетентності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. Розкрито сутність та складники математичної компетентності учнів початкової школи, виокремлено напрями і чинники її формування. Розроблено змістове та методичне забезпечення напрямів формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.*

**Ключові слова:** *учні молодшого шкільного віку, особливі освітні потреби, математична компетентність, порушення мовлення в учнів.*

*The article reveals a study of forming primary school students with special educational needs' mathematical competence. The essence and components of primary school students' mathematical competence have been revealed, the factors of its formation have been singled out. The semantic and methodical providing of forming primary school students with special educational needs' mathematical competence directions has been worked out.*

**Key words:** *primary school students, special educational needs, mathematical competence, students with speech disorders.*

Розбудова Нової української школи відбувається на засадах дитиноцентризму і компетентнісного підходу та передбачає рівність умов для отримання освітніх послуг кожною дитиною незалежно від індивідуальних психофізіологічних особливостей. Відтак, Державний стандарт початкової освіти зорієнтовано на набуття учнями ключових і предметних компетентностей. У новій редакції Державного стандарту початкової освіти зазначається, що математична компетентність є як ключовою так і предметною компетентністю і «передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та



вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини» [2]. Провідну роль у формуванні математичної компетентності відіграє вивчення математики.

Аналіз наукових джерел дозволив виділити напрями формування математичної компетентності учнів початкової школи — змістовий і методичний.

Так, у початковій школі зміст математичної галузі тривалий час залишається майже без змін і містить наступні змістові лінії: «Лічба», «Числа. Дії з числами», «Вимірювання величин», «Просторові відношення. Геометричні фігури», «Робота з даними». І, на думку С. Скворцової, це є природнім, оскільки забезпечує формування прийомів розумових дій, розвиток критичного мислення учнів. Слід зазначити, що у процесі реформування початкової освіти відбулося зміщення акцентів з механічного заучування на дослідження математичних об'єктів, з'ясування наявних і прихованих зв'язків між ними.

Методичний напрям розкривається у методиках навчання, прийомах і методах роботи з учнями. Ключовим компонентом НУШ є педагогіка партнерства, яка сприяє розвитку можливостей учнів, задовольняє їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби. Саме цей факт зумовлює зміну підходів до вибору методів навчання.

Окрему категорію молодших школярів складають діти з особливими освітніми потребами серед яких більшість мають порушення мовлення різного ступеня.

Аналіз досліджень у галузі спеціальної освіти дозволяють виявити особливості формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку, що мають порушення мовлення. На підставі проведених досліджень Н. Гаврилова зазначає, що учні з мовленнєвими порушеннями при засвоєнні математики зазнають труднощів у: розпізнаванні математичної інформації, відтворенні та репродуктивному застосуванні засвоєних знань; конкретизації та виборі засобів і способів здійснення аналізу математичного матеріалу; передбаченні та плануванні складної математичної діяльності; здійсненні контролю за процесом формування програм математичної діяльності; у використанні знань у нових, нетрадиційних ситуаціях та знаходженні необхідної інформації в умовах її недостатності чи надмірності [1].

Особливу складність викликає засвоєння нумерації натуральних чисел та арифметичних дій з ними, розв'язання арифметичних задач. На думку В. Тарасун, роботу з формування математичної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями потрібно спрямовувати на розвиток процесів і функцій пізнавальної діяльності; логічних операцій (аналіз, синтез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків); сенсомоторної функції мовлення та оперативної пам'яті; вербально-логічного та наочно-образного мислення і мовлення [4].

Отже, проведений аналіз дозволив виділити чинники, що впливають на рівень сформованості математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку з вадами мовлення. А саме: формування пізнавальної діяльності, логічних операцій, розвиток сенсомоторної функції мовлення та оперативної пам'яті, вербально-логічного та наочно-образного мислення і мовлення.

Так, під час вивчення кожної змістової лінії, для учнів з порушенням

мовлення слід пропонувати завдання спрямовані на аналіз об'єктів, поступово збільшуючи кількість ознак, які вони здатні виокремлювати у конкретному об'єкті, зменшувати розмір цих об'єктів.

На думку Н. Сінопальнікової, при виконанні завдань, що полягають у знаходженні тотожних зображень, учні часто не враховують малопомітні деталі, утруднюються у визначенні тотожних ознак, якщо потрібно врахувати декілька властивостей, або взаємне розміщення кількох елементів малюнка, оскільки їм притаманне хаотичне, без будь-якого плану виконання завдання.

Отже, працюючи з учнями, що мають мовленнєві порушення, особливу увагу слід приділити формуванню логічних операцій, оскільки вони є невід'ємною складовою формування, як математичної компетентності, так і лексико-граматичного ладу мовлення. [3]

Розглянемо чинники, які сприяють реалізації методичного напрямку формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку з вадами мовлення. Насамперед варто звернути увагу на інтерактивне навчання. Воно надає можливість одночасно вирішити низку взаємопов'язаних завдань, які є вкрай важливими у навчанні учнів з мовленнєвими порушеннями. Завдяки інтерактивному навчанню розвиваються вміння та навички здійснювати комунікацію, встановлюються емоційні контакти між учасниками освітнього процесу, забезпечується реалізація задач виховання. Це зумовлюється необхідністю командної співпраці здобувачів освіти й потребою прислухатися до думки кожного.

Пізнавальна діяльність учнів з особливими освітніми потребами найбільш ефективно відбувається у процесі застосування проблемно-пошукових методів навчання. При використанні цих методів учитель створює проблемну ситуацію, організовує колективне обговорення можливих підходів та шляхів її розв'язання, що дає змогу узагальнити раніше отримані знання, відшукати причини явищ, висловити припущення щодо їх виникнення. Під час організації проблемно-пошукового навчання учні спираються на власну самостійну, творчу пізнавальну діяльність.

Ефективним методом формування математичної компетентності є метод синектики, тобто поєднання кількох методів. Використання цього методу дозволяє проводити уроки в умовах цілісного творчого процесу і за формою вони наближені до ділової гри (уроки-подорожі, уроки-змагання тощо). У процесі ділової гри для кожного учня характерне певне напруження думки, вольових зусиль, розвиток комунікативних здібностей, вияв емоцій. Ці уроки зміцнюють інтерес учня до пізнання, відкриття нового, забезпечують міцність засвоєних знань, формування ключових компетентностей.

При виборі прийомів навчання слід пам'ятати, що надважливим для учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями є розвиток дрібної моторики. Тому на уроках математики чільне місце посідають завдання з наборами геометричних фігур різного розміру, з цеглинками Lego, завдання на штриховку, малювання, продовження візерунку тощо.

Отже, в результаті дослідження визначено змістовий і методичний напрями основними у формуванні математичної компетентності здобувачів освіти

молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Із метою реалізації змістового напрямку формування математичної компетентності учнів молодшої школи, які мають означені порушення, слід зміщувати акценти на проведення досліджень об'єктів, з'ясування наявних і прихованих зв'язків між ними. Методичним напрямом охоплюються спеціальні методики навчання, методи і прийоми навчальної роботи зі здобувачами освіти, передбачається їхня робота в групах, залучення до рухової активності, виконання комплексу вправ для розвитку дрібної моторики. Встановлено, що реалізуючи ці напрями, необхідно враховувати індивідуальні особливості означеної категорії школярів. Ці особливості полягають у труднощах при опануванні відповідним до віку рівнем абстракції понять, термінами, схемами, при сприйнятті і усвідомленні складних програм математичної діяльності. Також до специфіки навчальної діяльності здобувачів освіти молодшої школи з відхиленнями у розвитку мовлення віднесено недостатній розвиток комунікативних навичок.

### **Список використаних джерел**

1. Гаврилова Н.С. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку: дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / Інст. спец. педагогіки АПН України. Київ, 2004. 212 с.
2. Державний стандарт початкової освіти, 2018. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Сінопальнікова Н. М. Особливості логіко-математичного розвитку дітей з вадами мовлення *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. праць: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2016. С. 705-708.
4. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 268 с.

## **ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

**Шпачинський Д. В.**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті представлено особливості інклюзивного навчання як альтернативної умови соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, розглянуто актуальні питання для вирішення цієї проблеми, а також запропоновано рекомендації щодо забезпечення сприятливих умов для успішної адаптації учнів із дитячим церебральним паралічем.*

**Ключові слова.** *Інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, соціальна адаптація, учні з дитячим церебральним паралічем.*

*The article presents the features of inclusive education as an alternative condition for social adaptation of children with special educational needs, considers topical issues to address this problem, and offers recommendations for providing favorable conditions for successful adaptation of students with cerebral palsy.*

**Key words.** *Inclusive education, children with special educational needs, social adaptation, students with cerebral palsy.*

У сучасному суспільстві досить гостро постає завдання осмислення та пізнання нових педагогічних завдань та проблем, створення нової філософії освіти. Саме на цій основі має формуватися нова система виховання та освіти, у центрі якої – дитина, у тому числі й дитина з особливими освітніми потребами.

Соціальна адаптація дитини з особливими освітніми потребами передбачає оволодіння навичками пізнавати життя, навчитися жити та контактувати з іншими людьми. Однак усе це неможливо без активної діяльності соціальних та психологічних служб.

Актуальність проблеми формування соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами зумовлена багатьма причинами.

По-перше, діти з особливими освітніми потребами в умовах сучасного українського суспільства не мають почуватися неповноцінними через відсутність можливості повномасштабної участі в різноманітних сферах життя. Юридично вони мають увесь комплекс прав і можливостей, гарантованих їм Конституцією і відповідними законами України. Водночас через особливості психофізичного здоров'я діти досить часто не можуть повноцінно скористатися гарантованими їм правами та свободами. У зв'язку з цим одним із головних завдань сучасної педагогіки й має стати ефективна підготовка учнів з особливими освітніми потребами до повноцінного життя в суспільстві.

По-друге, необхідність у повноцінній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами актуальна не тільки для самих дітей, але й для суспільства, в яке вони інтегруються. Як відомо, обмежена у певній сфері людина (в означеному випадку – психофізичній активності) за законом компенсації можливостей, обов'язково прагне до гіперкомпенсації у тій сфері, яка для неї в даній ситуації доступна.

По-третє, досить важливою проблемою є повноцінне входження осіб з особливими освітніми потребами до соціального і виробничого середовища, сімейного життя тощо. У сучасних закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) замало акцентується увага на проблемах такого характеру і такого рівня труднощів. Уважаємо, що це одна із найсуттєвіших причин багатьох проблем названої категорії молодих людей після закінчення школи [1].

Аналіз наукової літератури стверджує, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, В. Синьова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової,

О. Акімової та ін. Водночас існує гостра необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо впровадження інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання розглядаємо як одну з умов ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі освітні потреби. Адже європейська практика свідчить, що більшість із таких учнів можуть навчатися в ЗЗСО за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг школярам із особливими потребами у звичайних класах (групах) ЗЗСО за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей.

Ефективність процесу адаптації учнів із дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) в умовах ЗЗСО залежить від особливостей їхнього психофізичного розвитку, від їхніх уявлень про власні можливості, а також від зовнішніх чинників, зокрема, наскільки сприятливими є умови соціального середовища [3].

Результати наукових досліджень (О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, А. Шевцова, Л. Шипіциної та інших) свідчать про те, що проблема адаптації дітей з ДЦП в умовах ЗЗСО на сьогоднішній день є досить актуальною.

На нашу думку, у школі з інклюзивним навчанням необхідно забезпечити такі сприятливі умови для успішної адаптації означеної категорії учнів:

### **1. Проведення профілактичної роботи з дітьми з ДЦП.**

Вчасно й успішно проведена превентивна робота сприятиме адаптації учнів у новому класі. У практиці інклюзивної освіти цю роботу може здійснювати практичний психолог. Зокрема, діагностувати рівень готовності майбутнього учня до школи, консультувати батьків дитини з ДЦП щодо її вікових особливостей, готовності до школи, проблеми адаптації до нового закладу, спілкування з однокласниками, виховання та його впливу на процес адаптації дитини тощо.

### **2. Формування психологічної та моральної готовності учнів з типовим розвитком до спільного навчання з однокласниками з ДЦП.**

Дуже важливо, щоб діти з типовим розвитком позитивно сприйняли учня з особливими освітніми потребами. Необхідно, щоб фахівці (класний керівник, соціальний педагог, практичний психолог) підготували їх до зустрічі з дитиною з ДЦП, оскільки школярі з типовим розвитком не завжди можуть адекватно реагувати на поведінку і дії такого учня. Важливо, щоб діти зрозуміли, як себе поводити з школярем із ДЦП, яку надавати посильну допомогу, усвідомили, що такий учень має такі ж інтереси, цінності, як і вони.

### **3. Формування інклюзивної компетентності педагогів.**

І класний керівник, і вчителі-предметники можуть бути психологічно і методично не готовими до роботи в класі з інклюзивним навчанням. У результаті це може призвести до дезадаптації учня з ДЦП.

### **4. Урахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку школяра з ДЦП.**

Для дітей з ДЦП характерними є порушення не лише рухової сфери, а також порушення мовлення, слуху, зору, інтелекту, особистості, емоційно-вольової сфери, які можуть значною мірою ускладнювати процес їхньої адаптації у новому класі.

### **5. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в класі та школі.**

Учень з ДЦП має почувати себе комфортно, відчувати доброзичливе ставлення, підтримку однокласників та педагогів.

### **6. Залучення батьків до психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу.**

Важлива роль у формуванні колективу учнів інклюзивного класу належить батькам, як дітей з типовим розвитком, так і школярів з ДЦП. Батьки дітей з особливими освітніми потребами повинні бути активними учасниками процесу реалізації індивідуальної програми розвитку, тісно співпрацювати з усіма членами мультидисциплінарної команди.

### **7. Забезпечення доступності інклюзивного освітнього середовища.**

ЗЗСО з інклюзивним навчанням, в якому навчаються діти з ДЦП, має бути забезпечений сучасним обладнанням і технічними засобами для навчання. У разі потреби приміщення повинні бути обладнані бильцями, пандусами, ліфтом чи підйомником для безперешкодного переміщення дітей у стінах школи. Варто забезпечити необхідний додатковий простір для вільного пересування учнів з ДЦП по класу, школі тощо [2].

Отже, інклюзивне навчання є важливою організаційно-педагогічною умовою соціальної адаптації учнів з ДЦП.

Соціальну адаптацію дитини з особливими освітніми потребами розглядаємо як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів. Успішна реалізація такої системи вимагає розробки методичних рекомендацій для учителів ЗЗСО щодо забезпечення успішної адаптації учнів з ДЦП в умовах інклюзивного навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод, посіб. Для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
2. Чопік О.В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : *дис. ... канд. пед. наук* : 13.00.03. Київ., 2013. 247 с.
3. Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі: методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату : *навч.-метод. посіб.* К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 200 с.

## АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ УЧИТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ

**Абдулкадір Кабадай**

доктор наук, асоційований професор  
Університет імені Неджметтіна Ербакана  
м. Конья, Туреччина

*Активна участь дітей з особливими потребами у житті соціуму та їх пристосованість до життя залежать від сформованості певних комунікаційних, побутових навичок. Заклади освіти мусять створити умови для формування основних навичок у дітей з особливими потребами. У цьому дослідженні представлені думки викладачів щодо проблем, що виникають у дошкільних закладах з інклюзією. У дослідженні брали участь 70 викладачів дошкільних закладів, які мають у своїх класах учнів з особливими потребами. У роботі наведені дані, які були отримані за допомогою анкетування серед учителів.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, викладачі дошкільних закладів, проблеми, якість освіти.*

*Inclusive education, the participation of children with special needs in social life and their ability to survive depends on their ability to fulfill the skills in daily life. The mainstreaming teacher constitutes the basis of this process in meeting the needs of children in environments where inclusion service is provided. In this study, it was aimed to determine the teachers' opinions about the problems encountered in preschool classrooms where inclusion practices are carried out. In the research, qualitative research method was used. The study group of the research consists of 70 pre-school teachers who have students with special needs in their classes. In the research, data were collected with a semi-structured questionnaire. The data were evaluated by content analysis.*

**Key words:** *Inclusive education, preschool teachers, problems, qualitative, opinion.*

Today, mainstreaming education has an important place. It occurs at all levels of education, but it is much more important in preschool. The education of individuals who differ from normal individuals due to some disabilities is important in terms of social order and harmony. Mainstreaming is often understood as a process that begins and ends with the placement of disabled students in normal classrooms. It will be easier for children with special needs to study in the inclusive class with normally developing children; it will be easier for them to model and learn from other children.

Education that is given to children in need of special education in formal and non-formal education institutions and among their normal peers in accordance with their disabilities and characteristics is called mainstreaming education. Inclusive education is an educational environment that offers the least restrictive educational environment to students with disabilities. The least restrictive educational environment is to meet the

educational needs of students at the highest level and to be together with both their family and their peers who can be considered normal [1, 6, 7, and 8].

In the preschool period, mainstreaming practices provide the expected benefits from them; School administration, inspectors, family and teachers have very important duties, but perhaps the most important task falls to the teacher [9]. There are many studies in the literature regarding teachers' views and attitudes towards inclusion [10, 11, 3, and 13]. Children with special needs immediately draw the attention of teachers and parents, both in the classroom and at home. These children are either behind or ahead of their peers in literacy-arithmetic. Children in this situation should be supported with "support education" in order to continue their education [4].

Children in need of special education are identified as follows:

Mentally Retarded Individuals, Individuals with Hearing Impairment, Visually Impaired Individuals, Physically Disabled Individuals, Individuals with Language and Speech Difficulties, Individuals with Special Learning Disabilities, Autistic Individuals, Gifted individuals, Individuals with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder [14].

Here, it is aimed to ensure the social integration of children with a disability and special education who are not placed in a school or class suitable for their characteristics, and to ensure that these children are socially integrated with normal children, that disabled children accept themselves and are accepted from their environment. The main goal of inclusive education is to promote the social acceptance and social acceptance of disabled children starting from childhood [5]. When the inclusion education is viewed from the perspective of the child with special needs, the disabled child, who is in a well-planned inclusion program, is the result of direct interaction with normal children here. it will begin to expand the repertoire of socially adopted behavior. When mainstreaming education is considered from the perspective of normally developing children, it is observed that normal children's attitudes and behaviors towards disabled children change positively when they are with them regularly [1]. From the point of view of the preschool teacher, teachers will be able to have experience in using the techniques they use to meet the special needs of the disabled child among other students.

The aim of this research is to examine the opinions of preschool teachers who have mainstreaming students about inclusive education.

Study group:

The study group of the research consists of 70 pre-school teachers who work in Konya and have mainstreaming students with special needs. Teachers of all, has a degree in Turkey at various universities. The average age of the study group is 35. The average of teachers' professional experience is 10 years or more.

Findings and Discussion

*Q1. Are you willing to implement inclusive education?*

While 85% of teachers are willing to implement inclusive education, 14% of them have a low level of willingness. In general, it is seen that the majority of teachers have an attitude accepting the mainstreaming student.

*Q2. How is your communication with the family of the child in need of special education?*



While the rate of teachers being in contact with the family is 94%, it is 5% that the communication is weak. It was revealed that almost all of the teachers made the necessary breakthroughs to communicate with the family.

*Q3. To what extent are you ready for a child with special needs who will receive mainstreaming education in your class?*

While 62% of the teachers study for the acceptance and adaptation of mainstreaming students to the class, 37% do not do their studies. More than half of the teachers work for mainstreaming students.

*Q4. Have you taken a course, lecture, in-service training for inclusion and special education?*

While 65% of the teachers received courses, lessons and in-service training for inclusion and special education, 34% did not. Based on this result, it was seen that most of the teachers had the knowledge of mainstreaming and could provide the necessary training within the framework of the education they received.

*Q5. What is your opinion on inclusive education?*

64% of the teachers have positive thoughts about inclusion, 27% have negative thoughts, while 8% do not have a positive or negative opinion about inclusion. Although more than half of the teachers view inclusion positively, it is seen that they do not look very favorably in the implementation part.

*Q6. Have you taken a course, lecture, in-service training for inclusion and special education?*

While 65% of the teachers received courses, lessons and in-service training for inclusion and special education, 34% did not. Based on this result, it was seen that most of the teachers had the knowledge of mainstreaming and could provide the necessary training within the framework of the education they received.

*Q7. What is your opinion on inclusive education?*

64% of the teachers have positive thoughts about inclusion, 27% have negative thoughts, while 8% do not have a positive or negative opinion about inclusion. Although more than half of the teachers view inclusion positively, it is seen that they do not look very favorably in the implementation part.

*Q8. If you are successful in inclusive education, what are the reasons for this?*

Class structure and size are appropriate, Time is appropriate, Raising the awareness of normal students, Teachers to be knowledgeable, Teachers' volunteerism, Equality between students, Parents' perspective, Communication, Teacher's being altruistic, patient, loving, Individualized Education Program, IEP preparation, School family- Cooperation, Experienced teachers, Empathy ability of the teacher, Guidance Research Center RAM support, Arrangement of the classroom environment, Teacher-staff cooperation, Teacher's class dominance,

*Q 9. What activities do you apply to the mainstreaming student?*

When asked about the appropriate activities for the mainstreaming student to participate, teachers generally stated that their activities differ according to the disability group.

Result

In this study, the opinions of preschool teachers who have students in need of special education in their classroom about inclusive education were examined. In the

research, in line with the data obtained from the semi-structured questionnaire questions; In general, it is seen that the majority of teachers have an attitude of accepting the mainstreaming student. Almost all of the teachers have made the necessary breakthroughs to communicate with the family. More than half of the teachers work for mainstreaming students, it has been observed that most of the teachers have the knowledge of mainstreaming and can provide the necessary education within the framework of the education they receive, Although more than half of the teachers look positively to mainstreaming, it is seen that they do not look very favorably in the application part, it shows that the students taking mainstreaming are quite a lot Teachers stated that there are problems that you encounter with the mainstreaming student, as well as problems that teachers who are not mainstream students may encounter, and that the activities of the inclusion student differ according to the disability group. These results suggest that Turkey also shows that inclusive education in preschool institutions that continued in an efficient manner.

### References

1. Aktaş, Ç. Kaynaştırma Eğitimi, *Cihanbeyli Rehberlik Ve Araştırma Merkezi, İnsanca Dergisi*, 2007, sayı:1,s:15-17.
2. Batu, S. *Kaynaştırma*, Ankara: 2001, Kök yayıncılık.
3. Doğaroğlu, T, Bapoğlu Dümenci, S. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2015, 1, 460-473.
4. Koçer, D. Çocuklarımız ve Bilmediklerimiz, *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim*, 2005, s.178, Ankara: Paragraf Yayınevi
5. Metin, N. Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, A.Ü. Ziraat Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, 1997, Ankara <<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/568.pdf>> sitesinden 20.11.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
6. Sak, L. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2000, 2. Baskı, Ankara.
7. Sarı, H. Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler, bölüm 1 kaynaştırma, 2002, İstanbul: Pegem yayıncılık
8. Sucuoğlu, B. Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, 1997, 1. baskı, Ankara: Ekinoks.
9. Şahbaz Ü, Kalay G. Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; 10(19): 116-135
10. Şahbaz, Ü. Rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması, 2007, II. Ulusal PDR Kongresi Bildirileri, İzmir-Çeşme:
11. Şahbaz, Ü. ve Peker S. Comparison of school counselors' views on inclusion in different cities. 2nd International Conference on Special Education "Sharing knowledge ve experience around the world" Marmaris, Muğla-Turkey 2008, 18–21 June.

12. Şahbaz, Ü. Comparison of teachers' views on integration of disabled students. 2nd International Conference on Special Education "Sharing knowledge ve experience around the world" Marmaris, Muğla, Turkey, 2008, 18–21 June, 17–19.

## НАДАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ ЯК КОНЦЕПТ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Сіссель Соллід

доктор філософії, професор педагогіки  
Арктичний університет Норвегії  
Норвегія

*Термін «розширення можливостей» використовується в різних контекстах. У представлений публікації суть цього терміну розкрито в межах розгляду концепції «розширення можливостей» та застосування її основних положень в роботі з людьми, які мають різні вади та труднощі в спілкуванні. Визначено, що "розширення можливостей полягає у мобілізації та зміцненні власних сил людей, а також у нейтралізації сил, що спричиняють безсилля" (Тесен, Мальтеруд, 2001, с. 1624).*

**Ключові слова:** *Розширення можливостей, множинні вади, труднощі у спілкуванні, права людини.*

*The term «empowerment» is used in different contexts and with many meanings. In this article we tend to examine the concept's applicability for people with multiple disabilities and communication difficulties. It was denoted that "empowerment is about mobilizing and strengthening people's own forces, as well as neutralizing forces that cause powerlessness". Thesen and Malterud(2001, p. 1624)*

**Keywords** *Empowerment, multiple disabilities, communication difficulties, human rights.*

In the literature on empowerment, we rarely find the term used in documents about people with profound intellectual and multiple disabilities. On the one hand, these people appear as individuals who are clearly in danger of being placed in positions of powerlessness. As individuals, they belong to a marginalized group, with a need to both strengthen their position and neutralize powerlessness. The dependence on another person to speak on your behalf, due to disabilities and communication difficulties, is a probable reason why it seems complicated to use the concept of empowerment in relation to people with multiple disabilities. I question whether it is really an unusable term, or whether it is a narrow definition that creates complications (Sollid, 2013, p.103 – 123)?

Historically, the concept of empowerment has been linked to the struggle for human rights and respect, connected to stigmatized and oppressed groups. Empowerment is in direct opposition to powerlessness. It is about a process in which one's own resources and forces are strengthened, while at the same time oppressive forces are sought to be reduced and combated.

Askheim and Starrin(2007) links the origin of the term to the American civil rights movement, to women's rights movement and to liberation movements in the third world, as well as various forms of grassroots and self-help organizations. He points to the term's current connection to people and groups in positions of powerlessness, immigrants, homosexuals, drug addicts, the disabled or people with mental illness. The term symbolizes a paradigm shift in social work, but because it is now so widely used by a multitude of actors with different ideological points of view, there is a fear of dilution and emptying of meaning of the term. Aude (2000) links the origins of the concept of empowerment to the settler movement around the turn of the last century, and mentions Jane Adams as a pioneer, focusing on vulnerable groups such as poor immigrants, inhabitants, or homeless people in poor neighborhoods of Chicago. The movement distanced itself from the official poverty service with its control functions and saw to a greater extent human poverty and actions as socially determined, not a characteristic of the individual himself. Faureholm (1999) points out that the idea and concept originated as an activist ideology in the 1960s in the USA. In the 1970s, empowerment was characterized by Marxist thinking, with a focus on oppression and exploitation and counterpower established through collectively organized groups. Freire (1999) was concerned with the relationship between oppression and liberation. Freire shaped what later gained great ideological significance, the liberating pedagogy, which had dialogue and awareness of contexts and understanding as its main goals, which in turn could provide an opportunity for struggle for system changes.

Askheim and Starrin (2007) distinguish between empowerment as: establishment of counterpower; a market-oriented approach; a therapeutic position; a liberal governance strategy.

Counterforce focuses on individuals and groups' struggle to change the conditions that place them in a situation of powerlessness. Society's mechanisms of oppression are created by, and can be changed by, human actions and struggles.

The market-oriented approach focuses on the independent and liberated individual. The responsibility to safeguard their interests is seen as an individual responsibility, and it is in this context that the term can be used by right-liberal political forces. The right to individual freedom of choice is presented as an independent goal, linked to the use of market model ideas, for example in the field of welfare. The ideology is often presented as part of the modernization of services where more freedom of choice is to ensure the right to higher quality of the services. Criticism of the ideology claims that the "New Public Management" ideology ignores the fact that groups in the population have different financial opportunities to make these choices.

A therapeutic position focuses on raising awareness of one's own resources, where the establishment of counter-power begins with strengthening the individual and with empowerment as the goal. The position is criticized for appearing apolitical and privatizing and for obscuring power dimensions in the structural and political conditions. When the empowerment process is disconnected from the collective, the experience of powerlessness is also in danger of being experienced individually.

Liberal governance strategy focuses, among other things, on the relationship between the service user and the professional helper. Based on a notion of what a competent citizen is, the professional must support the person in need of help in

discovering his or her own resources and qualities and putting these into effect. The critical comments on the approach problematize that there is little discussion of what a competent citizen is, and that without a critical reflection on the power the professionals hold to define, the oppressed are in danger of having to submit to the definitions of professional helpers. The empowerment concept's original bottom-up strategy is prone to being obscured when the process is linked to giving power to someone. There is a paradox built into these concepts because they seem to illustrate a relationship where the powerful position almost surrenders some of its power to weaker groups as opposed to a process where the oppressed fight for power for increased rights.

Different definitions of empowerment often point to three different levels. The personal level, which is about individual feelings of self-worth, competence, and empowerment. The interpersonal level that deals with group communities and this community's ability to influence, for example, political processes. And finally, the (local) community level which is about social action and change.

People with multiple disabilities will always be in a dependent relationship with others, where they need support and help with communication and many practical challenges of everyday life. It is complicated to use the term individual empowerment in the traditional sense, which is about developing independence and taking control of one's own life. Communication difficulties entails that this group of people struggle to express their opinions, and a traditional type of independence in life is complicated. People with multiple disabilities will always depend on the help and support from others to achieve personal development and quality of life. A broad definition of the concept of empowerment, could create an opportunity for the term to be used meaningfully for this group.

What can be empowered is the relationship between the person with multiple disabilities and his partner. A partner could be both the professional support persons and people in close relationships. Without a culturally shared symbolic language, quality of life is completely dependent on the interaction partner's ability to understand the expressions as communicative and meaningful, connected to the context they are expressed in. The degree of disability is determined by the environment's ability to perceive the expressions as communication and is extremely vulnerable in terms of the other's ability to understand and interpret (Strnadová&Nind,2020, p. 196 – 209).

Experiences from my own research show that the ability to understand and interpret expressions varies greatly (Sollid, 2009, p. 188 -197). One of the findings from my research emerged as a recognition that quality is also related to the professional's level of knowledge and ability to reflect. Another factor is how important the amount of time we spend together is to recognize and understand the other person's expressions. The amount of practical experience is seen to a lesser extent as important compared with formal professional education, the benefit of a combination is found to be significant. Continuous time together is made more difficult by the fact that many are employed in part-time positions. Many people and constant turnover prevent effective development of an expanded understanding in the group around people with multiple disabilities.

Another significant realization is about the differences between parents and professionals. I have worked purposefully to involve parents in the tentative

interpretation of children's communicative expressions. I experienced the discussion about this as a process where parental knowledge became visible and recognized, which in turn led to that the relationship between the parents and the staff was empowered. When parents' knowledge is recognized, it will probably also be in demand. Haug (2021, p. 97) argues that it is indisputable that specialized insight, understanding, and competence are required for special education teaching to lead to development. The power to meet the need for increased qualifications lies with the educational institutions, in addition to the funding priorities that are made in municipalities, counties and the state. Instead of meeting the need, universities and colleges contribute effectively to the reduction of professional competence, through weak prioritization of educational offers and continuing education to professionals who want to work with the most vulnerable groups of humans with profound intellectual and multiple disabilities. Rights related to participation, right to education and universal facilitation expressed in legislation such as the Education Act (Opplæringslova, 1998), Equality and Anti-Discrimination Act (Likestillingsogdiskrimineringsloven, 2017), risks appearing as empty and meaningless rights, without the education system and economic rights being concretized. We need more focus on, and research in this field.

### References

- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment. I teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Aude, J. (2000). *Selvstyret gruppearbejde: Empowerment i Praksis*. Dafolo Forlag.
- Faureholm, J., Brønholm, L.L. & Blæhr, M. (1999). *Forældrekompetence i udsatte familier. Empowerment i praksis*. Systime Forlag.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Norsk Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. (2021) *Spesialundervisning – ei innføring*. Det norske samlaget.
- Likestillings og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51?q=lov%20om%20likestilling>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Sollied, S. (2009). *Undring og ubehag. Et blikk på effekten av veiledning i spesialpedagogisk praksis*. (Ph.d avhandling, UIT). <https://hdl.handle.net/10037/2451>
- Sollied, S. (2013) Er empowermentbegrepet forbeholdt spesielle grupper, eller er det et allmenngyldig begrep. I: H. Holdte & E. Edvardsen (ed) *Klientens stemme og hjelperen blikk*. Universitetsforlaget.
- Strnadová, I. og Nind, M. (2020, s. 196 - 209) Belonging for people with profound intellectual and multiple disabilities. Pushing the boundaries. I: I. Strnadová og M. Nind. (ed.) *Belonging for people with profound intellectual and multiple disabilities. Pushing the Boundaries of Inclusion*. First edition. Routledge
- Thesen, J. & Malterud, K. (2001). «Empowerment» og pasient- styrking - et undervisningsopplegg. Tidsskrift for Den norske legeforening nr. 13, s. 1624- 1628.

## СЕКЦІЯ IV ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

### ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ НУШ

**Батукова Л. А.**

практичний психолог вищої категорії, практичний психолог- методист  
КЗ «Харківська гімназія №6 «Маріїнська гімназія»»  
м. Харків, Україна

*В умовах формування Нової української школи основою професіоналізму педагога варто вважати його психолого-педагогічну компетентність (ППК). Автором визначено, що серед структурних компонентів ППК формування саме професійно значимих особистісних якостей – таких, як рефлексія, емпатія, гнучкість тощо, – можна вважати необхідною умовою розвитку професійної компетентності педагога НУШ. Автором з'ясовано, що вправи із застосуванням інтерактивних технологій дозволяють формувати та розвивати основні психологічні компетентності педагогів НУШ.*

**Ключові слова:** психологічні компетентності педагога, професійно значимі особистісні якості, рефлексія, емпатія, гнучкість.

*In the conditions of the formation of a New Ukrainian school the basis of a teacher's professionalism should be considered their psychological and pedagogical competence (PPC). The author states that among the structural components of PPC the formation of professionally significant personal qualities such as reflection, empathy, flexibility and other can be considered a necessary condition for the development of professional competence of a teacher. The author found that using interactive technologies allows you to form and develop the basic psychological competences of a teacher of the NUS.*

**Key words:** psychological competence, significant personal qualities, flexibility, empathy, reflexion.

В умовах модернізації системи освіти та формування Нової української школи на перший план висувуються завдання формування особистості й індивідуальності учнів, створення умов, що забезпечують розвиток творчих здібностей кожного школяра. Практика показує, що в цей час школа зазнає значних труднощів, однією із причин яких є той факт, що навчання й виховання

дуже слабо спираються на комплекс психологічних знань про розвиток дитини й формування її особистості [1].

Нова українська школа висуває вчителю високі вимоги. Широке коло його професійних обов'язків, до виконання яких він повинен бути підготовлений, надають особливого значення психолого-педагогічній компетентності вчителя. Нова українська школа визначає, що саме вчитель на уроці засобами своєї праці сприяє психічному розвитку учня. Отже, *головним інструментом фахової компетентності педагога НУШ* при цьому стає *взаємодія з дитиною*. Тому **основою професіоналізму вчителя** варто вважати його **психолого-педагогічну компетентність** (ППК). Основний *результат сформованості ППК* – уміння вчителя самостійно вирішувати педагогічні проблеми в аспекті того, наскільки таке рішення сприяє особистісному розвитку учня.

Рівень володіння професією й особистісні якості – різнопорядкові поняття, однак певні якості особистості педагога слугують важливою передумовою в оволодінні професією. Саме розвинуті **професійно значимі особистісні якості** (ПЗОЯ) виступають у Новій українській школі в ролі тих внутрішніх умов, реалізуючи які можна разом з іншими педагогічними засобами досягти професійної компетентності вчителя НУШ.

Зупинимось на основних професійно значимих особистісних якостях учителя, які на рівні достатньої розвинутості стають психологічними компетентностями вчителя. Характер педагогічної діяльності у Новій українській школі постійно ставить учителя в ситуації спілкування, жадаючи від нього прояву насамперед таких якостей особистості, що сприяють міжособистісній (і рольовій) взаємодії. Саме вони, ці *якості*, в першу чергу *обумовлюють професійну компетентність учителя НУШ* й саме їх варто вважати професійно значимими [3]. От чому вирішення багатьох педагогічних проблем у Новій українській школі, на нашу думку, залежить від рівня розвитку *психологічної компетентності вчителя* – складової його професіоналізму, тобто професійної компетентності.

1. Накопичення вчителем практичного досвіду служить необхідною, але недостатньою умовою росту професійної компетентності. Розвиток майстерності відбувається лише при постійному осмисленні, аналізі власної діяльності, вчинків, поведінки за допомогою **педагогічної рефлексії**. Саме вона допомагає вчителеві вирватися з рамок професії як певної функції, подивитись на події з позиції іншої людини. Установка вчителя на постійний зворотній зв'язок, уміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позицій учня, оцінку результативності й доцільності педагогічних впливів, способів рішення педагогічних завдань і соціально-психологічних ситуацій є найважливішою умовою розвитку професіоналізму педагога Нової Української школи [1]. При недостатньому рівні рефлексії вчитель схильний нав'язувати учневі свій спосіб мислення й дії. Як правило, це не дає ефективного результату, утруднює й сповільнює розвиток дитини.

2. Однією із найважливіших професійно значимих особистісних якостей учителя Нової Української школи називають **гнучкість**. Характер праці педагога призводить його до усвідомлення необхідності проявляти свою креативність, змінюватися разом із сьогодишнім світом взагалі й ситуаціями педагогічної



взаємодії, зокрема [3]. Вирішення будь-яких педагогічних завдань у Новій українській школі – процес особистісно орієнтований, що припускає відмову від готових рецептів, шаблонів. Тому підвищення психолого-педагогічної компетентності залежить не від засвоєння вчителями якихось нормативних зразків, а від розширення можливого спектру поведінки. Будучи ініціатором рішення педагогічних завдань, учитель НУШ повинен уміти розглядати різні варіанти впливу на конкретного учня або групу учнів, оскільки підхід до будь-якої проблеми може бути різним [1]. Гнучкість як особистісна якість виникає з того моменту, коли вчитель починає допускати правомірність стилів мислення, пізнання, спілкування, взаємодії, що відрізняються від його власного.

3. Наступна професійно значима особистісна якість – **емпатія** – це здатність учителя НУШ емоційно відгукнутися на проблеми інших, зокрема учнів. Це вміння поставити себе на місце дитини, глянути на речі, події з її погляду. Прояв педагогом емпатії означає, що лінія поведінки учня розуміється й береться до відома, а власна стратегія поведінки будується більш гнучко. Педагогові Нової української школи насамперед необхідно відчувати стан, настрій дитини й підключити себе до його переживань [1].

4. Ще одна важлива якість – **товариськість або уміння неформально спілкуватися** (як здатність легко налагоджувати контакти та підтримувати їх). Учителів НУШ відрізняє прагнення до підтримки контактів із дітьми, схильність проявляти участь до вирішення дитячих проблем. Такий педагог прагне зменшити дистанцію між собою й учнями. Його товариськість спрямована в русло вирішення педагогічних завдань, і спілкування стає складовою професійної діяльності.

5. Сукупність рефлексії, гнучкості, емпатії, товариськості забезпечує виразність **здатності до співробітництва**: бажання працювати разом, слухати й чути іншого, з'ясувати точки зору своїх партнерів, давати їм емоційну й змістовну підтримку, не переводити логічні протиріччя в площину особистих відносин, вставати на позиції партнерів і координувати різні точки зору, здійснюючи обмін думками, вибирати діалогічний, а не монологічний варіант спілкування.

6. Ще однією важливою особистісною якістю є **емоційна привабливість**, тобто здатність розташувати до себе учня манерою поведінки, власним позитивним іміджем. Учитель, як і всі люди, подає себе через вербальні й невербальні засоби спілкування. Позитивний імідж допомагає швидко адаптуватися в будь-якій обстановці, спрощує установлення комунікативних зв'язків, розташовує учнів до вчителя [2].

Нами розроблено й реалізовано **психологічний практикум «Формування психологічної компетентності педагогів НУШ»**. Це стало результатом довготермінової праці практичним психологом у системі освіти. Під час участі у практикумі педагогічні працівники здобувають певні навички спілкування та розвивають основні професійно значимі особистісні якості, такі як рефлексія, гнучкість, емпатія, здатність до співробітництва та інші.

Психологічний практикум складається з кількох розділів. У першому розділі – **організаційно-інформаційному** – сформульована основна мета

практикуму, знайомство учасників (вправа «Презентація»), визначення очікувань (вправа «Піщаний годинник»), викладені основні правила роботи в групі. У другому розділі – *прикладному* – відбувається формування та розвиток основних професійно значимих особистісних якостей, що складають основні психологічні компетентності учителя НУШ (вправа «Асоціації», «Хто Я?», «Сліпий і поводитир», «Успіх та невдача», «Я і дзеркало», «Різні обличчя стереотипів» та інші). При розробці кожної вправи виділені її завдання і ключові поняття. Наприкінці кожної вправи наводяться питання для обговорення. У третьому розділі – *підсумковому* – відбувається рефлексія учасників та підведення підсумків психологічного практикуму.

Під час проведення психологічного практикуму «Формування психологічної компетентності педагогів НУШ» використовуються такі сучасні *інтерактивні методи*, як рольова гра, «мозковий штурм», аналіз історій і ситуацій, створення проєктів, робота в групах, опитування, робота в парах, самопрезентації, дебати, вербальні та невербальні вправи, інші елементи тренінгу.

Нестандартні та цікаві вправи із застосуванням інтерактивних технологій допомагають учасникам засвоїти конструктивні способи спілкування та розвивати основні психологічні компетентності педагогів НУШ.

### Список використаних джерел

1. Березіна О. Я. Психологічна культура вчителя як умова підвищення педагогічної майстерності. *Початкова школа*. 1991. №2. С. 13–16.
2. Калюжний А. А. Психологія формування іміджу вчителя. Київ: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2004. 196 с.
3. Педагогічна майстерність. Підручник. За ред. І. А. Зязюна. Київ, 2004. 302 с.
4. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Д. Б. Парыгина. СПб., 1997. 298 с.
5. Робота психолога з педколективом/ уклад. Т. Гончаренко. Київ : «Шкільний світ», 2005. 120 с.
6. Шапиро Д. Конфликт и общение. Кишинев, 1997. 320 с.

## УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН – ПОТРЕБА ТА НЕОБХІДНІСТЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКІСНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ СЬОГОДЕННЯ

**Бирко Н. М.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
м. Хмельницький, Україна

*У поданій статті розкрито значення концепції універсального дизайну в освіті в сучасних умовах розвитку суспільства, наведено приклади підходу універсальності задля створення рівних умов доступу до якісної освіти кожному*

здобувачеві освітніх послуг; проаналізовано можливості універсального дизайну крізь призму закону України «Про освіту».

**Ключові слова:** Універсальний дизайн, універсальний дизайн в освіті, якісна освіта, свобода вибору в освіті.

*The essence of the concept of universal design in education in modern conditions of society development has been presented in the article. The examples of universal approach to create equal conditions of access to qualitative education for each applicant of educational services have been given. The possibilities of universal design due to the law of Ukraine "On Education" have been analyzed.*

**Key words:** Universal design, universal design in education, qualitative education, liberty of choice in education.

Реформування системи освіти в Україні реалізує одну з важливих цілей – «якісна освіта» в контексті цілей сталого розвитку, які прийняті всіма країнами світу задля запровадження позитивних змін для людей і планети, визначених на період до 2030 року.

Якість освіти безпосередньо забезпечує головне право на освіту, гарантуючи в Україні створити рівні умови доступу до якісної освіти всім здобувачам згідно з Законом України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. ст.3 [6, с.3].

Відомий філософ Вольтер у свій час говорив про те, що «великими людьми я називаю тільки тих, хто надав великі послуги людству». Якість освітніх послуг забезпечує така сфера життєдіяльності, як освіта.

Упровадження концепції універсального дизайну в сферу освіти в Україні – це реалізація 4 цілей сталого розвитку «якісна освіта» і передбачена Законом України «Про освіту».

Поняття «універсальний дизайн» (далі УД) було закріплене в документах Ради Європи, Європейського Союзу, Організації Об'єднаних Націй. Наприклад, у ст. 2 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю поняття трактується як такий дизайн предметів, обстановок, програм і послуг, що сприяє їх оптимальної придатності для ефективного використання всіма людьми без спеціальної адаптації або пристосування.

У той же час, універсальний дизайн допускає використання додаткових допоміжних засобів, якщо цього вимагають особливості певних груп осіб з інвалідністю [4, с. 3].

Універсальний дизайн у сфері послуг має бути зручним для всіх, незважаючи на вік, вагу, фізичні обмеження, особливості сприйняття, вагітність тощо. Необхідно відмітити, що на сьогодні діагностується збільшення чисельності осіб, які потребують універсального дизайну. Наприклад, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 30-40% людей віком 60-70 років відчувають стійкі функціональні порушення опорно-рухової сфери. Для людей віком 75-80 років цей показник становить майже 70%, для старших за 80 років – 100% [5, с.107].

Відповідно до статистичних даних, універсальний дизайн важливий для всіх членів суспільства незалежно від віку, статті, соціального статусу, наявності ООП.

Закон України «Про освіту» враховує концепцію універсального дизайну для надання якісних освітніх послуг. Наприклад у Ст. 3 Право на освіту відзначається, що кожен має право на якісну та доступну освіту [6, с. 3]; Ст. 6 Засадами державної політики у сфері освіти до принципів освітньої діяльності віднесено: забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з ООП; забезпечення універсального дизайну і розумного пристосування; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності [6, с. 4].

Принцип свободи вибору в освіті забезпечує підхід універсальності в сфері освіти. Наприклад, якщо батьки побажають віддати дитину до приватного закладу згідно з власними світоглядними та релігійними переконаннями, держава спрямує туди кошти, виділені на навчання цієї дитини.

Зазначимо, що сьогодні, в умовах пандемії, обставини, що склалися, дали поштовх відповідальному вчительству організувати ефективно онлайн-навчання для всіх учнів. Широкий вибір форм та методів навчання уможливорює реалізацію концепції універсального дизайну.

У Законі України «Про освіту» вперше на законодавчому рівні визнано і рекомендовано до впровадження розмаїття форм організації освітнього процесу. А саме: дистанційна, мережева, змішана форми здобуття освіти, здобуття освіти в інституціях, екстернатна і сімейна (домашня) форми індивідуальної освіти, педагогічний патронат з визнанням результатів такого навчання.

Свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності, підтверджується реалізацією принципу свободи вибору в освіті – тобто демонструє підхід універсальності в сфері освіти, за яким педагогічна спільнота вимушено спробувала працювати і в епоху пандемії.

Відповідно принципу універсального дизайну варто звернути увагу на створення опорних шкіл базового рівня, в яких облаштоване сучасне освітнє середовище, яке є архітектурно доступним для всіх здобувачів освіти, забезпеченим найновішим обладнанням та висококваліфікованими педагогічними кадрами.

Упровадження інклюзивного навчання в Україні сприяло розвитку й поширенню концепції УД в освітній процес, адже реалізація й застосування принципів УД в навчально-виховному процесі, включаючи дітей з ООП, сьогодні вкрай необхідна.

У Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» розроблено формулу Нової школи, однією зі складників якої є «Сучасне освітнє середовище, інклюзивна освіта».

Таке поєднання не випадково доводить, що впровадження інклюзивного навчання в заклади освіти, передбачає суттєву підготовку освітнього середовища, згідно з принципами універсального дизайну, щоб воно стало доступним, комфортним і безпечним для усіх здобувачів освітніх послуг.

У Законі України «Про освіту» є вживання терміну «універсальний дизайн у сфері освіти» (далі УДО) , який визначається як дизайн предметів, оточуючого середовища, програм та послуг освітньої діяльності, який взмозі забезпечити їх ефективне використання широкою аудиторією без спеціальної їхньої адаптації або підготовки [6, с.3].

УДО спрямований на врахування освітніх потреб усіх суб'єктів навчального процесу, що відображується при розробці навчальних планів, навчальних програм, проведенні контрольних заходів, під час вибору оптимальних методів викладання. УДО – це особливий підхід, який забезпечує філософську основу для розробки ширшого спектру навчальних продуктів та навколишнього середовища, а саме: шкільного дизайну, бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, веб-сайту, інструкцій тощо [2, с.7].

До функцій універсального дизайну в сфері освітніх послуг віднесено такі: формування особливої філософії освіти, навчального процесу, середовища, що враховує потреби всіх учасників освітнього процесу; вдосконалення та оновлення підходів до викладання та навчання; визнання права кожної людини на освіту без будь-яких розмежувань; реформування організації та змісту процесу навчання і освітнього середовища, а не учня; запровадження міждисциплінарного підходу, участі широкого кола фахівців; мобільність та гнучкість програм, використання різних навчальних методик, удосконалення процесу оцінювання з урахуванням потреб учнів та рівня їх підготовки; система вимог до учителів, адміністрації начальних закладів в контексті пріоритетів нових навчальних методик, допоміжних технологій, пошуку альтернативних рішень [2, с. 7].

Кінцева ціль УДО полягає в ефективному включенні всіх учнів до навчального процесу, у тому числі і учнів з ООП.

Отже, з реформуванням системи освіти нова українська школа постійно оновлюється згідно із Законом України «Про освіту», «Концептуальних засад реформування середньої школи», низки інших важливих документів, які поширюють концепцію універсального дизайну в сфері освітніх послуг задля доступних, якісних змін освітніх послуг.

### Список використаних джерел

1. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Київ, 2013. 128 с.
2. Байда Л. Ю. Школа для кожного: посібник. Київ, 2015. 60 с.
3. Виртосу І., Печончик Т. Універсальний дизайн: практичні поради для кожного. Київ : СГОЛЗІК, 2019. 39 с.
4. Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю: ратифіковано Законом від 16.12.2009 р. №1767-VI. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/go/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/go/995_g71)
5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300с.
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№178-179). С. 1-10.

7. Сходинки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків [О. А. Тельна та ін.; за ред. С.М. Сидоріва]. Івано-Франківськ, 2019. 155с.

8. Універсальний дизайн в медичних закладах: методичний посібник. [Автори-упорядн.: Л. Байда, О. Іванова; за заг. ред. О. Іванова]. Київ : Ваіте, 2019. 56 с.

## ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

**Ван Ціхуей**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Май Вень**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Ян Ян**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У публікації визначено роль комп'ютерних технологій у сучасній системі вищої музичної освіти. Проаналізовано точки зору провідних учених щодо основних можливостей та переваг цих технологій. Окреслено організаційні заходи, які дають змогу успішно використовувати їх викладачами та здобувачами вищої музичної освіти.*

**Ключові слова:** комп'ютерні технології, вища музична освіта, освітній процес, переваги технологій.

*The publication identifies the role of the computer technologies in the modern system of higher music education. The views of leading scientists on the main capabilities and benefits of these technologies have been analyzed. The organizational activities that allow them to be successfully used by teachers and students of higher music education are outlined.*

**Keywords:** computer technologies, higher music education, educational process, advantages of technologies.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства комп'ютерні технології широко застосовуються в сучасній системі музичної освіти. Адже ці технології дають змогу не лише значно полегшити роботу сучасних виконавців, посилюючи та поглиблюючи можливість для аранжування обраних музичних творів, але й забезпечити технічну підтримку викладачам музичних дисциплін, даючи педагогам додаткові можливості на заняттях з музики.

При цьому відповідні комп'ютерні технології можуть замінити при необхідності майже всі необхідні для заняття музичні інструменти, забезпечити необхідне аранжування й акомпанування виконавцям під час співу. Тому сьогодні комп'ютерні технології стають в пригоді в професійній діяльності композиторів, музикантів та викладачів музики.

Як встановлено в дослідженні, серед дослідників, наукові розвідки яких були пов'язані з проблемою інформатизації освітнього процесу, можна назвати таких учених, як Т. Вороніна, Джан Мінкай, Джін Юль, Мен Сіанун та ін. Питаннями впровадження комп'ютерних технологій у процес музичної освіти займалися О. Бордюк, Н. Герасимова-Персидська, А. Горемичкін, В. Дорофєєва, М. Долгушина, Цао Лі, Хе Гонга та ін. Проте окреслене питання вимагає подальшого вивчення.

*Метою* статті є висвітлення можливостей використання комп'ютерних технологій у системі сучасної музичної освіти.

Як встановлено в дослідженні, у науковій літературі виокремлено два основні напрями використання комп'ютерних технологій у сфері музичної освіти: музична інформатика та сфера комп'ютерної музики. Так, під час реалізації першого з цих напрямів комп'ютер застосовується для вирішення тих чи інших музичних завдань композиторської чи виконавської діяльності.

Зокрема, музична інформатика спрямована на забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями в музичній галузі необхідних професійних умінь і навичок, опанування ними відповідного музичного програмного забезпечення: музичних і нотних редакторів, баз даних тощо. Використання вказаного забезпечення в освітньому процесі стимулює розвиток самостійної пізнавальної діяльності здобувачів музичної освіти.

Як зазначає В. Луценко, реалізація іншого визначеного вище напрямку дає змогу створювати музику за допомогою комп'ютерного інструментарію, відкриває нові можливості музичної освіти, сприяє розвитку в майбутніх фахівців музичних спеціальностей не лише виконавських, але і творчих умінь.

Крім того, організація освітнього процесу за допомогою комп'ютерного інструментарію дозволяє залучати одночасно значну кількість студентів до музичної діяльності. Варто також зауважити, що застосування комп'ютерних технологій у сучасній музичній освіті сприяє значному полегшенню роботи викладача, підвищенню ефективності освітнього процесу, зростанню інтересу здобувачів до змісту музичних дисциплін, забезпеченню розвитку мотивації музикантів щодо участі в позааудиторній професійно зорієнтованій діяльності, отриманню ними задоволення від досягнутих результатів [4, с. 94].

В. Приходько наголошує, що використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі створює сприятливі умови для підготовки висококваліфікованих фахівців для музичної царини, які оволоділи не тільки змістом традиційних музичних дисциплін, але й інноваційними музичними технологіями.

Дослідник також виділив перелік необхідних заходів, які треба реалізовувати для успішного впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання здобувачів музичної освіти: забезпечити аудиторії доступом до світової

мережі Інтернет, а також відповідним технічним оснащенням, що включає не лише комп'ютери, але й сучасні мультимедійні програми; створити сучасні електронні підручники, навчально-методичні комплекси та методичні матеріали іншого виду для поліпшення викладання музичних дисциплін; організувати проведення відповідної комп'ютерної підготовки викладачів вищих закладів музичної освіти [5, с. 116-118].

Схожі думки висловлює Л. Теряєва, яка зазначає, що впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес потребує використання інноваційних методів, технологій та засобів, зокрема електронних бібліотек, підручників та енциклопедій в електронній формі, сучасних музичних програм тощо. Авторка пояснює, що використання електронних бібліотек активізує засвоєння майбутніми фахівцями нових музичних термінів, поглиблює розуміння їх значень.

Електронні підручники, які мають значні освітні можливості, сприяють ефективному засвоєнню студентами нових знань, вмінь та навичок у галузі музики. У свою чергу, мережа Інтернет дає можливість зручного та швидкого звертання суб'єкта навчання до будь-якої довідкової, наукової або навчальної інформації з музичних дисциплін [6, с. 275-283].

На думку І. Горбунової, комп'ютерні технології значно полегшують викладачу вирішення важливих педагогічних та методичних завдань, зокрема таких: підготовка матеріалу для супроводу лекцій із можливістю вносити необхідні корективи в її організацію та зміст; використання різних комп'ютерних ресурсів та допоміжних матеріалів для доповнення змісту лекції або практичного заняття; підбір відповідних творчих завдань для самостійної або домашньої роботи тощо. Як зазначає авторка, для здобувачів освіти музичних спеціальностей комп'ютерні технології надають змогу швидкого та зручного доступу до відповідних електронних ресурсів, а також можливість створювати власні проекти на основі засвоєного матеріалу [3, с. 125-126].

Доцільно зазначити, що питанню використання комп'ютерних технологій у галузі музичної освіти значну увагу приділяють також китайські вчені. Зокрема, Лі Ювень зазначає, що значну цінність для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх музикантів являють собою музичні ресурси, представлені в мережі Інтернет.

При цьому для підвищення сили емоційної реакції молоді на виконанні музичні твори авторка пропонує застосовувати не тільки аудіо-, але й гіпермедійні ресурси, що інтегрують у собі музику, текст, голос, відео та навіть 3D-анімацію [2, с. 572].

Лі Ювень також підкреслює, що за допомогою Інтернет педагоги-музиканти можуть широко використовувати навчальні методичні матеріали в електронній формі, зокрема освітні плани, дидактичні розробки, готові підручники, аудіовізуальні матеріали різного плану, а також швидко узнавати про нове програмне та апаратне забезпечення тощо [2, с. 573].

У китайській науковій літературі також відзначається, що справжній прорив у розвитку комп'ютерних технологій для освіти й, зокрема, музичної освіти, відбувся минулого року у зв'язку з пандемією, коли заклади середньої та вищої освіти були примушені перейти на онлайн режим роботи. Зокрема, у грудні 2020



року педагогічній спільноті було презентовано інноваційну технологію «Інтелектуальний спаринг» для розпізнавання звучання фортепіано, що вирішує проблему управління виконавською діяльністю суб'єктів навчання за допомогою комп'ютерних технологій [1].

Отже, можна підсумувати, що проблема застосування комп'ютерних технологій у музичній освіті є сьогодні надзвичайно актуальною. Використання цих технологій в аудиторній і позааудиторній навчальній та виконавській діяльності майбутніх фахівців-музикантів сприяє ефективному засвоєнню ними нових професійних знань та вмінь, розвитку музичного слуху та творчого мислення, оволодінню інноваційними музичними засобами шляхом наочної демонстрації навчального матеріалу.

За допомогою залучення комп'ютерних технологій викладач має можливість візуально продемонструвати музичні процеси, спростити процес слухання та забезпечити взаємозв'язок теорії та практики.

Однак у дослідженні встановлено, що необхідного позитивного ефекту можна досягти лише за умови наявності у викладачів закладів музичної освіти необхідної комп'ютерної підготовки, наявності відповідного програмного забезпечення та доступу до мережі Інтернет.

### Список використаних джерел

1. 晓梅. AI 科技助力在线音乐教育, 小叶子智能陪练再获行业认可 . 2020. URL : [http://science.china.com.cn/2020-12/04/content\\_41383022.htm](http://science.china.com.cn/2020-12/04/content_41383022.htm)
2. 李友文. 資訊科技融入音樂教學. 高雄師大學報. 2003. № 15. 頁 567–592.
3. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ имени А. И. Герцена*. 2004. № 4 (9). С. 123–138.
4. Луценко В. В. Музично-комп'ютерні технології у професійній діяльності майбутнього вчителя музики в умовах підвищення вимог до якості сучасної освіти. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 571. С. 93–99.
5. Приходько В. М. Впровадження новітніх технологій у вищій школі. *Постметодика*. 2002. № 2/3. С. 115–118.
6. Теряєва Л. Застосування музичних інформаційних технологій при вивченні навчальної дисципліни «хорове диригування». *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2 (24-25). С. 272–285.

## ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Григораш О. В.

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
директор Харківської ЗОШ І–ІІІ ст. № 113  
Харківської міської ради Харківської області,  
м. Харків, Україна

*У статті здійснено сутнісно-феноменологічний аналіз інноваційного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, визначено його характерологічні особливості. Визначено критерії оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища. Виокремлено проблеми створення означеного середовища.*

**Ключові слова:** *інноваційне освітнє середовище, інноваційний процес, заклад загальної середньої освіти.*

*The article carries out the essence-phenomenological analysis of the innovative educational environment of the general secondary education institution, its characterological features are determined. Criteria for assessing the level of innovation in the educational environment are defined. The problems of creating the specified environment are singled out.*

**Key words:** *innovative educational environment, innovation process, general secondary education institution.*

Упровадження нових стандартів освіти (початкової, базової середньої), суттєві зміни законодавчого поля освітньої діяльності позначаються на тому, що кожен освітній заклад змушений працювати в інноваційному режимі, що вимагає запровадження нових підходів до формування освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) [1; 2]. Уважаємо, що лише цілеспрямоване й системне створення інноваційного середовища забезпечить перехід школи на новий якісний рівень [5].

Мета статті – здійснити сутнісно-феноменологічний аналіз інноваційного освітнього середовища ЗЗСО, визначити його характерологічні особливості.

На підставі аналізу наукової літератури з'ясовано, що поняття «*освітнє середовище*» є складним, багатоаспектним і таким, що розглядається в різних галузях наукового знання науки – філософії (О. Федій, І. Чайка та ін.), психології (І. Габа, Жалдак, Г. Ковальов, Ю. Швалб та ін.), соціології (В. Довгополук, А. Кавалеров та ін.), педагогіці (М. Братко, Л. Калашнікова, Д. Костюкевич, А. Кух, В. Лізинський, Ю. Мануйлов, А. Мудрик, Л. Новікова, О. Попова, В. Семенов, Н. Ходякова, В. Ясвін та ін.) [1].

У педагогічних джерелах (О. Музика, С. Тарасов та ін.) «освітнє середовище» розглядається в широкому сенсі – як система життєдіяльності особистості, де здійснюється її розвиток.

Інноваційне освітнє середовище (далі – ІОС) *визначаємо* як сукупність матеріальних і духовних умов, факторів, відносин, що створюються в освітньому закладі, що оптимально, повною мірою впливають на формування особистості здобувачів освіти, на їхній розвиток, виховання, освіту, соціалізацію, сприяють спільному розв'язанню проблем і співучасті в діяльності всіх учасників освітнього процесу, що сприяє їх взаємозбагаченню, саморозвитку й самореалізації. Тож саме таке середовище може забезпечити оптимальний перебіг інноваційних процесів у ЗССО.

Пріоритетними завданнями ІОС є: удосконалення підготовки майбутніх педагогів, розвиток особистісних і професійних характеристик кожного студента, розкриття талантів і здібностей, духовного й інтелектуального потенціалу особистості.

ІОС має відповідати таким параметрам:

1) готовність учителів до участі в інноваційних процесах, що передбачає наявність у педагогів налаштованості на участь в інноваційних освітніх процесах, розвиненого інноваційно-креативного педагогічного мислення; сформованої інноваційної компетентності (знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей (професійна мобільність, здатність до рефлексії, рішучість, сміливість; гуманістична спрямованість вихованців (педагогічний такт, оптимізм) тощо), які забезпечують успішність інноваційної педагогічної діяльності);

2) стимулювання педагогів до впровадження інновацій, до участі в інноваційних освітніх проєктах. Можливість вибору варіативних педагогічних прийомів, засобів і організаційних форм навчання й виховання, технологічних рішень освітніх проблем;

3) можливості для розвитку організаційно-технологічного потенціалу вчителя, інструментально-технічне забезпечення використання інновацій (навчально-методична, програмна забезпеченість, наявність сучасного обладнання, наукова дієздатність педагога);

4) наявність інтегративних характеристик високорозвиненого колективу (спільність цільових установок, ціннісних орієнтацій, інтересів тощо);

5) реалізація системи безперервного підвищення професійної компетентності педагогів; управлінська підтримка нововведень, освітніх ініціатив і творчості педагогів; розроблення й упровадження гнучкої системи організаційно-процедурних механізмів висування, експертизи та реалізації інноваційних ідей; інтеграцію інноваційних потенціалів освітнього середовища; формування сукупного суб'єкта управління інноваційним процесом у школі;

6) здійснення педагогічного менеджменту: адміністрація закладу освіти визначає стратегію розвитку ІОС, пріоритетні цілі й завдання; здійснює кадрову політику тощо. Особлива увага має бути приділена психологічним аспектам управління закладом освіти, адже впровадження інновацій посилює навантаження на педагогів. Тому важливо передбачити певні психологічні компенсатори (зручний режим роботи, сприятливі інформаційні умови, постійне позитивне оцінювання інноваційної діяльності).

З огляду на вище зазначене, критеріями оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища вважаємо такі: *комплексність* (наскільки інноваційні

процеси поширюються на всю освітню систему ЗЗСО – управління, роботу з кадрами, освітній процес, його ресурсне забезпечення тощо); *продуктивність* (розроблення освітніх продуктів на засадах інноваційної педагогіки – програм, посібників, методичного та програмного забезпечення); *відкритість закладу освіти* (розвинуте соціальне партнерство, система взаємовідносин із зовнішнім соціокультурним середовищем, розвиток мережевої взаємодії учасників освітнього процесу, участь педагогів у позашкільній методичній діяльності); *адаптивність* (готовність ЗЗСО до постійних змін, зовнішніх впливів) [4].

Незважаючи на переваги ІОС, широкі можливості організації такого середовища в сучасних ЗЗСО, слід зважати на низку проблем, які можуть виникати в процесі його створення. Такі проблеми умовно згрупували за трьома категоріями – педагогічні, освітні, технічні.

*Педагогічні проблеми* пов'язані з кваліфікацією і майстерністю педагогів, рівнем розвитку їхньої інноваційної компетентності та інформаційної культури, комп'ютерної грамотності. Можливими шляхами розв'язання означеної проблеми можуть бути такі: стимулювання мотивації педагогів на їхній «інноваційний розвиток», бажання й прагнення вчителів розвивати свою інформаційну культуру; організація майстер-класів щодо застосування інноваційних засобів в освіті, курсів, додаткових консультацій для педагогів. Зазначимо, що атестація педагогічних кадрів має обов'язково включати проходження тестування на рівень комп'ютерної грамотності та готовності використання ПК- та ІКТ-технологій в освітньо-педагогічній діяльності.

*Освітні проблеми* відображають необхідність ретельної підготовки навчальних занять і виховних заходів із урахуванням досягнень інноваційної педагогіки, що передбачає оптимальний відбір сучасних методів, форм, педагогічних технологій.

*Технічні проблеми* пов'язані з недостатністю технічного оснащення шкіл, поганою роботою пристроїв, проблемами з Інтернет-з'єднаннями, частими збоями в роботі технічного обладнання. Розв'язання цієї проблеми вимагає організації в ЗЗСО технічної служби, персонал якої володіє достатнім рівнем технічної та комп'ютерної грамотності. Також важливо запобігти перегляду учнями «забороненого» контенту, для цього доцільно вводити опції батьківського контролю.

Отже, ІОС є багатокомпонентним, поліфункціональним феноменом, який забезпечує оптимальний і різновекторний за характером вплив на здобувачів освіти за умови синергетичної взаємодії всіх компонентів означеного середовища та стратегічно вивіреною його менеджментом із боку адміністрації ЗЗСО.

У цьому контексті ІОС виступає результативним чинником життєтворчості випускника нової генерації громадян демократичної України [1].

### Список використаних джерел

1. Карпова Л. Г. Створення освітньо-розвивального середовища в спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей : монографія. Харків : «Астрон+», 2019. 464 с.

2. Крижанівський А. Формування інноваційного освітнього середовища гімназії у контексті проектування особистісного розвитку учнів: управлінський аспект. URL: [http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2014\\_1/13.pdf](http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2014_1/13.pdf).

3. Попова О. В. Сутнісні ознаки інноваційного закладу освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (10 квітня 2018 р.) / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 97–100.

4. Попова О. В. Перспективи розвитку інноваційних процесів у загальноосвітніх закладах України. *Педагогічні науки*. 2009. № 2. С. 64–68.

5. Popova E., Vasylieva S., Agarkova N. Innovative education processes at the beginning of the XXI century. *Wissenschaft für den modernen menschen, wirtschaft, management, tourismus, bildung, philosophie, gesetz*. Book 1. Part 1. Karlsruhe : NetAkhatAV, 2020. P. 116–125.

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «МАЙСТЕРНЯ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

**Грицай Н. Б.**

доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м. Рівне, Україна

*У тезах розкрито сутність та особливості технології «майстерня», визначено можливості її застосування у методичній підготовці майбутніх учителів природничих наук. З'ясовано, що майстерня як технологія, головним принципом якої є ціннісно-сміслова рівність усіх учасників, дає змогу розвивати та вдосконалювати майбутнім педагогам свою педагогічну компетентність під час моделювання професійної діяльності.*

**Ключові слова:** технології навчання, майстерня, методична майстерня, методична підготовка, майбутні вчителі природничих наук.

*The thesis reveals the essence and features of the technology "workshop", identifies the possibilities of its application in the methodological training of future teachers of natural sciences. It was found out that the workshop as a technology, the main principle of which is the value and meaning equality of all participants, allows future teachers to develop and improve their pedagogical competence in modeling professional activities.*

**Key words:** technology training, workshop, methodical workshop, methodical training, future science teachers.

В умовах побудови Нової української школи актуалізується проблема модернізації та вдосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в інноваційному освітньому середовищі. Учитель нової генерації має оволодіти фаховими компетентностями, соціальними навичками (soft skills), бути здатним

нетрадиційно вирішувати професійні та життєві ситуації, самостійно здобувати знання та використовувати їх у практичній діяльності. Зокрема, формування творчих здібностей майбутніх учителів природничих наук може відбуватися з використанням такої інноваційної технології, як технологія «майстерня».

Сутність технології «майстерня» та її особливості розкрито в наукових працях Н. Белової, Г. Головіна, Т. Єр'оміної, Г. Мейчик, І. Мухіної, Г. Селевка, Н. Bassis, О. Bassis, P. Langevin, Н. Wallon, G. Mialaret, R. Gloton та ін. Різні аспекти застосування технології «майстерня» в Україні висвітлено в публікаціях Л. Король [2], І. Мігіної, І. Кузьменчук [3], К. Нор [6], Н. Черв'якової, О. Шевченко та ін. Проте проблема використання технології «майстерня» у підготовці майбутніх учителів природничих наук на сьогодні досліджена недостатньо.

Технологія «майстерня» як різновид організації навчальної діяльності учнів була започаткована французькими психологами та педагогами П. Ланжевроном, А. Валлоном, А. Бассі у 20-роках ХХ століття і впроваджувалася у Франції, Бельгії та інших франкомовних країнах [9]. Виникнення цієї технології пов'язане з освітньою і науковою діяльністю цілої плеяди французьких учених, педагогів і психологів, учителів-практиків – учасників громадського руху «Французька група нової освіти» (le Groupe francais d'education nouvelle – GFEN).

Мета дослідження – з'ясувати сутність та особливості технології «майстерня» та визначити можливості її застосування у методичній підготовці майбутніх учителів природничих наук.

У наукових джерелах відсутня єдина позиція до розуміння педагогічної майстерні, адже її тлумачать і як форму організації навчання, і як метод навчання, і як освітню технологію [1; 3; 4; 5; 8].

На наш погляд, найбільш влучним є тлумачення технології «майстерня» І. Мухіної, згідно з яким це «така форма навчання дітей і дорослих, яка створює умови для сходження кожного учасника до нового знання і нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття» [5]. Технологія охоплює різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності (ігрові, проєктувальні, проблемні, дослідницькі та ін.).

Технологія «майстерня» спрямована на організацію такого розвивального середовища, яке створює для учасників майстерні у процесі самостійної творчої діяльності умови для пізнання нового, раніше їм не відомого, відкриттів, для «самопобудови» знань з конкретної теми, вияву власних творчих здібностей.

Ця технологія передбачає, що викладач виконує на занятті роль Майстра, який надає консультації, поради і рекомендації, допомогу і підтримку, сприяє виявленню індивідуальних особливостей кожного. Учасникам майстерні найчастіше пропонують такі запитання, на які немає єдиної відповіді, завдання, що спонукають їх до творчості.

Під час роботи в майстерні її учасники «занурюються» у творчий пошук, процес пізнання і самопізнання, які є набагато важливішими, ніж самі знання. У майстерні знання не даються у «готовому» вигляді, а «вибудовуються» у процесі індивідуальної та колективної діяльності. Кожен із учасників майстерні є рівним серед рівних, має право на помилку, на реалізацію своїх потреб і творчих

здібностей. Погоджуємося із Г. Селевком, який розглядає Майстра як садівника, який вирощує рослину (учасника майстерні), створюючи умови для реалізації закладених природою задатків [7, с. 389].

У роботі майстерні використовують різноманітні методи навчання (бесіди, дискусії, написання есе, демонстрування мультимедійних презентацій, розв'язання біологічних задач, виконання практичних і лабораторних робіт), які відповідають алгоритму майстерні. Найбільш використовуваним у педагогічній практиці є такий алгоритмом: індукція (мотивація до творчої діяльності) – самоконструкція (індивідуальне розв'язання завдання) – соціоконструкція (робота в міні-групах) – соціалізація (колективне обговорення проблеми) – афішування (презентація результатів) – розрив (емоційний конфлікт) – рефлексія (самоаналіз) [1; 3; 4; 5; 7; 8].

У методичній підготовці майбутніх учителів природничих наук застосовують технологію «методична майстерня», яку розглядаємо як технологію навчання, що створює освітній простір для моделювання ситуацій професійної діяльності, в якому послідовно формуються і вдосконалюються методичні компетентності майбутніх педагогів. Наприклад, під час роботи «методичної майстерні» з майбутніми вчителями природничих наук, фізики, хімії, біології можна запропонувати такі види вправ:

1. Вправа «Учитель ХХІ століття». Учасники майстерні мають з'ясувати найголовніші професійні якості вчителя ХХІ століття порівняно з іншими професіями (інженера, хіміка, ветеринара, садівника, екскурсовода, архітектора, режисера, актора та ін.).

2. Вправа «Вимоги до професійної діяльності вчителя». Майбутнім педагогам пропонують зобразити основні види професійної діяльності вчителя у вигляді знаків-символів (словник – володіння науковими термінами, стрілка – вміння ставити перед собою мету і досягати її, конструктор – уміння складати конспекти уроку, комп'ютер – цифрова грамотність, рука – готовність до співпраці, губи – комунікативна діяльність та ін.).

3. Вправа «Конструювання уроку». Майбутнім учителям роздають картки із фрагментами уроків біології, фізики, хімії, географії. Необхідно з цих фрагментів скласти конспект інтегрованого уроку.

Отже, технологія «майстерня» на сучасному етапі є інноваційною для українських закладів вищої освіти, проте її можливості для підготовки майбутніх учителів доволі значні. У ході роботи в методичній майстерні її учасники не засвоюють готові знання, а самостійно «вирощують», «вибудовують» їх, розвиваючи свої креативні здібності. Технологія майстерня характеризується наявністю спеціальних етапів – індукції, само- та соціоконструкції, соціалізації, афішування, розриву, рефлексії. Творча атмосфера методичної майстерні створює належні умови для професійного розвитку майбутніх учителів природничих наук.

Завданнями подальших досліджень є розроблення циклу методичних майстерень з методики навчання біології та інших методичних дисциплін.

### Список використаних джерел

1. Еремина Т. Еще раз о педагогической мастерской. *Литература. Первое сентября*. 2007. № 3. С. 27–29.
2. Король Л. Л. Технологічні ознаки педагогічної майстерні на заняттях з іноземної мови у вищій школі. *Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Филология»*. Симферополь : ИИО ТНУ, 2007. Т. 20 (59). С. 249–253.
3. Кузьменчук І. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування. URL: [http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page\\_4192.html](http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html) (дата звернення: 03.03.2021).
4. Мейчик Г. А. Педагогическая технология мастерских как нестандартная форма организации учебных занятий. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2012. № 2. С. 172–174.
5. Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская? URL: <http://www.lelien.org/СНТО-ТАКОЕ-PEDAGOGICHESKAYA?lang=fr> (дата звернення: 03.03.2021).
6. Нор К. Ф. Педагогічна майстерня як інноваційна технологія. *Педагогічний альманах*. Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. Вип. 18. С. 159–165.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
8. Степихова В. А. Педагогические мастерские в опыте учителей. Санкт-Петербург, 2002. 119 с.
9. Origines et jalons historiques. URL: [http://www.gfen.asso.fr/presentation\\_gfen/origines\\_et\\_jalons\\_historiques](http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques) (дата звернення: 03.03.2021).

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Загорська І. О.**

учитель англійської мови

КЗ «Харківська гімназія №6 «Маріїнська гімназія»»

Харківської міської ради Харківської області

м. Харків, Україна

*У статті визначаються методичні умови й шляхи формування соціокультурної компетентності учнів на уроках англійської мови. Визначені форми, методи та методичні рекомендації щодо процесу формування соціокультурної компетентності учнів у процесі вивчення іноземної мови.*

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, соціокультурні знання, форми, методи, прийоми.

*The article defines the methodological conditions and the ways of forming students' socio-cultural competence at English lessons. The forms, methods and*



*guidelines for the process of forming socio-cultural competence of students in the process of learning a foreign language have been revealed.*

**Key words:** *socio-cultural competence, socio-cultural knowledge, forms, methods, techniques.*

Грунтуючись на аналізі практики викладання англійської мови можемо стверджувати, що учні з щирою зацікавленістю ставляться до історії, культури, мистецтва, звичаїв, традицій, повсякденного життя народу, мову якого вивчають. Вони виявляють інтерес до відомостей про захоплення та особливості організації дозвілля іноземних однолітків, їхній спосіб життя тощо.

Водночас слід зауважити, що сьогодні багато учнів частково ознайомлені з такою інформацією. Ці здобувачі освіти демонструють обмеженість культури висловлювання, відсутність вміння презентувати домашню роботу, часто вони не володіють вербальними засобами комунікації іноземною мовою. У таких умовах опанування соціокультурними знаннями в процесі вивчення англійської мови може допомогти засвоїти граматику, лексику.

Важливим є розгляд методичних умов і прийомів формування соціокультурної компетентності, бо соціокультурна компетентність є багатокомпонентним утворенням.

Мета цієї статті – розкрити окремі аспекти змісту сучасної концепції вивчення іноземної мови, яка має базуватись на інтегрованому вивченні мови та культури, або вивченні мови через культуру за умови відсутності реального мовного середовища.

З метою формування соціокультурної компетентності учнів, зміст навчання іноземної мови у загальноосвітніх закладах повинен бути спрямований на залучення школярів до нового способу мовного спілкування, та до культури народу, що розмовляє мовою, яку вони вивчають, до національно – культурних особливостей мовної поведінки цього народу. За допомогою цього формуються уявлення учнів про різноманітні сфери сучасного життя іншого суспільства, його історію та культурні особливості.

При цьому навчання мови певної країни через діалог своєї національної культури та культури іншого народу необхідно здійснювати постійно, починаючи з перших кроків у навчанні іноземної мови.

Щодо цього актуальними стають такі соціальні знання :

- лексичні одиниці, які не мають еквівалентів у рідній мові, їх врахування в процесі спілкування, вміння зрозуміти ці лексичні одиниці в текстах; вміння пояснити рідною та іноземною мовою значення окремих понять, які не мають еквівалентів у рідній мові;

- поведінковий етикет; вміння будувати власну мову та немовну поведінку відповідно до норм, прийнятих в іншому соціумі;

- соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається; вміння зрозуміти їх у процесі сприймання текстів на слух і в процесі читання;

- географічні, природно – кліматичні і політичні специфічні ознаки країни;

- основні відомості з історії країни, в тому числі з історії культури, техніки, науки, уміння порівняти їх з досягненнями своєї культури, рідного народу; сучасних аспектів життя іноземців (туризм, навчання, дозвілля тощо);

- національні традиції, свята, які відзначають у країні, мова якої вивчається, уміння порівняти їх з рідною культурою [2, с. 303].

Для формування соціокультурної компетентності учнів, які вивчають англійську мову, необхідно проводити нетрадиційні уроки, позакласні заходи з метою вивчення свят і традицій англословних країн.

З-поміж методів на увагу заслуговують виконання здобувачами освіти автентичних пісень, вивчення і промовляння приказок та прислів'їв, проведення рольових ігор. В означеному аспекті буде доцільним використання таких засобів навчання як автентичний відеоматеріал, мультимедійні презентації, меню, реклама, оголошення, анкети, етикетки, квитки, афіші тощо.

Оскільки робота з навчальним текстом, має спрямовуватися на формування охоплених соціокультурною компетентністю знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, то учитель іноземної мови не повинен обмежуватись текстовими матеріалами підручника. Цілком зрозуміло, що педагогу, крім текстів підручника, слід також добирати автентичні тексти (наукові, тематичні, художні, країнознавчого характеру).

Тексти для читання та подальшого їх опрацювання необхідно добирати таким чином, щоб за своїм змістом вони відтворювали реальні соціальні стосунки, містили доречні правила ввічливості та відомості щодо культури народів, мова яких вивчається, висвітлювали повсякденне життя, міжособистісні відносини, національну самобутність, історію та мистецтво, соціальні відмінності того чи іншого народу.

В автентичних текстах часто зустрічається специфічна лексика, оволодіння якою не тільки дає уявлення про значення окремих слів, а й забезпечує розуміння їхнього лексичного фону. У такий спосіб задовольняється пізнавальний інтерес здобувачів освіти, викликаються позитивні інтелектуальні почуття.

На особливу увагу заслуговують художні тексти на мові, що вивчається, оскільки, на думку психологів, учні більшою мірою схильні оцінювати вчинки і почуття літературних героїв, ніж свої власні.

Підсумовуючи зазначене, слід наголосити, що автентичні тексти можуть сприяти підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації, формувати соціокультурну, лінгвокраїнознавчу, міжкультурну компетентність, позитивно впливати на особистісно-емоційний стан учнів, забезпечувати можливість одночасного звернення до мови і культури.

Важливо враховувати деякі вимоги до текстів для читання і до системи завдань до них. Обираючи тексти, потрібно звертати увагу на їх виховний, розвивальний і культурознавчий потенціал, мотиваційну здатність, а також на проблемний виклад змісту текстів, тобто чи може він бути джерелом додаткової інформації, зразком, стимулом для власного висловлювання, допомагати учневі найбільш повно і адекватно реалізувати свій комунікативний намір з урахуванням норм і правил спілкування певної культури.

Важливою ланкою в процесі роботи з текстом є контроль розуміння прочитаного. Тут можливі наступні прийоми та методи навчання, спрямовані на формування соціокультурної компетентності: відповіді на питання за змістом тексту, знаходження на географічних картах згадуваних назв, короткий переказ, тестування.

Для розуміння фактичної інформації та одночасного охоплення великої кількості учнів найкраще використовувати тести.

Отже, вивчення іноземної мови слугуватиме потужним засобом формування соціокультурної компетентності учнів за таких умов:

- забезпечення ефективної реалізації соціокультурної лінії уроку в її взаємозв'язку з іншими змістовими лініями чинної програми з іноземної мови;

- організація навчання в системі міжпредметних зв'язків з метою набуття учнями знань із різних освітніх галузей, необхідних для їхнього мовного, мовленнєвого, світоглядного розвитку;

- спрямування вчителя на розвиток мотивації вивчення мови як засобу міжкультурного спілкування ;

- розширення соціальної інформаційної бази учнів через вивчення не лише особливостей побуту, культури, традицій, але і збагачення новими ідеями, життєвими цінностями й моделями поведінки ;

- удосконалення форм організації навчальної діяльності й використання методів, що актуалізують культурологічний пошук та виявлення загального й специфічного;

- зіставлення специфіки й особливостей не тільки українського та західного побуту й поведінки, мистецтва, науки і бізнесу, але й світосприймання цінностей, поглядів на життя.

Таким чином, сучасному вчителю слід підбирати засоби та методи навчання, які дозволили б активізувати творчо-пошукову діяльність учнів. При виборі організаційних форм та методів навчання необхідно звертатися як до традиційних, так і до нестандартних, що сприятиме «зануренню» в інший культурний вимір.

### Список використаних джерел

1. Воробйова І. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2003. 17 с.

2. Кицак Г. Формування соціолінгвістичної компетентності в учнів старшої школиє. *Мовні і концептуальні картини світу*. Ч1 (23). №5. С. 302– 305.

3. Комарова І. Соціокультурний компонент в змісті навчання іноземній мові. *Сучасні концепції викладання іноземних мов у середній та вищій школі: матеріали міжвузівської наук.- практ. конф.* Вінниця, 2000. С. 61– 65.

## ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАЗАСОБІВ У ВИКЛАДАННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Кабанська О. С.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

**Парфьонова О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний університет радіоелектроніки

м. Харків, Україна

**Пліс В. П.**

старший викладач

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

*У публікації визначено суть понять «медіа» та «медіазасоби». Висвітлено їх роль у сучасному суспільстві. Наведено різні класифікації медіазасобів, виявлено функції їх використання в освітньому процесі. З'ясовано специфіку використання медіа засобів у викладанні філологічних дисциплін здобувачам вищої освіти.*

***Ключові слова:** медіа, медіазасоби, філологічні дисципліни, здобувач, вища школа.*

*The essence of the terms "media" and "media facilities" have been denoted in this article. Their role in modern society has been highlighted. Different classifications of media facilities have been given, the functions of their use in the educational process have been revealed. The specifics of the use of media facilities in teaching philological disciplines to applicants have been clarified.*

*Key words: media, media facilities, philological disciplines, applicant, higher school.*

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства значно підвищується роль медіа в різних сферах життєдіяльності людей. При цьому сьогодні поряд з традиційними мас-медіа активно розвиваються та впроваджуються їх цифрові форми, сприяючи поступової медіатизації всього суспільства.

Варто нагадати, що у вітчизняній науковій літературі термін «медіа» використовувався у значенні засобів масової інформації протягом декілька десятиріч. Проте в сучасних інформаційних джерелах указаний термін трактується більш широко, а саме – як сукупність різних технологічних засобів і прийомів комунікацій, які використовуються для передачі конкретному сегменту споживачів певних інформаційних повідомлень у різних формах. Зокрема, до сучасних медіа відносять усі види друкованих, звукових (аудіовальні), візуальних (друковані, фото, комп'ютерна графіка), і аудіовізуальних (кінематограф, телебачення, відео), а також електронно-мережеві засоби. Пропонується також

класифікація медіа засобів за видом діяльності, що включає такі засоби: створення, сприйняття, зберігання, запису, копіювання, тиражування, поширення інформації й її обміну між автором і масовою аудиторією [1; 5; 7].

Ураховуючи сучасні тенденції зростання потенційних можливостей засобів мас-медіа, особливу роль і значення вони набувають в останні роки в галузі освіти й, зокрема, вищої освіти, даючи змогу значно підвищити ефективність процесу навчання. Як визначено в науковій літературі, медіазасоби реалізують в освітньому процесі такі основні функції: інформаційну, забезпечуючи доступ майбутніх фахівців до різноманітних джерел інформації; активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти; стимулювання розвитку їхньої мотивації щодо поліпшення власних навчальних досягнень; забезпечення інтерактивності навчання; здійснення моніторингу перебігу й результатів освітнього процесу; підвищення ефективності навчальної діяльності здобувачів; спонукання їх до творчої діяльності, зокрема шляхом підготовки відео- та мультимедійних презентацій на основі застосування комп'ютерних технологій; залучення майбутніх фахівців до участі у відеоконференціях, виконанні спільних проєктів із здобувачами зарубіжних університетів [2, с. 104].

Відзначимо, що, з одного боку, у вищій школі діють загальні вимоги до використання медіазасобів у процесі навчання здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. З іншого боку, застосування медіазасобів має свою специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей та змістом профільних для них дисциплін. У світлі цього специфіка використання медіазасобів у викладанні філологічних дисциплін здобувачам вищої освіти значною мірою зумовлена самою природою гуманітарного знання.

Зокрема, у працях науковців (Н. Ткачова, Т. Щєбликіна та ін.) виокремлено такі особливості викладання гуманітарних і, зокрема, філологічних дисциплін:

1) особлива увага викладача приділяється спонуканню молодих людей до набуття ними досвіду соціально значущих емоційно-ціннісних ставлень;

2) відпрацювання здобувачами освіти власного ставлення до досліджуваного об'єкта відбувається з урахуванням накопиченого ними життєвого досвіду, взаємовідносин з іншими людьми, а також наявності тих чи інших індивідуальних уподобань;

3) навчання дисциплін указанного циклу суттєво відрізняється від логіки опанування здобувачами навчального матеріалу з природничих дисциплін, бо цей процес передбачає здійснення учасниками селекції й узагальнення не тільки об'єктивних фактів, доказів, але і власних суб'єктивних уявлень, актуалізацію й посилення тих з них, які є дотепер актуальними, та водночас коригування, відмову від тих уявлень і ставлень, які вже не відповідають сучасним потребам і поглядам особистості;

4) вивчення здобувачами обраного об'єкта спонукає їх до його співвіднесення із власним життєвим досвідом, а це, у свою чергу, сприяє появі в них тих чи інших емоційних переживань;

5) викладання зазначених дисциплін у багатьох випадках не передбачає моделювання однозначно й чітко описаного очікуваного результату засвоєння

майбутніми фахівцями навчального матеріалу, адже цей результат включає не тільки об'єктивні, але й суб'єктивні аспекти, які зумовлені індивідуальними інтересами, життєвими цілями, ідеалами конкретної особистості;

б) процес пізнання вищевказаного об'єкта зазвичай не може відбуватися як послідовний розгляд його окремих частин, адже сприйняття цього об'єкта як цілісності є важливою передумовою його вивчення;

7) викладання дисциплін зазначеного циклу забезпечує вдосконалення індивідуальних картин світу учасників освітнього процесу, сприяє їхньому становленню як активних суб'єктів, які здатні брати на себе відповідальність за власні судження, дії та взагалі життя [4; 6].

Стосовно висвітлення природи саме філологічного знання доцільно відзначити, що філологія об'єднує в собі комплекс наук (літературознавчих, лінгвістичних, історичних тощо), які визначають суть духовної культури та досліджують історію її розвитку шляхом здійснення мовного та стилістичного аналізу письмових текстів. Отже, об'єктом філології є текст [3].

З урахуванням викладеного вище проаналізуємо можливості використання викладачами медіа засобів у процесі викладання філологічних дисциплін. Зокрема, слід відзначити, що в останні десятиріччя для студентської молоді значно знизилась значущість традиційних медіа як джерел інформації. Натомість молоді люди почали віддавати перевагу таким сучасним джерелам інформації, як інтернет-видання, блоги, соціальні медіа, супутникове телебачення тощо.

У світлі цього ефективність викладання філологічних дисциплін можна підвищити шляхом використання, наприклад, електронної пошти, організації теле- та відео конференцій(через програми Skype, Meet чи ін.), надання суб'єктам навчання доступу до різного виду інформаційних ресурсів, у тому числі персонального блогу викладача, систем дистанційного навчання (Moodle, SourceLMS чи ін.), залучення майбутніх фахівців до використання довідкових каталогів (Yahoo !, LookSmart, Galaxy) і пошукових систем тощо.

Варто також враховувати особливості вивчення здобувачами різних філологічних дисциплін. Наприклад, під час навчання іноземних мов майбутні фахівці мають засвоїти не тільки мовні норми (фонетичні, лексичні, граматичні, фразеологічні, стилістичні), але й так звані фонові знання, які допомагають учасникам освітнього процесу адекватно інтерпретувати вербальні та невербальні прояви носіїв інших мов і культур. У світлі цього регулярне використання здобувачами мережі Інтернет на заняттях і в позааудиторний час дає їм доступ до автентичних матеріалів, представлених у різній формі (текстів, відео та мультимедійних матеріалів тощо), а завдяки чату вони можуть спілкуватися зі своїми ровесниками з різних країн.

Отже, можна підсумувати, що в сучасних умовах розвитку вищої школи викладачі філологічних дисциплін мають гнучко реагувати на виклики сьогодення та активно використовувати у своїй викладацькій діяльності не тільки традиційні, а й інноваційні медіазасоби. Це дає змогу значно підвищити ефективність вивчення здобувачами філологічних дисциплін.

### Список використаної літератури

1. Гуреева А. Н. Теоретическое понимание медиатизации в условиях цифровой среды. *Вестник Московского университета*. Сер. 10. Журналистика. 2016. № 6. С. 192-208.
2. Кальна О. В., Колесніченко І. А., Шульга Л. В. Особливості застосування медіаосвіти у закладах вищої освіти. *Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти* : матер. 50-ї наук.-метод. конф. виклад. і аспір. (Полтава, 26-27 лютого 2019 року). Полтава : РВВ ПДАА, 2019. С. 102-105.
3. Карайченцева С. А. Книговедение: Литературно-художественная и детская книга. Издания по филологии и искусству: учебник для вузов Москва : МГУП, 2004. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook738/01/part-001.htm#i23>.
4. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Харків : Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
5. Чистяков Д. И. Анализ подходов к социологической интерпретации функционирования масс-медиа в обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01. Москва, 2014. 24 с.
6. Щебликіна Т. А. Моніторинг навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів: історія, теорія, практика: монографія. Харків : «Смугаста типографія», 2015. 399 с.
7. Ячменик М. М. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до застосування засобів медіаосвіти у професійній діяльності: методологічні підходи. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 3. С. 143-151.

### ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ДИСКРЕТНА МАТЕМАТИКА»

**Кислова М. А.**

кандидат педагогічних наук

Відокремлений структурний підрозділ

Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету  
м. Кривий Ріг, Україна

*Стаття присвячена основним питанням викладання дискретної математики студентам технічних спеціальностей. Розглянуто методіку викладання одного з розділів даної дисципліни: «Теорія графів». Показано використання систем комп'ютерної математики при вивченні тем даного розділу. Розглянуто декілька прикладних задач, при розв'язуванні яких використовуються графи.*

**Ключові слова.** Дискретна математика, методика викладання, система комп'ютерної математики, граф, прикладні задачі.

*The article deals with the relevant issues of teaching discrete mathematics to students of technical specialties. The article author reveals the methodics of teaching*

*Graph Theory, which is one of the sections of this discipline. The use of computer mathematics systems in the study of the topics in this section is shown. Several applied tasks, in the solution of which graphs are used, are revealed in the article.*

**Key words:** *discrete mathematics, methodics of teaching, computer mathematics system, graph, applied tasks.*

На сучасному етапі розвитку освітніх технологій кардинальних змін зазнають способи, завдяки яким може бути одержана вища освіта. Ці нововведення включають, наприклад, віртуальне середовище навчання для індивідуального і спільного навчання, Інтернет-ресурсів для викладання й навчання, навчальні матеріали в електронному форматі, конкретні тематичні програми, тощо.

Розглянемо можливості використання нових технологій при викладанні дисципліни «Дискретна математика».

Одним з розділів, що вивчаються в даній дисципліні, є «Теорія графів».

Методи теорії графів використовуються при розв'язуванні великої кількості прикладних задач: про перевезення, призначення, мости, задачі комівояжера тощо. Саме графи надають можливість побудувати формальні моделі задач для подальшого їх розв'язання. І саме за допомогою графів відбувається візуалізація багатьох процесів з різних сфер людської життєдіяльності. Графи знайшли своє застосування практично в усіх галузях наукових знань: фізиці, біології, хімії, математиці, техніці тощо. Найбільше теоретико-графові моделі використовуються при дослідженні мереж, хімічних та генетичних структур, електронних мереж, комп'ютерних систем тощо [1].

Починається вивчення теорії графів з основних понять та означень, до яких відносяться види графів (орієнтовані та неорієнтовані, псевдо графи та мультиграфи, підграфи і надграфи, прості, повні та елементарні графи), ізоморфізми графів, способи задання графів тощо [2].

Для кращого розуміння рекомендовано візуалізувати пояснення теоретичного матеріалу. Для цього використовуємо різноманітні комп'ютерні математичні системи.

За допомогою СКМ візуалізуються процеси, що можуть бути реалізовані у вигляді графів.

Ось лише деякі з задач, що ілюструються за допомогою графів

1. Граф станів кредитної карти.

Тут аналізується кредитна карта К. На графі станів операцій за кредитною картою відмічені наступні події: начислення відсотків на залишок рахунку (Р – петля), купівля П на суму S, повернення CashBack у вигляді бонусних балів на рахунок картки.



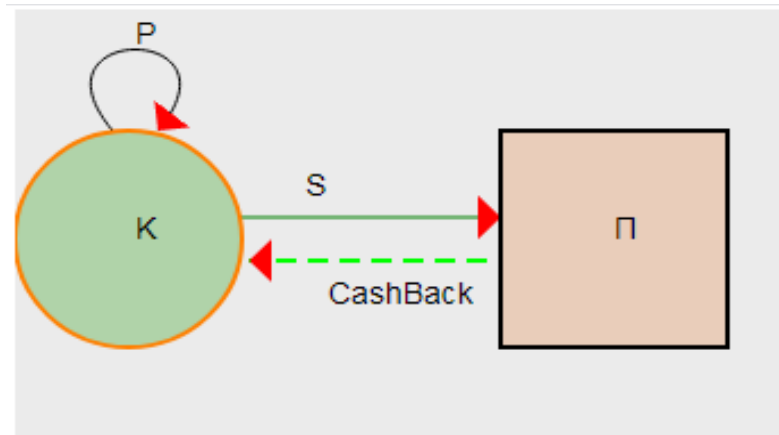


Рис.1. Граф станів кредитної карти

### 2. Мережевий граф отримання кредитної історії.

1 – працевлаштування, 2 та 3 – отримання картки з мінімальним кредитним лімітом, 4 та 5 – отримання карт з вигіднішими умовами (для постійних клієнтів), 6 – гарна кредитна історія.

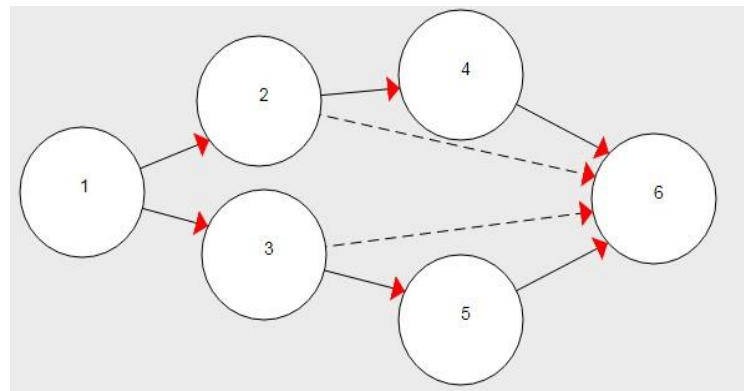


Рис. 2. Мережевий граф отримання кредитної історії

### 3. Схема транспортної мережі.

Схема взаємного розташування пунктів, довжин шляхів та потреб у вантажах у кожному з цих пунктів.

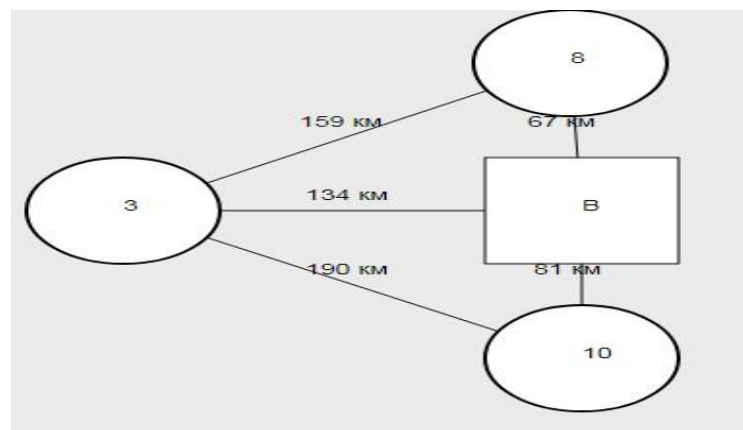


Рис. 3. Граф транспортної мережі

4. Задача календарного планування.

Наведено приклад орієнтованого графу.

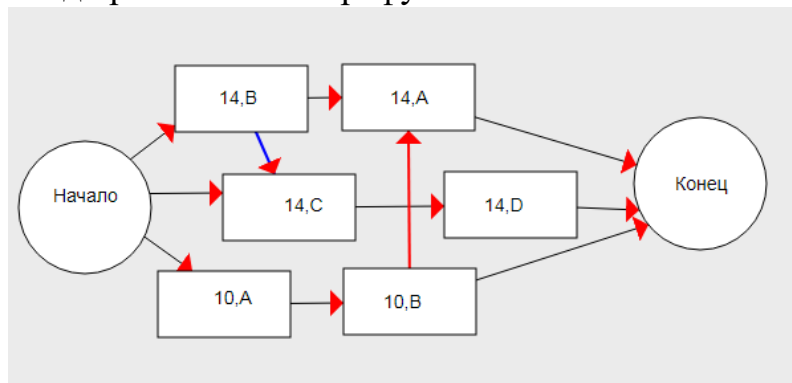


Рис.4. Граф календарного планування

5. Задача комунікацій.

Знову орієнтований граф.

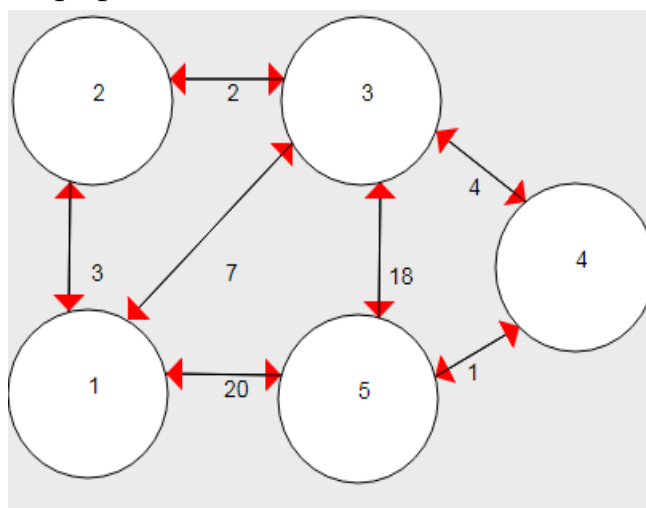


Рис. 5. Граф комунікацій

Після створення графічної моделі задачі можна розглядати питання про матриці суміжності та інцидентності, про пошук найкоротшого шляху тощо.

Розглянемо граф, що складається з 5 вершин та 8 ребер і який зображено на рисунку 6.

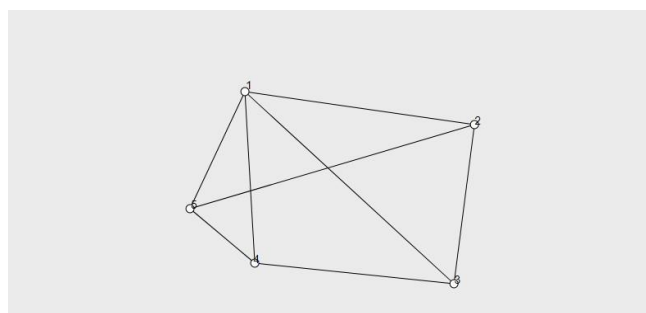


Рис. 6. Приклад графу

Використовуючи СКМ, можна знайти матриці суміжності та інцидентності, вибравши відповідні операції у меню. Вони виглядають наступним чином:

Редактор графа						Параметри графа						Решение						Примеры реализаций						Сформирование Word					
Матрица смежности																													
	1	2	3	4	5																								
1	0	1	1	1	1																								
2	1	0	1	0	1																								
3	1	1	0	1	0																								
4	1	0	1	0	1																								
5	1	1	0	1	0																								
Матрица инцидентий																													
	g(3,2)	g(1,2)	g(1,4)	g(1,5)	g(1,3)	g(5,4)	g(4,3)	g(5,2)	g(2,3)	g(2,1)	g(4,1)	g(5,1)	g(3,1)	g(4,5)	g(3,4)	g(2,5)													
1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	0	0	0													
2	-1	-1	0	0	0	0	0	-1	1	1	0	0	0	0	0	1													
3	1	0	0	0	-1	0	-1	0	-1	0	0	0	1	0	1	0													
4	0	0	-1	0	0	-1	1	0	0	0	1	0	0	1	-1	0													
5	0	0	0	-1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	-1	0	-1													

Рис. 7. Матриці суміжності та інцидентності

Розв'язання задачі знаходження найкоротшого шляху має вигляд:

Туть: 2→5. Длина: 0

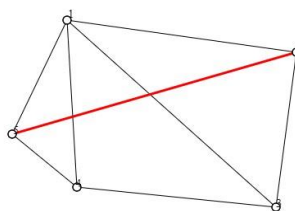


Рис. 8. Найкоротший шлях графу

Під час дистанційного навчання розв'язування усіх цих задач проводилось спочатку «вручну», потім проводилась перевірка за допомогою СКМ. Як показав аналіз, проведений у кінці семестру (була проведена ККР), курсанти засвоїли даний розділ краще на 12%, ніж попередня група, яка не використовувала СКМ на заняттях.

### Список використаних джерел

1. Бондаренко М. Ф., Білоус Н. В., Руткас А. Г. Комп'ютерна дискретна математика : підручник. Харків : Компанія СМІТ, 2004. 480 с.
2. Новиков Ф. А. Дискретная математика для программистов. Питер, 2000. 304 с.

## СПІЛЬНА АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УПРАВЛІННІ УРОКОМ

Лісовенко Г. В.

заступник директора з навчально-виховної роботи  
КЗ «Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія»»  
Харківської міської ради Харківської області,  
м. Харків, Україна

*У статті визначаються інноваційні напрями планування й управління уроком через спільну аналітичну діяльність учасників освітнього процесу. Визначено етапи, зміст та передбачувані результати такого підходу до вдосконалення уроку.*

**Ключові слова:** *ефективність уроку, фактори ефективності, суб'єкти навчання, спільна аналітична діяльність, етапи та зміст.*

*The article author identifies innovative directions of lesson planning and management through joint analytical activities of the participants of educational process. The stages, content and expected results of this approach to improvement of lessons are revealed.*

**Key words:** *effectiveness of lesson, efficiency factors, subjects of learning, joint analytical activities, stages and content.*

Сучасна педагогічна наука базується на парадигмі про важливість уроку як основи освітнього процесу. Проте оцінка його ефективності, в основному, здійснюється за суб'єктивними враженнями організаторів навчання у процесі відвідування уроків без достатнього урахування думки безпосередніх учасників цього процесу.

Водночас, які б зміни не відбувалися в школі, який би вигляд не приймала школа: гімназії, ліцею, коледжу – урок залишається основною організаційною формою навчально-виховного процесу [2 – 5].

Постала проблема – у плануванні й аналізі уроку не повинні зберігатися загальновідомі схеми; аналітична діяльність як процес усвідомлення й самопізнання має стати рефлексією для всіх суб'єктів навчання.

Мета статті – розкрити окремі інноваційні напрями планування й управління уроком, започаткувати підходи до підготовки і проведення уроку з боку всіх суб'єктів навчання на демократичній основі.

Ефективність сучасного уроку значною мірою залежить від ефективності і зацікавленості учнів у навчанні, від того, наскільки вироблена в них позитивна установка на навчально-пізнавальну діяльність взагалі і на конкретний урок зокрема.

Подальша інтенсифікація процесу навчання вимагає різкого підвищення наукового рівня спільної аналітичної діяльності в управлінні уроком [1]. Колегіальність прийняття рішення забезпечує розповсюдження інформації про завдання і цілі уроку, успіхи, утруднення. Спільна аналітична

діяльність всіх суб'єктів навчального процесу – це елемент демократизації управління, довіри і поваги до людини.

На думку В. Симонова [6], основою ефективної організації взаємодії у системі: керівник – педагог – учень є такі фактори:

- 1) конкретність як співвідношення всіх операцій характеру цілеспрямованості діяльності;
- 2) раціональність способів і прийомів діяльності суб'єктів у єдності і взаємозв'язку;
- 3) оптимальність зусиль, засобів і часу, що витрачаються для досягнення поставленої мети;
- 4) перспективність як виключення малозначущого підсумку діяльності;
- 5) активність і самостійність діяльності учнів у освітньому процесі як основна мета і показник ефективності освітньої діяльності вчителя в цілому.
- 6) актуальність діяльності, тобто відповідність усіх дій і операцій поставленим цілям та завданням.

Системний підхід до аналізу уроку базується на спільній діяльності учасників освітнього процесу. Така діяльність дає можливість глибше оцінити суть і зміст навчально-виховної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів під час уроку. Аналіз системи взаємодії суб'єктів навчання – основа системного підходу до суті будь-якого навчального заняття в цілому.

Аналітична діяльність розглядається нами як мотивований процес використання суб'єктами навчання тих чи інших засобів для досягнення особистісних або зовнішньо заданих цілей. Суб'єкт навчання здійснює діяльність, тобто визначає процес, предмет, умови, способи, засоби та оцінює результати діяльності. Діяльність розкладається на окремі дії. Ми пропонуємо розглядати спільну аналітичну діяльність як систему взаємодії суб'єктів навчання, яка складається з 5-ти етапів (див. табл.).

*Таблиця*

### Спільна аналітична діяльність суб'єктів навчання

№ з/п	Етап діяльності	Зміст діяльності суб'єктів навчання			Засоби організації взаємодії
		Учні	Учитель	Керівник навчального закладу	
1	Підготовка. Визначення мети і завдань уроку.	Обговорення проектів уроку, збір інформації.	Інформація про задум уроку, постановка завдань, мотивація.		Навчальний діалог.
2	Планування уроку.	Формування завдань, задуму уроку, обговорення.	Пропозиція ідей, корекція.		Спільне визначення мети діяльності на уроці
3	Збір інформації.	Збір інформації.	Спостереження корекція діяльності.		Добір навчального матеріалу, накопичення

					інформаційного змісту уроку.
4	Прийняття рішень.	Вибір оптимального варіанту уроку, обґрунтування.	Спостереження, непряме керування діяльністю, ухвалення спільних рішень.		Створення ситуації вибору, співробітництва. Дискусія.
5	Аналіз уроку, формування висновків.	Обговорення, оцінка спільних зусиль, використаних можливостей, конструювання подальшої діяльності, вироблення пропозицій.	Корекція, спостереження, спільне обговорення результатів діяльності.	Доповнення і поглиблення аналізу та самоаналізу уроку, співставлення оцінок уроку учнів і вчителя, співставлення діяльності вчителя і учнів, уроку, допомога вчителю у знаходженні оптимальних методів навчання і форм пізнавальної діяльності учнів.	Оцінка діяльності, рефлексія. Обґрунтування та захист отриманих результатів.

Науковий підхід до аналізу уроку у процесі спільної аналітичної діяльності передбачає синтез – визначення його результатів за етапами на основі вивчення всіх взаємопов'язаних компонентів. У такому випадку очевидна роль кожного компоненту уроку в системі, зрозумілими стають витоки успіхів і невдач, і як наслідок, шляхи подолання останніх, з точки зору учасників аналітичної діяльності. Підсумкова оцінка визначається шляхом співставлення оцінок, які даються навчальному процесу кожним його суб'єктом, тобто спільна аналітична діяльність – це система взаємопов'язаних дій суб'єктів навчання на всіх етапах уроку.

Отже, спільна аналітична діяльність розкриває перед учасниками освітнього процесу такі перспективи:

- стимулювання і мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- самоконтроль і самокорекція суб'єктами навчання своєї діяльності;
- розвиток моральності, соціальної творчості учнів і вчителя;
- усвідомлення учнями ситуації досягнення мети;
- розвиток прогностичних умінь суб'єктів навчання;
- формування відносин співпраці між суб'єктами навчання;
- з'ясування ступеня професіоналізму вчителя і визначає шляхи зростання професійної компетентності вчителя;
- надання можливості будувати процес внутрішньошкільного управління на основах демократизму і гуманізму.

### Список використаних джерел

1. Исакава Каору. Японские методы управления качеством. Москва, 1988. С. 21–22.
2. Конаржевський Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление: приложение к журналу «Завуч». Москва : Пед. поиск, 1999. С. 45–47.
3. Лебедев О. Модернизация управления образованием. Народное образование. 2004. № 6. С. 104–107.
4. Махмутов М. И. Современный урок. Москва, 1981. 15 с.
5. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс. Книга 1. Загальні основи. Процес навчання. Київ, 2010. С. 78–79, 108–109.
6. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Москва : Пед. общество России, 1999. С. 35–38, 45–50.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

**Машкіна Л. А.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
м. Хмельницький, Україна

*У статті розкрито сучасні аспекти використання інноваційних технологій у закладах вищої освіти. Звернено увагу на класифікацію інновацій у закладах вищої освіти, розкрито окремі з них, зокрема, проблемне навчання, контекстне, ігрове. Акцентовано увагу на професійно-інноваційній компетентності викладача закладу вищої освіти.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології, заклад вищої освіти, класифікація технологій, викладач, професійно-інноваційна компетентність.*

*The modern aspects of the use of innovative technologies in higher education institutions have been revealed in the article. The classification of innovations in higher education institutions has been highlighted, some of them have been revealed, such as: problem-based learning, contextual, game. Special attention has been paid to the professional and innovative competence of a teacher of a higher education institution .*

**Key words:** *innovative technologies, institution of higher education, classification of technologies, teacher, professional-innovative competence.*

Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, яку визначає темп та рівень науково-технічного, економічного, соціально-культурного прогресу. Новим потужним імпульсом вдосконалення системи вищої освіти в Україні стає її входження до зони європейської освіти.

Сучасне життя вимагає людей нового типу, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати правильні рішення, створювати принципово нові ідеї у різних галузях знань. Для

вирішення цього завдання потрібні нові підходи, нове педагогічне мислення, високий інноваційний потенціал.

Досліджувана нами проблема є складовою частиною загальної системи підготовки педагогічних кадрів, великий вклад у яку внесли В. І. Бондар, С. І. Гусев, О. В. Киричук, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко та ін. Питання удосконалення загальнопедагогічної підготовки студентів відображені в працях І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, Д. В. Чернилевського, М. Д. Ярмаченката ін.; окремі проблеми впровадження інновацій у вищій освіті розкриті в дослідженнях А. А. Вербицького, Л. С. Подимової, В. А. Сластьоніна та ін.

Мета статті – висвітлити сучасні аспекти інноваційних технологій у системі вищої педагогічної освіти, показати їх класифікацію та визначити основні компоненти професійно-інноваційної компетентності викладача вишу.

Теоретичний аналіз праць науковців (В. П. Безпалько, М. В. Кларін, І. П. Підласий, А. І. Пригожин та ін.) дає можливість розкрити суть понять «педагогічна технологія» та «педагогічна інновація». Зокрема, з'ясовано, що педагогічна технологія функціонує як наука, яка досліджує найбільш ефективні шляхи навчання; як система способів, принципів, що застосовуються в навчанні; як реальний процес навчання [2]. Таким чином під поняттям «технологія освітнього процесу» ми розуміємо моделювання змісту, форм і методів відповідно до поставленої мети.

Поняття «педагогічна інновація» в науковій літературі трактується як нововведення, цілеспрямовані зміни, що вносять у педагогічне середовище нові стабільні елементи (новації), які викликають перехід системи з одного етапу в інший. Учені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому, як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети [1].

Інноваційні технології, що використовуються у системі вищої педагогічної освіти, нами розглядаються як моделювання викладачем змісту, форм і методів освітнього процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни.

Загальноприйнятої класифікації освітніх технологій вищої школи у вітчизняній педагогіці на сьогоднішній день не існує. Зокрема, А. Я. Савельєв констатує, що технології варто розділяти на традиційні й інноваційні, і пропонує класифікувати їх за спрямованістю дії, цілями навчання, предметним середовищем, організацією навчального процесу, методичними задачами. В.Ф. Башарин пропонує класифікувати технології на основі ознак узагальненості та прикладної спрямованості. Узагальнені педагогічні технології визначаються як синтетичні теорії, побудовані на визначених психолого-педагогічних основах [5].

До узагальнених інноваційних педагогічних технологій відноситься: проблемне, концентроване навчання, модульне, розвиваюче, диференційоване, активне (контекстне), ігрове та ін. Зокрема, диференційоване навчання – спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка з огляду на вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, соціальний досвід спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток студентів, засвоєння



необхідного обсягу знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами [4].

Проблемне навчання – це дидактична система, заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, яка включає поєднання прийомів і методів викладання і навчання, котрим притаманні основні риси наукового пошуку [3].

У контекстному навчанні: студент із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, навчально-професійної) з визначеним сценарієм їх розгортання. Далі включається весь потенціал активності студента, а саме від рівня сприйняття до рівня соціальної активності по прийняттю спільних рішень. Засвоєння знань здійснюється у контексті вирішення ними майбутніх професійних ситуацій, представлених у навчанні дидактично обґрунтованою формою. Активність студентів носить як індивідуальний, так і колективний характер, тому логічним центром педагогічного процесу стає не організація засвоєння навчальної інформації, а сама особистість майбутнього фахівця, що розвивається [1].

Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання у закладах вищої освіти особливе місце належить навчальній дидактичній грі, яка являє собою цілеспрямовану організацію навчально-ігрових взаємодій здобувачів освіти в процесі моделювання ними цілісної професійної діяльності фахівця.

Вищезазначені технології можуть використовувати викладачі закладів вищої освіти, які мають сформовану професійно-інноваційну компетентність (Д.В. Чернилевський). До структури професійно-інноваційної компетентності входять такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [5].

Розглянемо їх більш детально. Так, мотиваційний компонент професійно-інноваційної компетентності виражає усвідомлене ставлення викладача до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти.

Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інновацій у структурі власної професійної діяльності.

Креативний компонент професійно-інноваційної компетентності викладача реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з студентами, вміння розвивати їх креативність.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз викладачем явищ власної свідомості та діяльності.

Отже, використання інноваційних технологій у закладах вищої освіти – це вимога часу щодо формування нової генерації фахівців, особливо в контексті Європейських вимог. Інновації у вищій освіті відіграють пріоритетну роль щодо вдосконалення теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів.

### Список використаних джерел:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ : Академвидав. 2015. 304 с.
2. Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій: збірник наукових праць / за заг. редакцією Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцької, Н. М. Миськової. Хмельницький : ХГПА. 2018. 402 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Академвидав. 2006. 352 с.
4. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 року). Хмельницький : ХГПА. 2017. 333 с.
5. Чернилевський В. Д. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА. 2004. 437 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

**Мельникова О. В.**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

**Гвозд'ї С. П.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

*У роботі представлені переваги використання інтерактивних технологій при вивченні інтегративного курсу «Основи здоров'я» у школі. Для підвищення інтересу до навчання школярів пропонуються найбільш ефективні методи навчання та нетрадиційні уроки. Запропоновані умови для підвищення мотивації до вивчення питань здорового та безпечного способу життя.*

**Ключові слова:** *основи здоров'я, інтерактивні технології навчання, нетрадиційний урок.*

*The paper presents the advantages of using interactive technologies in studying the integrative course «Fundamentals of Health» at school. To increase students' interest in learning, the most effective teaching methods and non-traditional lessons are offered. Conditions are proposed to increase motivation to learn issues about healthy and safe lifestyle.*

**Keywords:** *fundamentals of health, interactive learning technologies, non-traditional lesson.*

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття визначено, що пріоритетним завданням освіти є виховання в учнів відповідального ставлення

до свого здоров'я та здоров'я інших. Саме на реалізацію цього завдання спрямований навчальний предмет «Основи здоров'я», метою якого є формування в учнів позитивної мотивації до здорового та безпечного способу життя, дбайливого ставлення до здоров'я, формування здоров'язберігаючих навичок. Щоб зацікавити дітей до вивчення даного предмету пропонується використання на уроках інтерактивних технологій. Під час занять з основ здоров'я в класі повинен панувати особливий психологічно-доброзичливий мікроклімат. Він має бути таким, щоб учні з радістю і зацікавленістю працювали, накопичували нові знання, розширювали світогляд, набували корисних навичок [2].

Технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть у процесі пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно відзвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання [4]. Інтерактивний урок – це передусім діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія учня з вчителем. Саме під час навчання питанням збереження здоров'я, формування навичок безпечної поведінки потрібна тісна співпраця учня та вчителя. Отже, мета нашої роботи актуалізувати використання інтерактивних технологій на уроках основ здоров'я.

Дослідження показали, що інтерактивні методи дозволяють різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу. Викладання може стати одноманітним, нудним і малоефективним заняттям, якщо не використовувати інтерактивні методи навчання. Активізація пізнавальної діяльності, активізація уваги – ці завдання ставить перед собою кожен учитель, що йде на урок. Головне завдання вчителя організувати спільний пошук вирішення завдання, яке виникло на уроці перед учнями. Учитель виступає як режисер міні-вистави, що народжується безпосередньо в класі. Нові умови навчання потребують від учителя вміння вислухати всіх бажаючих з кожного питання, не відкинувши жодну відповідь, встати на позицію кожного відповідаючого учня, зрозуміти логіку його міркування і знайти вихід з постійно мінливої навчальної ситуації, аналізувати відповіді, пропозиції дітей і непомітно вести їх до вирішення проблеми [5].

Усі інтерактивні технології поділяються на чотири групи: фронтальні технології, технології колективно-групового навчання, ситуативного навчання та навчання у дискусії. Серед інтерактивних методів широко використовуються такі як: мозковий штурм, мікрофон, коло ідей, робота в малих групах, займи позицію, пресс-метод, акваріум, подорож роліви ігри та інші. Найпоширенішими формами нетрадиційних уроків за інтерактивною технологією є: урок – тренінг; урок – ділова гра; урок – свято; урок – вікторина; урок – екскурсія; урок-подорож.

Які інтерактивні методи в даний час вважаються найбільш затребуваними і ефективними? Є дуже багато інтерактивних методів. Останнім часом на різних семінарах, майстер-класах багато говорять про метод кейсів або кейс-стаді. «Кейс» в перекладі з англійської означає випадок, який детально розбирається не вчителем, а учнями. Учитель готує матеріали перед уроком, ставить задачу, яка вимагає детального вивчення цих матеріалів, дослідження і прийняття на основі цього розслідування якогось рішення [3]. Цей метод застосовується на уроках

основи здоров'я для вивчення проблем шкідливих звичок, протидії цькуванню, мотивації до здорового і безпечного способу життя.

Ефективність навчання основ здоров'я залежить від багатьох факторів, головним із яких є якісна підготовка вчителів для проведення уроків з основ здоров'я. Для досягнення максимальної ефективності, вчителю необхідно:

- Ознайомитися з сучасною концепцією здоров'я, безпеки і розвитку, принципами навчання на засадах засвоєння життєвих навичок.
- Оволодіти сучасними педагогічними методиками, передусім, інтерактивними і тренінговими формами групової роботи.
- Використовувати якісні навчально-методичні матеріали і достовірну додаткову інформацію.
- Забезпечувати підтримку батьків, колег, громадськості.
- Бути відданим справі навчання дітей, розуміти і визнавати актуальні потреби, інтереси і вікові можливості учнів.

Під час проведення уроку слід дотримуватись рекомендацій:

- Використовуйте різноманітні форми й методи роботи, створюйте атмосферу зацікавленості кожного учня як в індивідуальній роботі, так і в роботі всього класу.
- Стимулюйте учнів до використання різноманітних способів виконання завдань на уроці, заохочуйте їх до самостійної роботи без побоювання помилитися, відповісти неправильно.
- Пропонуйте учням завдання, які передбачають виконання різних розумових операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, конкретизація, категоризація, абстрагування тощо, розвивають увагу, пам'ять та творчість.
- Створюйте ситуації, в яких кожен учень, незалежно від ступеня його готовності до уроку, виявлятиме ініціативу, самостійність і винахідливість у способах роботи.
- Обговорюйте з учнями наприкінці уроку не лише те, про що ми дізналися (що опанували), а й те, що сподобалось (не сподобалось), які будуть пропозиції, що треба зробити інакше.
- Під час опитування (виставляння оцінок) аналізуйте відповіді, підкреслюйте самостійність, оригінальність, бажання учня шукати та знаходити різноманітні способи виконання завдань.
- Оголошуючи домашнє завдання, повідомляйте не тільки зміст та обсяг, а й давайте докладні рекомендації щодо раціонального його виконання [2].

З якими труднощами стикаються вчителі при застосуванні інтерактивних методів? Інтерактивні методи застосовувати складніше, ніж традиційні. Це вимагає великої підготовки від вчителя. Інтерактивні методи більш особистісно-орієнтовані. Коли ти думаєш над тим, як підготувати інтерактивний урок, потрібно чітко уявляти перед очима картину класу, тих дітей, які прийдуть, щоб кожній дитині можна було в цьому уроці знайти місце, щоб він зміг себе проявити [2]. Інтерактивні методи навчання на уроках основ здоров'я сприятимуть розвитку життєвих (психосоціальних) навичок учнів, кращому відпрацюванню та дотриманню певних моделей поведінки, які допоможуть зберегти та покращити

власне здоров'я. За допомогою всіх форм навчальної та позакласної роботи формується фундамент основ збереження життя та зміцнення здоров'я, учні навчаються життєвим вмінням і навичкам.

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів зростає цікавість учнів до процесу навчання, діти навчаються ефективній роботі в колективі [2].

Інтерактивні технології навчання при викладанні предмета «Основи здоров'я» сприятимуть кращому відпрацюванню та дотриманню певних моделей поведінки, які допоможуть зберегти та покращити власне здоров'я. Плідна, інтерактивна взаємодія вчителів та учнів забезпечить сталий результат у розвитку відповідального ставлення до цінностей життя та безпеки.

### Список використаних джерел

1. Бірюкова І.В. Інтерактивні методи навчання на уроках основ здоров'я, 2009. <http://bit.do/fPb6J> (дата звернення: 02.03.2021).
2. Волкова Т.Т. Формування здорового способу життя на уроках основ здоров'я, 2014 URL: <https://tvolkova2014.wixsite.com/volkovatatyana/services2> (дата звернення: 02.03.2021).
3. Кузьменкина Л.А. Интерактивное образование, 2006. URL: <http://io.nios.ru/articles2/87/interaktivnoe-obuchenie-eto-ne-stolko-priobretenie-znaniy-skolko-zakreplenie-i> (дата звернення: 02.03.2021).
4. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн..К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Толстых Н.Х. Интерактивные приемы школьного обучения, 2013. URL: <http://ikt-ekonomika.sch612.edusite.ru/statya.html> (дата звернення: 02.03.2021).

## ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТЕСТУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ПРАВНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

**Невельська-Гордєєва О. П.**

кандидат філософських наук, доцент  
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого  
м. Харків, Україна

*Упровадження тестів загальної навчальної правничої компетенції (ТЗНПК) для набору магістрантів за спеціальністю "Право" має багато переваг. Водночас специфічне формулювання тестових завдань вимагає педагогічних зусиль щодо їх реалізації. Запропоновані тести необхідно перевіряти на надійність і валідність.*

**Ключові слова:** *тест загальної навчальної правничої компетенції, ТЗНПК, компетентність, тест, тестове завдання, валідність тесту.*

*The introduction of the tests of general educational and legal competencies (TGELC) for the recruitment of students of Master degree in specialty "Law" has many advantages. However, the specific formulation of test tasks requires pedagogical efforts concerning the implementation of them. The proposed tests must be checked for reliability and validity.*

**Ключові слова:** *test of general educational and legal competencies, TGELC, competence, test, test task, validity of test.*

Починаючи з 2017 року, в Україні введено новий вступний іспит до магістратури за спеціальністю «Право» – Тест загальних навчально-правових компетентностей («ТЗНПК»), який проходить шляхом зовнішнього незалежного оцінювання (у 2016 році тест проводився лише в деяких юридичних вишах для оцінки його результативності).

Тест складається з 30 питань, які поділені на 3 блоки: 12 запитань у першій секції «Критичне мислення», 9 – у другій «Аналітичне мислення» і 9 – у третій секції «Логічне мислення». На рішення завдань кожної секції відводиться 25 хвилин. Повертатися до завдань попередньої секції або раніше переходити до наступної – заборонено регламентом іспиту.

Оцінювання знань тестовим методом має певні переваги: швидка перевірка результатів, відсутність суб'єктивності у виставленні оцінок, сприяє розвитку мислення молоді, прискоренню та поглибленню ментальних процесів. Водночас логічний аналіз запропонованих тестових завдань розкриває як низку моментів, що суперечать психологічній теорії тестування, так і свідчать про сукупність факторів, які вимагають особливої підготовки абітурієнтів до магістратури.

I. Мислення людини багатопланове. Ще в початковій школі на уроках арифметики діти дізнаються, що завдання можна вирішити різними способами. Практичне завдання також вирішується різними способами: можна обійти яму, можна покласти дошку і пройти по ній. Але, коли ставиться тестове питання, то з усіх варіантів відповідей один, і тільки один, повинен бути істинним. Тому питання тесту потрібно сформулювати так, щоб респондент точно міг встановити критерій вибору.

Продемонструємо це на прикладі. Дається питання: з п'яти запропонованих міст – Мадрид, Гамбург, Токію, Лондон, Туніс – необхідно викреслити зайве місто. Правильна відповідь за думкою складників тесту: Гамбург, тому що це єдине місто з 5 перерахованих, яке не є столицею.

Однак можна побачити й інші критерії рішення завдання: 4 міста є морськими портами, а одне місто – Мадрид – не має виходу до моря. Припустимо також викреслення Тунісу, тому що це місто розташоване в Африці, інші міста – у Європі, до того ж це єдине місто із запропонованого списку, назва якого тотожне назві країни [1, с. 49].

Студенти спроможні знайти й інші критерії відбору: Токію – місто, назва якого закінчується на голосну, інші назви на приголосні букви; у назві Токію – три склади, а інші назви міст будуються з двох складів.

При перевірці результатів тесту вже немає можливості запитати в екзаменованих, який критерій вибору використовувався ними при виборі варіанта відповіді.

Припустимо, що респондент бачить не один, а кілька критеріїв вибору. Як йому в цьому випадку визначитися з правильною відповіддю, якщо питання не містить вказівки на те, який критерій взято за основу розробниками тесту. Отже, студенту необхідно вгадати, яка відповідь буде вважатися вірною з точки зору укладачів тесту. Пошук істинної відповіді замінюється ментальною діяльністю, спрямованою на рефлексію (рефлексія – термін, який у філософії означає «мислення про мислення») логіки укладачів тесту і вгадування відповіді, яку визначено вірною.

Так, питання 4 основного зошиту ТЗНПК 2020 року: «Ставлення автора тексту до плагіату найточніше означено в рядку: а) упереджене; б) песимістичне; в) іронічне; г) негативне; д) виважене». Треба зауважити, що автор наведеного на іспиті тексту про плагіат відноситься до останнього і негативно, і песимістично, при цьому викладає свої думки іронічно й зважено. Тому тільки варіант відповіді а безумовно не підходить, а от інші 4 варіанти цілком відповідають поставленому питанню, тому необхідно вгадати рішення упорядника тесту, бо розуміння «найбільш точного ставлення автора до плагіату» необхідно з'ясувати у самого автора, тому що всі нюанси відносин залишилися в самому тексті.

II. Низку питань сформульовано у формі, що невласлива для українського менталітету. Школа розвиває мислення учнів за алгоритмом: «чим відрізняються ці тексти?» або «що спільного в цих текстах?». Тест пропонує форму питання, яка сполучає в собі дві частини: «ми знаходимо підтвердження всіх позицій, окрім ...». Наприклад, питання 1 основного зошиту ТЗНПК 2020 року: «Автор у тексті різними видами інтертекстуальності називає все, окрім: а) алюзія; б) ремінісценція; в) плагіат; г) містифікація; д) цитата». Така нетипова для абітурієнтів структура питання вимагає більше часу на з'ясування та вирішення завдання.

III. У ТЗНПК вводяться питання, відповідь на які об'єктивно не представлені в текстах, про що в питаннях свідчать слова: «швидше за все», «можна припустити». Коли конкретна відповідь відсутня в тексті, то мислення респондентів активізується не стільки на пошук істини, скільки на рефлексію мислення розробників. Наприклад, питання 11 основного зошиту ТЗНПК 2018 року: «Автори текстів, найімовірніше, не зійшлися б у тому, що: а) є чимало прийомів маніпулювання поведінкою як окремої людини, так і значних мас людей; б) маніпуляції ЗМІ з громадською думкою – це завжди відгук на запити аудиторії; в) інтелектуальний рівень споживачів продуктів мас-медіа дуже часто доволі невисокий; г) інтерпретація реальності в ЗМІ здійснюється відповідно до політики самого засобу або його власника; д) мас-медіа своїм контентом примітивізують свідомість громадян».

IV. У тестах зустрічаються питання з помилковими відповідями, і якщо в основних тестах такі промахи виявляються і дискваліфікуються, то в додаткових тестах подібні огріхи можуть і не фіксуватися. Так, 27 питання додаткового зошиту ТЗНПК 2019 року: Слідчий: Проведення охоплює чотири епізоди правопорушень: X, Y, Z, V. За час слідства було встановлено коло підозрюваних,

кожен із яких був учасником принаймні одного із цих епізодів, і склад учасників кожного із цих епізодів. У результаті слідчих дій було також встановлено, що кожен підозрюваний, який був учасником принаймні одного з епізодів Y, Z, V, був ще й учасником епізоду X. Крім цього, було з'ясовано, що жоден підозрюваний, який не брав участі в епізоді Z, не був учасником епізоду V і що жоден з учасників епізоду Y не був учасником епізоду Z. Істинність якого з наведених нижче тверджень логічно випливає з інформації слідчого? А) Сума кількостей учасників епізоду Y, епізоду Z та епізоду V більша кількості учасників епізоду X. Б) Немає учасників епізоду X, які одночасно не були б учасниками щонайменше одного з епізодів Y, Z, V. В) Деякі підозрювані не були учасниками ні епізоду Y, ні епізоду V. Г) Кількість учасників епізоду V не менша за кількість учасників епізоду Y. Д) Жоден з учасників епізоду V не був учасником епізоду Y».

За протоколом – правильна відповідь Д. Однак, з точки зору логіки правильна відповідь відсутня. І ось чому. Складаємо категоричний силіогізм за першою фігурою:

1. Жоден підозрюваний, який не брав участі в епізоді Z, що не був учасником епізоду V.

2. Жоден з учасників епізоду Y не був учасником епізоду Z.

Згідно із загальними правилами категоричного силіогізму з двох заперечних зачинів висновок неможливий. Дійсно, V не має нічого спільного з Z; Y не має нічого спільного з Z. Але з цього зовсім не випливає, що обов'язково «жоден з учасників епізоду V не був учасником епізоду Y», бо 1) V може ототожнюватися з Y; 2) V може перетинатися з Y; 3) V може підпорядковуватися Y; 4) Y може підпорядковуватися V.

V. Зустрічаються неточності в змісті текстів. У 8 питанні додаткового зошита ТЗНПК серед варіантів відповідей вірним є такий: «У сформульованому ще давньогрецькими лікарями знаменитому девізі «Зціли!» закладено глибокий філософський зміст, який визначає роль медицини в суспільстві, а тому медики категорично проти передчасного припинення життя пацієнтів». Дійсно, цей варіант відповіді – вірний щодо питання, але найстаріший принцип медичної етики, який сформулював Гіппократ, звучить інакше: «Не нашкодь», або *primum non nocere* (дослівно: «перш за все – не нашкодь»). Девізу «Зціли» – не існує, з давнини девіз звучав так: «Лікарю! Зціли самого себе» [2, с. 65].

### Список використаних джерел

1. Невельська-Гордєєва О. П. Логіко-методичні питання складання тестів загальної компетентності. Викладання логіки та перспективи її розвитку: матеріали VIII Міжнар. науково-практична конференція (Київ, 17-18 травня 2018 р). Київ, 2018. С. 49–50.

2. Voitenko Dmytro O., Kachurova Svitlana V., Nevelska-Hordieieva Olena P. Abstract thinking in law education in the context of introduction of the TGELC. Вісник Академії правових наук. 2019. Том 26. № 2. С. 59–73.



## ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Попова О. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Дейниченко Г. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Жуков В. П.**

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

*У статті розкриваються технологічні аспекти проблеми оцінювання рівня інноваційності закладу загальної середньої освіти. Розкрито суть інноваційного потенціалу закладу освіти. Презентовано критерії та показники інноваційності освітнього закладу. Визначено умови успішного впровадження педагогічних інновацій в освітню практику.*

**Ключові слова:** *заклад загальної середньої освіти, педагогічна інновація, інноваційність, інноваційний потенціал, критерій, показник, оцінювання.*

*The article reveals the technological aspects of the problem of assessing the level of innovation of general secondary education institution. The essence of the innovative potential of the educational institution is revealed. The criteria and indicators of innovations of the educational institution are presented. The conditions for successful implementation of pedagogical innovations in educational practice are determined.*

**Key words:** *general secondary education institution, pedagogical innovation, innovation, innovation potential, criterion, indicator, assessment.*

Однією з найскладніших проблем сучасної педагогічної науки є оцінювання рівня інноваційності закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), для яких характерні впровадження різних видів нововведень, інноваційне перетворення окремих ланок освітнього середовища або його інноватизація в цілому. В останньому випадку можна говорити про педагогічні інновації глобального характеру.

Ураховуючи позицію О. Киричука [1, с. 3], який стверджує, що педагогічна система закладу освіти потребує двоякого розгляду: у статистиці – в її предметній площині, та в динаміці – у площині її функціонування та розвитку, тобто виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення, занепаду), дійшли висновку, що оцінювання інноваційності ЗЗСО як складної динамічної педагогічної системи вимагає інтегративної оцінки на трьох рівнях – «предметному» (компонентно-структурному), функціональному (зовнішньому і внутрішньому) та історичному (на рівні генетичного і прогностичного аналізу).

Тож важливим для розв'язання зазначеної проблеми є положення щодо комплексного використання структурного та функціонального аналізу для визначення інноваційності ЗЗСО.

Структурний аналіз дозволяє: 1) виявити закономірності взаємозв'язків основних компонентів педагогічної системи ЗЗСО, які надають їй цілісності й таким чином сприяють появі деяких нових властивостей складників освітнього середовища; 2) визначити ступінь глибини і повноти інновацій, що вводяться в педагогічну систему ЗЗСО; 3) порівняти педагогічну систему даного закладу освіти з іншими з метою виявлення її ізоморфізму або гомоморфізму [1, с. 4-5].

Здійснення функціонального аналізу інноваційності педагогічної системи закладу освіти дає можливість установити його взаємовплив і взаємозв'язок з іншими соціальними інститутами, ступінь адаптивності ЗЗСО до соціальних умов та соціального замовлення, до особистості учнів з їхніми індивідуальними особливостями тощо.

Розробляючи показники і критерії інноваційності ЗЗСО, ми враховували його вертикальну структуру, яка складається з таких елементів, як: 1) мета, без чого педагогічна система закладу освіти функціонувати не може; 2) завдання, через які можливе досягнення мети; 3) засоби вирішення завдань; 4) умови, за яких певний засіб може дати позитивний ефект; 5) результат функціонування закладу освіти.

Для правильної й цілісної інтерпретації функціонування ЗЗСО як інноваційної педагогічної системи вважаємо за доцільне введення такого поняття, як «інноваційний потенціал» закладу освіти. Суть означеного поняття визначаємо як здатність ЗЗСО створювати, сприймати, реалізовувати нововведення. Виходячи з такого розуміння зазначеного поняття, вважаємо, що саме така характеристика обумовлює швидкість, результативність, особливості впровадження інновацій в освітню практику ЗЗСО.

На основі вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми, а також власного педагогічного досвіду нами були виокремлені *критерії інноваційності* педагогічної системи ЗЗСО, а саме: ресурсний, особистісний, соціокультурний та організаційний [2; 3].

*Ресурсний критерій* визначається за такими показниками:

- 1) просторові можливості для розгортання інноваційних процесів (наявність необхідних приміщень, особливості пришкольної території тощо);
- 2) інвентарна оснащеність (культурне, спортивне, інформаційне, трудове, навчальне обладнання);
- 3) фінансові ресурси (грошові кошти, які школа може використати для інноваційного розвитку).

*Особистісний критерій* передбачає врахування таких параметрів:

- 1) особливості педагогічного колективу (професійна спрямованість учителів на інноваційну діяльність; творчий потенціал авторитетних у колективі педагогів; професійно-демографічні характеристики педагогічного колективу (розподіл за віком, статтю, педагогічним стажем); узгодженість у колективі інтересів різних учительських груп; наявність доброзичливого психологічного клімату);
- 2) особливості учнівського колективу (рівень навчальних досягнень

учнів (якість успішності); інтелектуальний і загальнокультурний розвиток учнів, участь їх у предметних олімпіадах, МАН, гуртках, секціях різноманітного характеру, громадській діяльності; сформованість комунікативних умінь; вихованість у поведінці; наявність в учнів потенційних та реалізованих здібностей; досвід творчої діяльності; участь у громадській діяльності);

3) особистісні характеристики керівників інноваційних проєктів у ЗЗСО (статус керівника-інноватора у посадовій ієрархії школи – директор, завуч, керівник кафедри, вчитель); спрямованість на інноваційну діяльність; підготовленість до управління інноваційними процесами; наявність інноваційного досвіду; організаторські здібності та вміння).

*Соціокультурний критерій*, який передбачає оцінювання інноваційності зовнішнього освітнього середовища ЗЗСО, визначається за такими показниками:

1) наявність в оточенні закладу освіти соціокультурних інститутів, громадських організацій, спортивних секцій тощо);

2) соціальний статус батьків, рівень їхньої культурний рівень та рівень освіченості, кількість неблагополучних сімей;

3) ставлення до нововведення значущих для ЗЗСО «суб'єктів освітнього середовища», передусім батьків і представників органів управління освітою.

*Організаційний критерій* містить такі показники:

1) особливості цілей, їх орієнтація на інноваційний розвиток ЗЗСО (інтелектуальний фон школи (предметні гуртки, факультативи, позакласні заходи пізнавального характеру, організація науково-дослідної роботи тощо);

2) специфіка оргструктури і комунікацій (внутрішніх і зовнішніх) закладу освіти;

3) особливості управління інноваційними процесами в ЗЗСО (структурність, проблемність, інформованість, креативність).

Визначені нами критерії та показники характеризують ступінь успішності впровадження в педагогічну систему ЗЗСО інновацій. При цьому слід урахувати пріоритетні освітні цілі й цінності:

– самореалізація і самовизначення зростаючої особистості на основі забезпечення необхідної теоретико-практичної підготовки учнів (базових ЗУН);

– різнобічний, гармонійний розвиток учня;

– соціальна зрілість та особистісна готовність випускника школи до життя в сучасному суспільстві (соціально-психологічна адаптація до життя);

– збереження здоров'я учнів.

З'ясування критеріїв та показників інноваційності ЗЗСО сприяло визначено умов ефективності впровадження педагогічних інновацій в освітню практику, а саме: *об'єктивних* (реалізація принципу гуманізму інноваційних процесів; наукова вірогідність та обґрунтованість нововведень; педагогічно цілеспрямована науково-методична робота регіональних органів управління зі школами; матеріально-фінансове забезпечення інноваційного процесу) та *суб'єктивних* (позитивне ставлення суб'єктів педагогічного процесу до інновацій; професійні здібності вчителя до інноваційної діяльності та психолого-педагогічна підготовка педагога до її здійснення; готовність учнів і батьків до сприйняття нововведення) [2].

Отже, оцінювання результативності впровадження інновацій у практику ЗЗСО, його інноваційності вимагає: 1) аналізу на основі комплексу визначених критеріїв і відповідних показників всіх структурних компонентів педагогічної системи освітнього закладу; 2) визначення інноваційного потенціалу ЗЗСО; 3) з'ясування чинників, за рахунок яких одержуються позитивні (негативні) результати – за рахунок власного інноваційного потенціалу нововведення або за рахунок інших чинників.

#### **Список використаних джерел**

1. Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу. *Рідна школа*. 2000, № 10. С. 3-7.
2. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. Х., 2009. 192 с.
3. Popova E., Vasylieva S., Agarkova N. Innovative education processes at the beginning of the XXI century. *Wissenschaft für den modernen menschen. wirtschaft, management, tourismus, bildung, philosophie, gesetz*. Book 1. Part 1 / [team of authors: Halynska Y., Lvovich Y.E., Pishenina T.I., Preobrazhenskiy A.P., Shaporenko O.I., Stovpets O.V. and etc.]. Karlsruhe: NetAkhatAV, 2020. 181 p. P.116–125.

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

**Прусак Ю. В.**

кандидат технічних наук, старший викладач  
Національний лісотехнічний університет України  
м. Львів, Україна

**Прусак О. Р.**

викладач  
Національний лісотехнічний університет України  
м. Львів, Україна

*В статті окреслено значення та особливості застосування інформаційних технологій у підготовці майбутніх дизайнерів. Розглянуто напрями застосування комп'ютерної техніки: освітній, інформаційно-комунікативний, професійний. Проаналізовано процес запровадження комп'ютерних технологій в освіті та окреслено перспективи їх застосування в освітньому процесі підготовки майбутніх дизайнерів.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, майбутні дизайнери, професійна підготовка, комп'ютерне проєктування і моделювання.

*The article outlines the importance and features of the use of information technology in the training of future designers. The directions of application of computer equipment are considered: educational, information-communicative, professional. The process of introduction of computer technologies in education is analyzed and the prospects of their application in the educational process of training future designers.*

**Keywords:** *information technology, future designers, professional training, computer design and modeling.*

У час інформаційних технологій постають нові вимоги до підготовки фахівців різноманітних спеціальностей. Комп'ютеризація освітнього процесу, стрімке проникнення Інтернет-мережі в освітнє середовище, відкривають якісно нові перспективи для розвитку закладів вищої освіти (ЗВО) України. У документі МОН України «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» визначені пріоритети державної політики, щодо розвитку освіти, серед яких «розробка і запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій» [3, с.16].

З появою перших програм аудіовізуалізації для навчання (30-і рр. XX ст., США), почали використовувати термін «освітні технології». На початках, педагогічну технологію пов'язували тільки із застосуванням у навчанні технічних засобів (аудіо-, відеотехніка, програмного навчання) – «технічні засоби навчання», або «технології навчального процесу». Тому в середині 60-х років XX ст. визначилися два підходи до тлумачення поняття «освітні технології» – 1) це використання технічних засобів і засобів програмного навчання; 2) це засіб підвищення рівня організації навчального процесу, подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки [4]. У ті ж, 60-ті роки, разом з появою і розвитком перших інформаційних систем, почали застосовувати термін «інформаційні технології», що узагальнено трактуємо, як цілеспрямовану організовану сукупність інформаційних процесів з використанням комп'ютерної техніки, що забезпечує оперативний пошук будь-якої необхідної інформації, доступ до джерел інформації не залежно від місця їх розташування.

Мета нашого дослідження – це розкриття особливостей застосування інформаційних технологій у підготовці майбутніх дизайнерів в ЗВО.

Зараз комп'ютерна техніка є невід'ємною складовою освітнього процесу і забезпечує можливості для: розвитку студентів і викладачів; удосконалення традиційного навчання; впровадження нових освітніх концепцій і стандартів; активізації і урізноманітнення навчання; спрощення шляху вирішення складних задач і проблем; забезпечення дистанційного навчання та ін.

Сьогодні вже складно собі уявити кваліфікованого викладача вишу чи школи, який би не використовував комп'ютер у навчальному процесі. Усе це є закономірним продовженням розвитку світового освітнього процесу, що, з іншого боку, ламає традиційну систему освіти минулого з її сталими формами та методами організації навчального процесу [1, с.201].

Інформаційні технології містять якісно нові можливості для навчання й розвитку людини, а тому потребують перегляду змісту та організаційних форм її навчання. Без знань про комп'ютерну техніку, без навичок роботи з нею, не можливо говорити про повноцінно підготовленого, будь-якого фахівця, тим паче дизайнера, до професійної діяльності, та й до життя в цілому.

Для покращення якості професійної підготовки здобувачів освіти слід шукати нові інтегровані форми навчання з використанням інформаційних технологій та технічних засобів у навчанні з педагогом і самостійного опанування

знань, розширення дидактичних можливостей за рахунок використання мультимедійної техніки та комп'ютерних програм. Застосування мультимедійних технологій дозволяє істотно підвищити ефективність лекційного чи практичного заняття, зробити їх більш наповненими, візуально інформативнішими, та й врешті краще запам'ятовуються бо активніше включається в сприйняття, слухачами, органи зору. Особливо це важливо для студентів, що навчаються на мистецьких спеціальностях, бо одночасно з вивченням матеріалу певної дисципліни розвивається зорова пам'ять майбутніх дизайнерів.

З досвіду підготовки майбутніх дизайнерів в Національному лісотехнічному університеті України, значний поступ у їх професійному становленні, відбувся після впровадження «Програми наскрізної комп'ютерної підготовки студентів зі спеціальності «Дизайн». Програмою передбачена синергетичність та інтеграція низки спеціальних дисциплін з комп'ютерного забезпечення, з професійно-орієнтованими дисциплінами у продовж усього терміну навчання на першому рівні вищої освіти. Майбутні дизайнери вивчають будову комп'ютера, його технічні можливості і технології роботи, освоюють програмне забезпечення прикладних застосунків, які використовуються як у навчанні, так і фаховій діяльності: операційну систему Windows; текстові та табличні редактори Microsoft Office чи Open Office; графічні програми для роботи з 2D-графікою Adobe PhotoShop, CorelDraw; потужні інструменти для проектування та моделювання SketchUp, bCAD, Astra, Autodesk 3ds StudioMAX та ін. В останні роки проекти та тривимірні моделі з дисципліни «Проектування, макетування та моделювання» на старших курсах, а також, усі дипломні проекти (роботи) бакалаврів і магістрів виконуються з застосуванням ПК. Щоб розвиватись в ногу з часом, орієнтуватись в сучасних тенденціях та трендах дизайну, викладачі і студенти знаходяться у постійному інформаційному пошуку інновацій.

Зокрема, початок ХХІ століття позначився стрімким розвитком цифрових («дигітальних») методів проектування та технологій виробництва, які дозволяють реалізувати найскладніші проектні рішення. З огляду на сучасні можливості дигітального проектування можна припустити, що метод проектування стає повноцінним і самостійним інструментом формотворення, навіть без прив'язки до матеріалу чи технології виробництва. Найоригінальніші конструктивні та образно-пластичні знахідки сьогодні відбуваються в галузі дизайну, де застосовуються саме цифрові методи проектування. Нелінійне формотворення, формотворення, що базується на алгоритмічних даних, цифрових кодах процесів живої природи та інші підходи в проектуванні дають незвичні, оригінальні результати, які не мають аналогів в світовій матеріальній культурі [5, с.146].

Важливо у підготовці дизайнерів орієнтуватись в процесах які відбуваються у виробничій галузі й своєчасно реагувати на запити роботодавців. Тим самим забезпечити випускників від можливих ризиків, забезпечивши їх значною низкою професійних компетенцій.

Сьогодні щоб зменшити собівартість продукції роботодавці шукають різні шляхи, одним з них на їх думку – це недоцільність утримування двох штатних одиниць дизайнера і конструктора. Застосування САПР для меблів, інтер'єру, одягу тощо, дозволяє об'єднати функції цих професій. Причому, людині

дістається творча складова, а САПР – технічна, до якої відноситься процес побудови креслень, лекал, розкрій та розрахунок матеріалів та ін. [2, с.79].

У цьому процесі існує й інша причина відходу від традиційного в минулому розподілу функцій цих двох професій, а саме через суб'єктивний фактор, пов'язаний із виникаючими непорозуміннями через не усвідомлення конструктором ідей дизайнера і навпаки брак технічних компетенцій дизайнера призводить до створення нереалістичних дизайн-пропозицій.

Для вирішення завдань ескізного чи викінченого проектування уможлиблює використання різних графічних, як векторних, так і растрових редакторів. Набуває популярності серед здобувачів дизайн-освіти та практикуючих дизайнерів такий вид комп'ютерної техніки як планшет. Цей технічний засіб наближає комп'ютерне малювання, ескізування до традиційного – на папері. До переваг відносимо прискорення процесу передпроектного пошуку, можливість діалогу дизайнера з замовником чи технологом, виробником дизайн-продукту у віртуальному просторі. В цьому є часова та економічна ефективність процесу проектування та втілення дизайн-розробки у життя.

Проблеми сьогодення, персональне оснащення студентів та викладачів комп'ютерною технікою чи смартфонами, прискорили впровадження в освітній простір дистанційного навчання, яке безумовно має позитивні якості, але ні в якому разі не може виключати на тривалий час очне навчання. Негативна сторона цього процесу виражається у зменшенні інтелектуального, професійного і психологічного впливу викладача на студента. Тільки завдяки живому, творчому спілкуванню з елементами проблемності, дискусії і змагання народжувалися нові наукові школи, мистецькі напрями, концепції і образи в дизайні. Справжній вчитель крім професійних знань і навиків здатен передати своїм учням закони гуманності, етики, високоморальні та людські якості.

Заклади дистанційного навчання мають мало спільного з сучасною ефективною освітою. В значній мірі це стосується мистецьких напрямів освіти, де навіть система заочного навчання викликає сумнів, щодо якісного відповідника випускникам стаціонарного навчання.

Отже, сучасна освіта за допомогою інформаційних технологій розвивається і формується в постійному діалозі та взаємодії, безупинно модифікується і переформатовується, адже є важливим фактором складних соціальних, економічних і психологічних взаємодій. Раціональне використання новітніх інформаційних технологій є важливою передумовою якісної освітньої діяльності з підготовки майбутніх дизайнерів в закладах вищої освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Гончар О. В. Педагогічний дизайн мультимедійного заняття з іноземної мови. *Концепція сучасної мистецько-дизайнерської освіти України в умовах євроінтеграції*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15–16 жовт. 2015 р.). Харків: ХДАДМ, 2015. С. 201–202.
2. Залкінд В. В. Актуальність використання САПР одягу на начальних етапах проектних робіт. *Дизайн освіта України у світовому контексті*: зб.

матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Харків, 12–13 квіт. 2011 р.). Харків: ХДАДМ, 2011. С. 79-80.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України. Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.

4. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.

5. Шапаренко О. М. Дигітальні методи проектування як унікальний інструмент формотворення. *Концепція сучасної мистецько-дизайнерської освіти України в умовах євроінтеграції*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15–16 жовт. 2015 р.). Харків : ХДАДМ, 2015. С. 144–146.

## ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Рогульська О. О.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький, Україна

Освітня діяльність вищої школи повинна бути спрямована на формування мотивів до майбутньої професійної діяльності. У разі фахової зорієнтованості всіх дисциплін, доцільної організації навчальної й виробничої практики, налагодження оптимальних взаємин між викладачами й студентами, можна розвинути мотивацію до професійної діяльності та творчої активності.

**Ключові слова:** мотивація, майбутні учителі іноземних мов, професійна діяльність, заняття з англійської мови.

The educational activity of universities should be aimed at forming motives for future professional activity. In the case of professional orientation of all disciplines, the appropriate organization of educational and pedagogical practice, the establishment of optimal relationships between teachers and students, you can develop motivation for professional and creative activity.

**Key words:** motivation, future foreign language teachers, professional activity, English language classes.

Мотивація до навчальної та професійної діяльності посідає провідне місце в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов та є одним з основних понять, яке використовують для пояснення рушіїв, мотивів здобуття певної професії.

Посутню роль в осмисленні проблеми мотивації особистості до професійної діяльності займають дослідження, які розкривають понятійну основу мотивації (Г. Костюк, О. Леонтьєв, Р. Немов, С. Рубінштейн та ін.); характеризують сутність мотиву професійної діяльності (Р. Гуревич, Е. Зеєр, Є. Ільїн, Л. Кандибович, С. Каверін, Е. Климов, Т. Ладзіна, А. Маркова, Н. Нестерова, А. Овчаренко,



Н. Степанченко та ін.); описують особливості розвитку мотивації навчальної діяльності студентів (Р. Бібріх, І. Вартанова, І. Васильєв, В. Давидов, Н. Єлфімова, Є. Ільїн, М. Матюхіна, В. Моргун, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); визначають мотивацію навчально-професійної діяльності студентів (О. Арестова, Н. Бакшаєва, А. Вербицький, М. Делеу, М. Д'яченко, А. Реан та ін.); з'ясовують особливості формування мотивації до різноманітних видів діяльності (В. Асєєв, А. Маркова, В. Климчук, О. Сидоренко).

Мотивація в психолого-педагогічній науці розкривається як процес, унаслідок якого певна діяльність набуває для особистості особливого значення, створює стійкість інтересу до неї й перетворює зовні задані цілі діяльності у внутрішні потреби.

А. Маркова справедливо стверджує, що найвищий рівень оволодіння фахом пов'язаний не стільки з продуктивністю діяльності, скільки зі специфікою мотивації особистості, її ціннісними орієнтирами, самоутвердженням. Таке розуміння допомагає зробити висновок про те, яке значення має обрана професія для людини [7].

А. Реан трактує «мотивацію» як внутрішнє спонукання до активності, яке пов'язане із задоволенням певної потреби, як сукупність стійких мотивів, із певною ієрархією, що в подальшому виражає спрямованість особистості [8].

На думку І. Зимньої, мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, уявлення, ідеї, почуття та переживання. Науковець описує поняття мотивації як механізм співвідношення зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки людини, що впливає на конкретні форми діяльності. Поняття мотиваційної сфери передбачає ефективну й вольову сфери особистості, тобто переживання та задоволення потреб [3].

Н. Каньоса вважає, що в системі навчання в закладах вищої освіти під мотивацією до професійної діяльності розуміють: сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до оволодіння майбутньою професією.

При цьому мотиви професійної діяльності прогнозують усвідомлення актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо), які спонукають до опанування майбутньої професійної діяльності і можуть бути задоволені через виконання навчальних завдань [5].

За переконанням Н. Іванової, мотивація постає багатофункційною детермінантою окремих дій і поведінки особистості, але, насамперед, такою, що спонукає й регулює діяльність. Дослідниця стверджує, що мотивація майбутніх фахівців до професійної діяльності – це процес формування мотивів, залежно від інтелектуальних й індивідуально-психологічних особливостей та впливу чинників (зовнішніх і внутрішніх, позитивних і негативних), які активізують, регулюють і спрямовують поведінку на сумлінне та якісне виконання професійних завдань. Формування й розвиток мотивації до професійної діяльності повинні спонукати до діяльності, зумовлювати її конструктивну організацію, регуляцію та корекцію [4].

Серед основних функцій мотивації особистості до професійної діяльності варто виокремлювати такі: спонукальна – актуалізує наміри особистості виконувати конкретний вид діяльності та активізує певну поведінку щодо її реалізації; організаційна – окреслює можливі способи дій для реалізації актуальних мотивів і досягнення професійних цілей; регуляторна – зумовлює необхідну поведінку, активізує та спрямовує певні дії, необхідні для задоволення потреб і реалізації актуальних мотивів; корегувальна – забезпечує оптимальність дій та, за потреби, їх зміну, залежно від рівня значущості актуального для фахівця мотиву.

Учені диференціюють мотиви на зовнішні та внутрішні. Зовнішні мотиви передбачають потреби людини, такі, як матеріальні блага, престиж обраної професії, авторитет у суспільстві тощо. Зовнішній мотив буває позитивним та негативним. Позитивний мотив передбачає постійне досягнення успіху, тобто мотивацію на успіх; негативний – зосередження людини на труднощах, невдачах, покараннях, тобто мотивацію на неуспіх [9].

Внутрішні мотиви прогнозують професійну діяльність, яка має основне значення для особистості. До внутрішніх мотивів зараховують процесуальні, результативні мотиви і мотиви саморозвитку, які передбачають самоосвіту та самовдосконалення [1]. Внутрішня мотивація стає результатом життєвого досвіду людини, вона, зазвичай, є стабільним утворенням, яке виявляється в різноманітних ситуаціях.

Освітній процес вищої школи повинна бути спрямованим на формування й збагачення мотивів здобувачів до майбутньої професійної діяльності, на інтеграцію теоретичної підготовки й практичного досвіду. У разі фахової зорієнтованості всіх дисциплін, доцільної організації навчальної й виробничої практики, налагодження оптимальних взаємин між викладачами й студентами, високорівневої підготовки курсових, дипломних і магістерських робіт, турботи про психологічну безпеку та свободу особистості, організації продуктивної науково-дослідницької діяльності студентів можна ефективно розвивати мотивацію здобувачів освіти до професійної діяльності та творчої активності [2].

Для підвищення мотивації до професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов під час опанування фахових навчальних дисципліни автором було проведено групові й індивідуальні бесіди з елементами переконання, навіювання, метою яких було формування у студентів потреби здійснювати навчання, розвивати у них професійно-ціннісні орієнтації.

На заняттях із дисципліни «Практичний курс англійської мови» для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності використано низку завдань, розроблених нами самостійно та екстрапольованих із досвіду інших дослідників.

Для формування ціннісних орієнтацій використано вправу «*Герб моїх життєвих цінностей та моє професійне кредо*», за допомогою якої виявлено ціннісні орієнтації студентів. Застосування вправи дало змогу зрозуміти свої життєві цінності, сформулювати мрію, розкрити внутрішній мотиваційний світ, усвідомити власні цінності та вибрати головні з них.

Студентам роздано бланки «Герб та девіз» і запропоновано заповнити символами поля герба, який потім допоможе подолати шлях до досягненні мрії,

дати відповіді на запитання: «Що може зробити Вас щасливим? Що для Вас є життєвим крахом? Яка Ваша першорядна мета в житті? Яка Ваша професійна мрія?». На смужці необхідно було написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним кредо. Для виконання цього завдання студенти мали дотримуватись певних правил: не використовувати слова під час оформлення герба; користуватися кольоровими олівцями; у малюнковій формі передавати почуття; застосовувати символи, графічні знаки. Після виконання вправи було організовано обговорення, під час якого кожен студент зробив висновок про найбільш важливіші життєві цінності, мотиви, прагнення, бажання, мрії та окреслив шляхи їх досягнення.

Схожим є завдання «Девіз», що полягало у формулюванні англійською мовою девізу успішної особистості, яка впевнено рухається до досягнення своїх цілей. Важливо, щоб девіз подобався студентові, надихав на наполегливу роботу. На окремому аркуші паперу студенти писали есе про вибір свого девізу, а потім презентували його в аудиторії [6].

Дотичною є вправа, яка налаштовує студентів на позитивну роботу та проектує успішне майбутнє – «План дій». Студенти мають скласти план дій на майбутнє, давши відповіді на запитання, що потрібно зробити, щоб бути успішним у своїй професійній діяльності.

За допомогою вправи «Книга» студенти з'ясовували, яка книга найбільш важлива в отриманні професійних знань із їхньої спеціальності. Студенти мали змогу підготуватися, а потім попрактикуватися в ораторському мистецтві, висловити вагомні аргументи на користь свого рішення та переконати в цьому одногрупників.

*Тематика творів-роздумів, які сприяли розвиткові мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності:* «Miss a meal if you have to, but don't miss a book» («Можна пропустити прийом їжі, але не книгу»); «Only the educated are free» («Лише освічені люди вільні»); «Always desire to learn something useful» («Завжди прагни до пізнання чогось корисного») [6].

Оскільки вчитель – центральна фігура в закладі освіти, під час вивчення теми «Кар'єра» студентам було запропоновано гру «Імідж сучасного вчителя», під час якої вони з'ясовували, яким має бути вчитель сучасної української школи. Кожен студент, отримуючи м'яч, називав одну ознаку іміджу сучасного вчителя. Переможцем став студент, який більше за всіх назвав цих ознак. На завершальному етапі виконання вправи було підбито підсумки стосовно того, який учитель насправді потрібний сучасній школі.

Сформульовано висновок, що сьогодні існує потреба в такому вчителі, який розуміє, любить і поважає особистість дитини, сприймає її такою, якою вона є, із позитивними та негативними рисами, розуміє природні потреби й можливості, зважає на них, ніколи не дозволить образити чи принизити, не допустить фальші в стосунках.

Отже, завдання, запропоновані студентам на заняттях з практичного курсу англійської мови, сприяли розвитку позитивної мотивації студентів до досягнення поставленої мети; сформували розуміння того, що для досягнення бажаних результатів необхідно докласти зусиль, вчитися долати труднощі, покладатися

лише на себе, усвідомити, що людина самотійно відповідає за свої вчинки та є творцем власної долі; передбачали аналіз можливих перешкод на шляху до мети, а також шляхів їх подолання, що посилювало гнучкість і наполегливість студентів у досягненні цілей, пов'язаних із навчальною діяльністю, сприяли позитивному налаштуванню на майбутню професійну діяльність.

### Список використаних джерел

1. Басова Н. В. Педагогика и психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 416 с.
2. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. Науковий юридичний журнал. Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. № 1 (1). Ч. II. С. 20–27.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 480 с.
4. Іванова Н. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2016. Вип. 1. С. 21–24.
5. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу. URL: [file:///C:/Users/boss/Downloads/zprro\\_2012\\_11\\_12.pdf](file:///C:/Users/boss/Downloads/zprro_2012_11_12.pdf) (дата звернення: 16.09.2018).
6. Лук'яненко В. В. Формування мотивації навчання студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/pode/1164> (дата звернення: 15.09.2018).
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
8. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.
9. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. 288 с.

## ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Сівковська Г. О.**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто проблему формування індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів. На основі напрацювань вітчизняних дослідників визначено суть поняття «індивідуальна освітня траєкторія». Охарактеризовано основні принципи формування індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів. Зазначено етапи реалізації індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів.*

**Ключові слова:** молодші школярі, індивідуалізація навчання, принципи, етапи, індивідуальна освітня траєкторія.

*The problem of forming an individual educational trajectory of development of junior schoolchildren has been considered in the thesis. Based on the work of domestic researchers the essence of the concept of «individual educational trajectory» has been determined. The basic principles of formation of individual educational trajectory of development of junior schoolchildren have been characterized. The stages of realization of the individual educational trajectory of development of junior schoolchildren have been indicated.*

**Key words:** junior students, individualization of learning, principles, stages, individual educational trajectory.

У зв'язку з модернізацією освіти в Україні актуальності набуває інтенсивний пошук нових концептуальних ідей і шляхів розвитку сучасної шкільної освіти. У теорії і практиці педагогічної науки досліджувалися питання диференціації та індивідуалізації навчання, а в останні роки велика увага приділяється проблемі якості освіти.

Особливого значення в умовах модернізації шкільної освіти набуває забезпечення всебічного розвитку та задоволення індивідуальних освітніх запитів і потреб молодших школярів. Зараз перед українським суспільством гостро постає питання впровадження особистісно-зорієнтованої освіти, що передбачає розвиток індивідуальності кожного учня. З огляду на це проблема реалізації індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів набуває дедалі більшої актуальності.

Проблему проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій розвитку школярів та її аспекти розглядали у своїх дослідженнях такі науковці, як: А. Жук, Т. Коростіянець, Н. Крилова, Г. Мікєрова, О. Савченко, А. Хуторський тощо.

Як зазначено в Законі України «Про освіту», 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 [1].

Слід відмітити, що система індивідуальних освітніх траєкторій дозволяє реалізувати системно-діяльнісний підхід у навчанні молодших школярів, який максимально враховує інтелектуальні здібності учнів та визначає індивідуальну траєкторію їх розвитку. Її впровадження дозволяє створити належні психолого-педагогічні умови, які зможуть забезпечити стимулювання у молодших школярів інтересу до індивідуальної освітньої діяльності на основі саморозвитку та самопізнання у процесі оволодіння знаннями, уміннями і навичками [2, с. 54].

Зауважимо, що індивідуальна освітня траєкторія дозволяє виробити власний стиль навчально-пізнавальної діяльності, допомагає розкрити творчий потенціал і стимулює пізнавальну активність молодших школярів.

На думку О. Савченко, найважливішим завданням формування індивідуальності учня є навчити його самостійно вчитися. Досягнути цієї мети можна, якщо системно впливати на освітній процес, поєднуючи засоби опосередкованого впливу і методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності.

За таких умов можна стимулювати молодших школярів до самостійного навчання: надати можливість розуміти та приймати мету діяльності, організовувати власну освітню діяльність, вступати в конструктивний діалог, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити та зробити перший крок до побудови власної індивідуальної освітньої траєкторії розвитку [5, с. 150].

Необхідно підкреслити, що в основі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії закладено принципи, які визначають специфіку освітньої діяльності, а також сприяють розвитку креативності, продуктивності, індивідуалізації навчання та всебічному розвитку молодших школярів:

- принцип розвивального і виховного навчання;
- принцип індивідуалізації та диференціації;
- принцип врахування вікових можливостей [4, с. 139].

Опираючись на ці принципи, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів може здійснюватися в декілька етапів:

1. Створення інтелектуального освітнього простору в установі освіти, який задовольняє запити молодших школярів.
2. Активізація пізнавальної активності учня (мотивація до індивідуальної освітньої діяльності).
3. Діагностика рівня розвитку здібностей учня та його індивідуальних інтересів, особливостей і природних задатків.
4. Розробка індивідуального освітнього маршруту і технологій його реалізації.
5. Оцінка ефективності реалізації індивідуальної освітньої траєкторії молодшого школяра [3, с. 191].

Слід зазначити, що на особливості формування індивідуальної траєкторії впливає значна кількість зовнішніх і внутрішніх факторів. Серед внутрішніх чинників виступають особливості пізнавальної сфери, інтереси, мотиви і потреби, емоційний і фізичний стан учня. До зовнішніх факторів можна віднести будь-які впливи на дитину з боку навколишнього середовища: поведінка вчителя і однокласників, психологічний клімат у класі, особливості ситуації вибору тощо [6].

Зауважимо, що під час складання індивідуальної освітньої траєкторії вчитель виступає в ролі консультанта і надає молодшим школярам можливість вибору, враховуючи особливості їх освітньої діяльності, способи роботи з навчальним матеріалом, особливості засвоєння навчального матеріалу, види навчальної діяльності тощо.

З огляду на це – найважливішим для учня є оцінка власних можливостей, здібностей, інтересів і зусиль, які він має докласти для досягнення запланованого результату в індивідуальній освітній траєкторії.

Отже, наше дослідження доводить, що успішна реалізація індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів передбачає гуманне ставлення до особистості кожного учня, становлення його індивідуальності, створення можливості саморегуляції в освітньому просторі і залежить від наявності свободи вибору молодшими школярами (відповідно до їх здібностей) змісту освіти з метою задоволення власних освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20200116> (дата звернення: 24.02.2021).
2. Коростіянець Т. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. Збірник наукових праць. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 52- 61.
3. Крилова Н. Індивідуалізація дитини в освіті: проблеми та рішення. *Шкільні технології*. 2008. № 3. С.183-198.
4. Мікєрова Г., Жук А. Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 11-1. С. 138-142.
5. Савченко О. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2 вид., К. 2009. 226 с.
6. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. URL : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print> (дата звернення: 24.02.2021).

## «СТУДЕНТСЬКЕ ПОРТФОЛІО» ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

**Ткачов С. І.**

доктор педагогічних наук, професор  
Харківська державна академія фізичної культури  
м. Харків, Україна

**Ткачов А. С.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У публікації представлено алгоритм використання «студентського портфоліо» як засобу підвищення рівня навчальної мотивації студентів на заняттях з навчальних дисциплін «Педагогіка» і «Педагогічна майстерність». Наведено загальні наслідки його впровадження на практиці та подальші перспективи науково-методичної роботи в означеному напрямку.*

**Ключові слова:** навчальна мотивація студентів, «студентське портфоліо», алгоритм застосування «студентського портфоліо».

**Abstract.** *The decision procedure for the application of «student portfolio» as a means of increasing the level of student’s learning motivation at classes for “Pedagogy” and “Pedagogical Mastery” has been presented in the article. The*

*general consequences of its introduction into practice and further perspectives of scientific and methodical study in the specified direction have been denoted.*

**Key words:** *student's learning motivation, «student portfolio», decision procedure of «student portfolio» application.*

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю постійного розв'язання проблеми якості підготовки фахівців у вищій школі, що постає як ключова в контексті надання освітніх послуг здобувачам освіти та зумовлюється низкою певних факторів. Серед останніх першочергове значення має відповідальна професійна діяльність викладача, зокрема цілеспрямований творчий пошук щодо вдосконалення методики викладання навчального матеріалу на заняттях. При цьому педагогу слід раціонально застосовувати інноваційні засоби навчання, які узгоджуються з відповідним традиційним педагогічним арсеналом.

Метою публікації є представлення авторського алгоритму використання «студентського портфоліо» як засобу підвищення рівня навчальної мотивації студентів.

Вищевказаний алгоритм був апробований на практиці впродовж 2019-2020 років у Харківській державній академії фізичної культури під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Педагогічна майстерність» студентам 1-3 курсів (у малих групах чисельністю від 5 до 9 осіб із загальною кількістю за всіма курсами у 19 осіб), які навчаються за освітньою програмою «Учитель фізичної культури» за предметною спеціалізацією «Фізична культура» спеціальності 014 Середня освіта.

У процесі науково-педагогічного пошуку застосовано такі дослідницькі методи: *аналіз та узагальнення* наслідків впровадження алгоритму використання «студентського портфоліо» як засобу підвищення рівня навчальної мотивації студентів, *прогнозування* перспектив науково-методичного пошуку з обраної проблеми.

Зважаючи на те, що сучасний педагогічний багаж засобів, методів і прийомів навчання є достатньо широким і різноманітним, а також урахувавши кількість студентів та особливості їхньої підготовки, було зроблено акцент на застосуванні «студентського портфоліо».

У сучасній науково-педагогічній літературі останнє розуміється як комплект документів, що містить сукупність індивідуальних досягнень студента у різних сферах діяльності – навчальній, науково-дослідній, громадській, культурно-творчій, спортивній [3].

Доцільно зазначити, що існуючий на сьогодні досвід використання «студентського портфоліо» можна розрізнити у двох аспектах – як форма представлення наукових досягнень окремого студента або як алгоритм дій студента на шляху до особистісного кар'єрного зростання [2; 4].

При цьому широко використовується можливість створення відповідних матеріалів у цифровій формі та розміщення їх у соціальних мережах [1].

Наш досвід використання «студентського портфоліо» передбачав накопичення результатів навчальної роботи студентів у паперовій формі під час вивчення педагогічних дисциплін і передусім мав на меті підвищення рівня



навчальної мотивації студентів, що, у свою чергу, зумовило певну послідовність дій викладача.

*Крок 1 (актуалізація ідеї «студентського портфоліо»).*

На першій зустрічі зі студентами в ході вступної бесіди їм було запропоновано створити особистий індивідуальний «кейс» для накопичення матеріалів, перший блок яких містив такі відомості, як: інформація про кафедру (назва та місце розташування), завідувача кафедри та викладача (прізвище, ім'я та по-батькові, посада, вчена ступінь, вчене звання); можливі шляхи комунікації з викладачем (номер мобільного телефону, e-mail, а з березня 2020 року – ідентифікатор конференції та пароль для навчальної роботи на платформі ZOOM); календар проведення аудиторних занять (лекційних, практичних), консультацій та модульних контрольних робіт і підсумкового контрольного заходу.

Другий блок «студентського портфоліо» містив відомості щодо системи нарахування рейтингових оцінок за різними видами навчальної роботи, а також інформацію про друковані (посібники, підручники, довідники, методичні рекомендації) та цифрові (розміщені в репозитарії ХДАФК і на платформі MOODLE навчальні та навчально-методичні матеріали з педагогіки та педагогічної майстерності, відповідні адреси Інтернет-сайтів) ресурси.

*Крок 2 (реалізація ідеї «студентського портфоліо» для підвищення рівня навчальної мотивації).*

На цьому етапі відбувалося наповнення третього блоку «студентського портфоліо», який безпосередньо відобразив навчальні досягнення здобувача освіти – рукопис конспектів лекцій (за бажанням студента), підготовлені та презентовані в аудиторії навчальні завдання (згідно планам практичних занять), виконані індивідуальні завдання самостійної роботи (згідно тематики та інструкції до їх виконання), а також інші додаткові відомості щодо індивідуальних результатів навчання.

*Крок 3 (контроль і самоконтроль навчальних досягнень студентів).*

З метою подальшого розвитку навчальної мотивації студентів в оволодінні знаннями з педагогіки та педагогічною майстерністю щотижня викладач перевіряв змістовність «студентського портфоліо» (у малих студентських групах така процедура була цілком можливою й за часом достатньо швидкою), стисло коментував недоліки та обов'язково відзначав кращі «кейси», проголошуючи для кожного студента окремі показники рейтингу та загальний підсумок балів.

При цьому використовували таблицю (з переліком завдань до практичних занять, з номерами індивідуальних самостійних робіт модульним підсумковим заходом), яку було запропоновано студентам на першому практичному занятті, й яку потім вони самостійно заповнювали, використовуючи одержані рейтингові оцінки (за 100-бальною шкалою), і в такий спосіб здійснювали освітній самоконтроль, що було дієвим стимулом для них порівнювати себе з іншими й намагатися досягти кращих показників. Крім того, це давало можливість викладачу та студентам здійснювати взаємний контроль процесу накопичення рейтингу, а також уникати можливих помилок або недоліків при його фіксації й підрахунку.

*Крок 4 (аналіз рівня навчальної мотивації студентів).*

Вивчення наслідків упровадження в освітній процес «студентського портфоліо» як засобу підвищення рівня навчальної мотивації студентів засвідчило, що загальний показник відвідування занять студентами знаходився у межах 67-85 %, із них 56 % – демонстрували високий рівень навчальної активності, біля 68 % – постійно виконували навчальні завдання й наповнювали свій індивідуальний «кейс», а 74 % – із зацікавленістю відстежували свій поточний і загальний рейтинг, який вони досягали за результатами своїх навчальних зусиль.

*Крок 5 (коригування алгоритму використання «студентського портфоліо» як засобу підвищення рівня навчальної мотивації).*

Аналіз наслідків реалізації алгоритму використання «студентського портфоліо» як засобу підвищення рівня навчальної мотивації студентів у цілому засвідчив його ефективність. Водночас студенти відзначили, що потенціал його електронної форми для самопрезентації навчальних досягнень є вище, ніж у паперовій формі, оскільки дозволяє створювати яскравий зміст «студентського портфоліо» завдяки можливості подання відповідних фото-, аудіо- та відеоматеріалів.

Таким чином, застосування «студентського портфоліо» за вищевказаним алгоритмом сприяло підвищенню рівня навчальної мотивації студентів і, як наслідок, дозволило досягти стійких позитивних тенденцій у викладанні навчальних дисциплін «Педагогіка» й «Педагогічна майстерність» студентам 1-3 курсів за предметною спеціалізацією «Фізична культура» спеціальності 014 Середня освіта.

Перспективи подальших науково-методичних розробок можуть бути пов'язані з розширенням можливості застосування «студентського портфоліо» як способу самопрезентації навчальних та наукових здобутків студентів на шляху їхнього професійно-особистісного самовдосконалення.

### **Список використаних джерел**

1. Божко Ю., Бублик В., Глибовець М., Корень О. Електронні портфоліо: сучасний стан справ та перспективи розвитку. *Наукові праці*. 2010. Вип. 130. Т.143. С. 104-110.
2. Денькович В. Використання веб-портфоліо в моніторингу якості навчання студентів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць III Міжнар. наук.-практ. конф.* Л.: ЛДУ БЖД, 2012. С. 9-15.
3. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання: посібник. Київ: Міленіум, 2019. С. 7.
4. Панченко Л. Ф. Електронне портфоліо студента. *Вісник ЛДУ БЖД*. 2013. № 17. С. 281-284.

## ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ НОРВЕГІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ

**Трухан Г. В.**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У тезах розглянуто сучасні інновації в педагогічній освіті Норвегії, розкрито поняття супервізор, супервізія, її мета, функції та значення для молодого спеціаліста. Зазначено специфіку роботи програм педагогічного супроводу. Зроблено висновок про важливість норвезької практики супроводу молодих педагогів та педагогів – студентів на початку трудової діяльності та під час практики, більш досвідченими спеціалістами.*

**Ключові слова:** *система педагогічної освіти Норвегії, наставництво, супервізія, супервізор, майбутні вчителі.*

*The modern innovations in pedagogical education of Norway have been considered in the article. The concepts of “supervisor” and “supervision”; its purpose, functions and significance for the young specialist have been identified. The specifics of the work of pedagogical support programs have been indicated. The conclusion about the importance of the Norwegian practice of accompanying young teachers at the beginning of the work and and students teachers by more experienced professionals has been made.*

**Keywords:** *system of pedagogical education in Norway, mentoring, supervision, supervisor, future teachers.*

Реформи, що відбуваються у вітчизняній педагогічній освіті сьогодні, потребують вивчення та врахування міжнародного досвіду. Безсумнівний інтерес представляють моделі педагогічної освіти Норвегії, яка в 2018 році, за даними ООН, стала країною з найвищим рівнем життя в світі, продемонструвавши високий індекс людського розвитку (ІЛР), одним критерієм якого, є рівень освіти. Слід зазначити, що Норвезьке королівство також є лідером за кількістю коштів, що виділяються на одного учня, а сфера освіти країни проголошена пріоритетним об'єктом державного фінансування. Стратегію розвитку педагогічної освіти та її бюджет затверджує норвезький парламент – Стортинг [3, с.104].

Педагогічна освіта в Норвегії є важливою складовою освітньої політики держави і базується на переконаннях про те, що педагогічна культура розширює можливості для гармонізації суспільних відносин через досягнення взаєморозуміння між людьми. Саме тому, значення педагогічної освіти в цій країні розглядається в двох аспектах рівноцінно. Перший визначає забезпечення професійного становлення і високого рівня майстерності педагога, який здатний до проектування власної діяльності і творчого осмислення педагогічної ситуації в ході своєї діяльності. Другий аспект включає здатність посилювати різноманітні професійні можливості людини, які можуть бути не пов'язаними безпосередньо з навчальним процесом [3, с.106].

Система педагогічної освіти Норвегії сформувалася завдяки інтеграційним процесам, якими було охоплено Королівство наприкінці 20-го століття. Її особливості розвитку вивчали О. Ємел'янова, О. Огієнко, М. Пахомова, В. Семілетко, В. Тевлина. Однак, з огляду на динамічний процес розвитку галузі норвезької педагогічної освіти, інноваційні технології, які впроваджуються в освітній сфері країни, ще належить досліджувати.

Вивчення норвезького досвіду реформування педагогічної освіти може сприяти розробці нових підходів до підготовки вітчизняних фахівців.

Мета цієї публікації визначається у розкритті інноваційних технологій практичного компоненту педагогічної освіти Норвегії.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що пріоритети фахової підготовки норвезьких педагогічних працівників спрямовані, по-перше: на підготовку фахівця-дослідника, здатного самостійно розробляти і безпосередньо проводити дослідницьку та експериментальну роботу, включаючи аналіз отриманих результатів і власну рефлексію. По-друге: у процесі фахової підготовки перевага надається практичній підготовці, характерними ознаками якої є неперервність, комплексність, тривалість [4, с. 21].

На останніх курсах педагогічних закладів Норвегії педагогічна практика проходить безпосередньо в освітніх закладах та передбачає виконання проектів. Велике значення надається кураторству майбутніми та молодими педагогами [4, с. 34].

Норвезький науковець Ейвінд Несс Хольм зазначає, що перехід прямо з університету до того, щоб стати вчителем і керувати класом, спілкуватись з батьками учнів, може бути важким переходом. Навчання надає майбутнім педагогам хороші умови для того, щоб стати кваліфікованими фахівцями, але деякі аспекти роботи найкраще засвояться, коли вони почнуть працювати [3, с. 34]. Для поліпшення цього процесу у 2003 році в країні була запроваджена Мережа кураторства молодими вчителями. Мета полягала в сприянні поширенню інформації та досвіду [3, с. 16]. Наслідком розвитку цього напрямку стала, складена Норвезьким управлінням освіти і навчання (SINTEF), схема супервізії для молодих педагогів, мета якої – наставництво [3, с. 23].

Слід зазначити, що в загальному розумінні «супервізія» (від *supervidere* – оглядати зверху), являє собою один з методів теоретичного і практичного підвищення кваліфікації фахівців. Ця форма роботи отримала розвиток у психотерапії і клінічній психології. У свою чергу, супервізор – досвідчений експерт (який має досвід роботи та отримав додаткову освіту), допомагає початківцю систематично бачити, усвідомлювати, розуміти й аналізувати свої професійні дії і свою професійну поведінку [1, с. 12].

Відносно педагогічної сфери норвезькими вченими супервізія розглядається як:

- цільовий захід, що характеризується як структурою, так і розвитком, при якому наставник несе додаткову відповідальність за якість розмови;
- формальний процес відновлення відносин і педагогіки, спрямований на посилення майстерної компетентності фокусованої людини за допомогою діалогу, заснованого на гуманістичних цінностях і знаннях;

- процес навчання, який відбувається між двома або більше людьми для створення сенсу, нового розуміння і можливих варіантів дій в професійному контексті [4, с.42 ].

Науковець Пер Амундсен відзначає, що супервізорська практика, будучи новим компонентом професійної підготовки педагогів, проходить постійну апробацію й оцінку отриманих результатів.

Проведені дослідження дозволяють вносити зміни, спрямовані як на поліпшення підготовки супервізорів, так і на саму схему супервізій освітньої сфери [4, с. 32].

Так, в дослідженнях Єви Бьєркхольт основна увага приділяється змісту супервізійних бесід між менш досвідченими вчителями та їх місцевими супервізорами. На думку дослідниці, серед найчастіших питань, з якими молоді фахівці звертаються до супервізора: співпраця з батьками, методи навчання, а також як вчителю піклуватися про учнів з особливими потребами. Отже, при підготовці експертів зазначені напрямки мають бути враховані [4, с. 56].

Одним з найбільш важливих вкладів супервізії є те, що вона дає можливість обговорити проблеми, які нові випускники в іншому випадку не порушили б у звичайній розмові з менеджером або колегою. Вона набуває актуальності, бо дає новим випускникам почуття підтримки й турботи, може сприяти правильному переходу між освітою й виробничою практикою та допомогти пом'якшити цей перехідний період і попередити можливе професійне вигорання [3, с. 27].

Отже, програми супервізій для педагогів можна вважати інноваційним надбанням педагогічної освіти Норвегії, які представляють теми для численних наукових досліджень, що мають практичне значення. Означена технологія навчання педагогів для України є новою, відповідно, малодослідженою.

Зважаючи на сучасність означеної проблеми та враховуючи вищезазначене, вважаємо що процес наставництва, здійснюваний шляхом індивідуальних і групових супервізій, дозволить молодим педагогам освоїти практичні аспекти професійної діяльності, які можуть викликати труднощі. Такий підхід буде сприяти підвищенню здатності фахівця до самоаналізу і рефлексії; пошуку власного рішення в ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю; профілактиці професійного вигорання. Перспективу дослідження складає вивчення умов якісної організації супервізійних програм для педагогів.

### **Список використаних джерел**

1. Кулаков С.А. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. СПб.: Вита, 2004. 128 с.
2. Оржеховська О. Механізми забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2015. № 4(18) С. 103–108.
3. Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet, 2007. 94 с.
4. Smith Odegård. Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole. Utdanningsdirektoratet, 2015. 144 с.

## ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

**Тютюнник В. В.,**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Савченко В. В.,**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

**Васильєва С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті розглядається проблема впровадження та реалізації інноваційних технологій в закладах освіти. Здійснено аналіз сучасного стану вивчення інноваційної діяльності в системі освіти. Наведено перелік основних проблем щодо впровадження інноваційних технологій в сучасну систему освіти та умови ефективної підготовки учнів до інноваційної діяльності.*

***Ключові слова:** інновації в освіті, інноваційний процес, інновація, проблема використання, інноваційні технології.*

*The problem of introduction and realization of innovative technologies in educational institutions has been considered in this article. An analysis of the current state of the study of innovation in the education system has been done. The list of the main problems concerning introduction of innovative technologies in modern system of education and conditions of effective preparation of pupils for innovative activity has been provided.*

***Key words:** innovations in education, innovation process, innovation, problem of use, innovative technologies.*

Загальновідомо, що будь-яка діяльність сприяє розвитку особистості, тому, здійснюючи розумову діяльність, накопичуючи і переймаючи досвід, людина розвивається. Сьогодні суспільство перебуває на стадії інтенсивного розвитку, що зумовлено науково-технічним прогресом, соціальним розмаїттям, інтеграційними та глобалізаційними процесами, а також впровадженням інновацій у різні сфери життя людства. Зважаючи на це, можна зазначити, що розвиток суспільства загалом чи окремої людини зокрема, безпосередньо залежать від здатності сприймати і використовувати новації.

Перед сучасною освітньою системою постала проблема виявлення факторів формування інноваційних способів мислення, дій, функціональної та психологічної готовності до інноваційної діяльності у випускників освітніх закладів та установ. Окреслена проблема є актуальною, оскільки заклади

загальної освіти не формують тих навичок, які не визначаються навчальними програмами.

З'ясовано, що нововведення або інноваційні технології – це система нових методів і прийомів навчання й виховання, спрямованих на ефективне досягнення результатів педагогічної діяльності. Упровадження інноваційних технологій в освіті має на меті підготовку підростаючого покоління до мінливих умов розвитку суспільства. Сутність впровадження інноваційних технологій полягає у спрямуванні освітнього процесу на розвиток потенційних здібностей людини.

Метою статті є визначення основних проблем впровадження і використання інноваційних технологій в сучасній освітній системі.

Установлено, що педагогічна інноватика – напрям наукових досліджень, що інтенсивно розвивається в сучасній педагогічній теорії і практиці та здобув теоретико-методологічного обґрунтування в науковій школі А. В. Хуторського. Педагогічні інновації та управління ними в освітній установі також розглядаються в роботах С. Д. Полякова, М. М. Поташника, В. А. Сластьоніна, Н. Р. Юсуфбекова та інших. Зазначимо, що сьогодні проблеми інновацій в освіті активно розробляються вченими та спеціалістами-практиками (Б. С. Гершунський, А.П. Панфілова, М. А. Мамардашвілі, Н. В. Наливайко, М. Н. Гуслова, В. С. Собкін, Г. П. Щедровицький та інші).

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що педагогічна інновація – це реалізація нової ідеї в освітньому процесі, що спонукає до активного творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень. Шляхи розвитку педагогічних інновацій можна умовно поділити на інтенсивні та екстенсивні. Перші здійснюються за рахунок власних ресурсів освітньої системи, другі – за допомогою залучення додаткових сил чи інвестицій (нових засобів, обладнання, технологій, капітальних вкладень тощо).

Серед основних напрямів інноваційних перетворень у педагогіці виділяють такі:

- впровадження в освітній процес розвиваючих технологій, що стимулюють активність учнів під час засвоєння змісту освіти;
- покращення системи управління освітніми закладами та освіти в цілому;
- розробка концепції і програми розвитку системи освіти та її структури;
- підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- проектування нових моделей освітнього процесу;
- забезпечення успішності навчання і виховання, моніторинг освітнього процесу та рівня розвитку учнів;
- розробка інноваційних навчальних посібників і підручників тощо.

Зазначимо, що основні напрями розвитку педагогічної інноватики регламентуються нормативно-правовими документами, які визначають інноваційну політику та інноваційну діяльність в освітній сфері. Такими документами є: Закони України «Про середню загальну освіту» (1999, зі змінами), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (1916),

Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» тощо.

Незважаючи на необхідність інновацій в педагогіці, існує ряд причин, що перешкоджають їх упровадженню і реалізації в освітньому процесі. Зокрема, кожен з авторів інновацій не впевнений в ефективності власного плану. Так, О. Є. Остапчук вважає, що найтипівішими причинами ускладнення реалізації інновацій в загальному процесі є:

- складність поєднання інновацій з особистим педагогічним досвідом учителя, як людини, що переймає новачі.

- складність перейняття рідкісних освітніх вмінь у галузі освіти, що, як правило, створені певним фахівцем і ґрунтуються на багаторічному досвіді інших педагогів, що не дає змоги з легкістю їх перейняти.

- різносторонній характер досвіду педагога та інновацій. Взаємозв'язок інновацій та особистісного педагогічного досвіду не є лінійним, а носить складний, різносторонній характер.

- низька спроможність освітніх систем до інформаційних нововведень, що обумовлена спробами повністю осягнути реалізацію і впровадження нововведень шляхом систематизації та дослідження навіть незначних деталей, комплексного вивчення узагальненого педагогічного досвіду, відвідування фахівців та закладів, що впроваджують інноваційні технології та методики. Але навіть обміну знаннями між працівниками замало, бо досвід практиків неможливо передати лише на словах.

- велике значення копіювання певних умов, що дають поштовх до реформам. Через слабку здатність до копіювання та тиражування готових моделей педагогічного процесу перспективні ідеї освітніх реформ перестають поширюватися та поступово згасають.

Для впровадження інноваційних технологій необхідна цілеспрямована робота висококваліфікованих фахівців окремих закладів освіти та створення спеціальних умов для розвитку відповідних якостей, що забезпечують інноваційну активність. Вона, в свою чергу, залежить від навчальної атмосфери в школі, можливостей і бажання педагогів використовувати нові технології. До умов ефективної підготовки учнів до інноваційної діяльності можна віднести:

1. Розвиток особистісного потенціалу та певних якостей, що забезпечать успішність в інноваційній діяльності.

2. Створення середовища, що відповідає потребам розвитку суб'єкта інноваційної діяльності. Під впливом цього фактора відбувається формування інноваційного мислення та створюються можливості для творчої самореалізації.

3. Важливу роль відіграють взаємини між педагогом і учнем, при якому заохочується будь-яка ініціатива і наполегливість, толерантність до прагнення висловити свою думку, співпраця з учнями. Не менш важливим у роботі педагога є використання методичних засобів, що дозволяють учням проявляти свої інтереси та стимулюють їх пошукову активність.

Таким чином, дотримання зазначених умов, цілеспрямована робота щодо залучення учнів до творчої, науково-дослідницької діяльності сприятиме розвитку самостійності та інноваційності способів мислення. Результатом такої діяльності



стає креативний продукт, самореалізація та розкриття індивідуального потенціалу учнів, сприйнятливих до інновацій в сучасному суспільстві.

### Список використаних джерел

1. Остапчук О. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти. 2003. № 5-6. С. 153-161.
2. Порох Л. Шляхи інноваційних перетворень у закладах освіти. *Рідна школа*. 2001. № 7. С. 10-13
3. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті. Харків, 2001. 256 с.
4. Попова О. В., Ткачова Н. О., Васильєва С. О. Інноватика в галузі освіти: методичні рекомендації. Харків, 2020. 55 с.

## РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ – СУЧАСНИЙ ТРЕНД ПЕДАГОГІКИ

**Харківська А. А.**

доктор педагогічних наук, професор

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

*У дослідженні схарактеризовано вплив глобалізаційних процесів на розвиток суспільства загалом та освіти зокрема. Визначено, що формування світового інформаційного освітнього простору сприяє усебічному розвитку суспільства, покращенню гуманних і демократичних цінностей, зменшенню інформаційно-мовленневої нерівності, посиленню міжкультурної взаємодії тощо. Відповідно, з'ясовано, що в умовах інтенсивного розвитку процесів глобалізації та інформатизації освіти виникають питання розвитку полікультурної освіти на основі використання інтернет-технологій.*

**Ключові слова:** глобалізація, інформатизація освіти, полікультурна освіта, полікультурний інформаційний освітній простір.

*The impact of globalization processes on the development of society in general and education in particular has been characterized. It was determined that the formation of the world information educational space contributes to the comprehensive development of society and to the improvement of humane and democratic values, as well as it causes the reduction of information and language inequality, strengthening of intercultural interaction, etc. Accordingly, it was found out that in the context of intensive development of globalization and informatization of education, there are issues of multicultural education development based on the use of Internet technologies.*

**Keywords:** globalization, informatization of education, multicultural education, multicultural information educational space.

Перехід сучасної цивілізації в інформаційну стадію розвитку зумовив позиціонування освіти як одного з основних чинників економічного

та інтелектуального потенціалу держави, рівень культури суспільства, соціальні перспективи людини. Від змісту і напрямів розвитку освіти багато в чому залежить фізичне і духовне здоров'я нації, ступінь реалізації здібностей і потреб особистості. У сучасному світі освіта як сфера діяльності охоплює практично кожного громадянина планети, так як в освітній процес залучені дошкільнята, молодь, люди зрілого віку.

У XXI столітті освіта зазнає глибокі зміни в усіх країнах і регіонах. В Україні суттєвої трансформації зазнали методологічні основи навчання і виховання, інфраструктура і зміст освіти, форми і методи навчання. Процеси глобалізації сумнівно впливають на освіту в цілому.

З одного боку (позитивне), глобалізація є по суті доступом до інформаційних ресурсів практично в будь-якій точці земної кулі; завдяки ідеям глобалізації та співпраці людей, спрямованих на вирішення виникаючих проблем, стає можливим створення єдиного інформаційного освітнього простору, збільшення використанні глобальних комунікацій, посилення міжнародного обміну досвідом, зокрема, у галузі освіти.

З іншого боку (негативне), формується освітня та інформаційно-мовна нерівність, що визначає нерівноцінний доступ здобувачів освіти до знань, інформаційних технологій і міжнародного спілкування; відбувається зміщення ціннісних орієнтацій молоді в бік матеріально-прагматичного підходу, унаслідок чого деформуються такі особистісні якості, як відповідальність, сумлінність, дисциплінованість, працьовитість, активність; збільшується розрив між міською та сільською інфраструктурою; превалує орієнтація на стандартизацію освіти і масову її доступність на шкоду якості і можливостям розвитку індивідуально-особистісних здібностей особистості.

Ураховуючи усе вищезазначене, вважаємо, що процеси глобалізації та прагнення педагогічної спільноти до спільного вирішення наявних у системі освіти труднощів, пов'язаних із глобалізацією, мають значний освітній потенціал. На наше переконання, скороченню інформаційно-мовленнєвої нерівності, посиленню міжкультурної взаємодії, поширенню гуманних і демократичних цінностей сприяє формування світового інформаційного освітнього простору, яке розглядається Б. Вульфсоном як «сукупність усіх освітніх і виховних установ, від дитячих садків до університетів і післядипломних освітніх та наукових структур, національних і міжнародних науково-педагогічних центрів» [1].

У сучасному світі система освіти розвивається з урахуванням культурної інтеграції, глобалізації, соціально-економічної та суспільно-політичної стабільності. Одним із стратегічних ресурсів розвитку України в XXI столітті, є підвищення доступності та ефективності освіти, орієнтованої на формування світоглядної стійкості особистості і суспільства на основі гуманізму і толерантності. У XXI столітті світ перетворюється в єдину глобальну цілісність, що складається з розмаїття національних культур, і все, що відбувається в окремих народах відбивається на ситуації в інших країнах. Таким чином, потреба у формуванні світогляду людини, заснованого на діалозі культур, толерантного свідомості продиктована глобалізацією, прискоренням процесу інтеграції культур

і культурних цінностей, створенням світового інформаційного освітнього простору.

Інтенсивний розвиток у сучасному світі процесів глобалізації висувають дослідження в галузі полікультурної освіти в ряд пріоритетних напрямів педагогічної науки. Інтерес до полікультурного утворення обумовлений необхідністю міжнаціонального діалогу і співпраці, посиленням руху етнічних і расових меншин за свої права в багатонаціональних регіонах і державах.

У Міжнародній енциклопедії освіти полікультурну освіту визначається як цілеспрямований процес навчання і виховання, спрямований на оволодіння особистістю знаннями про інші культури; розвиток умінь і навичок конструктивного міжкультурної взаємодії; формування світогляду, заснованого на діалозі культур, готовності до ефективної життєдіяльності в демократичному суспільстві; створення рівних освітніх можливостей для осіб, що належать до різних расових, етнічних, соціальних класів і культурних груп [4].

У найзагальнішому вигляді полікультурна освіта характеризується як важливий напрям загальної освіти, націлений на створення умов для формування в людини готовності до успішного життя і діяльності в багатокультурному оточенні. На наш погляд, поняття «полікультурна освіта» відображає взаємозв'язок національних традицій та інновацій.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом комп'ютерних технологій, що проникають в усі сфери людської діяльності. Важливою частиною цих процесів є інформатизація освіти. Однозначного розуміння і єдиного плану становлення і розвитку відповідного процесу немає, а тому інформатизацію освіти варто визначати як «процес зміни змісту, методів та організаційних форм підготовки студентів на етапі переходу її до життя в умовах інформаційного суспільства, створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти» [2, 115].

Більш детально розглянути розвиток концепції інформатизації освіти можна в нормативно-правових документах: Законах України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки»; Державних програмах «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» (на 2006 – 2010 рр.), «Вчитель»; Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття»; Державній цільовій науково-технічній програмі «Впровадження і застосування гід-технологій на 2009–2013 роки»; Постанові Кабінету Міністрів України від 17 березня 2004 р. № 326 «Про затвердження Положення про Національний реєстр електронних інформаційних ресурсів»; Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті; у «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір»; концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [3].

Інформатизація сфери освіти «сприяє підвищенню ефективності та інтенсифікації освітнього процесу за рахунок використання інформаційних технологій і впровадження нових методичних розробок в освітній процес, дає змогу ефективно витратити державні ресурси й надавати якісні знання, формувати

навички, компетентності відповідно до викликів суспільства на певному етапі його розвитку» [2, С. 116].

Наразі в Україні відбувається становлення нової системи освіти, що супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці освітнього процесу, пов'язаними із внесенням коректив у зміст освіти, розробкою інноваційних освітніх технологій тощо. Відповідні нововведення повинні бути адекватні сучасним технічним можливостям закладів дошкільної, загальної середньої, вищої освіти тощо, а також сприяти гармонійному входженню особистості в інформаційне суспільство.

В умовах інтенсивних процесів глобалізації та інформатизації на перший план виходять проблеми освіти, націлені на вирішення проблем полікультурної освіти за допомогою інтернет-технологій.

Отже, проведений нами аналіз наукової літератури свідчить про те, що виявлення можливостей використання інтернет-технологій у полікультурному інформаційному освітньому просторі в сучасній вітчизняній освіті є перспективним напрямком досліджень педагогічної науки.

### **Список використаних джерел**

1. Вульфсон Б. Л. Світовий освітній простір дзеркалі порівняльної педагогіки. *Вітчизняна і зарубіжна педагогіка*. 2012. № 1. С. 2.
2. Йордан Г. М., Йордан Х. В. Інформатизація освіти як основа розвитку інформаційного суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. 2020, № 5. С. 115–117.
3. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua>. (дата звернення 01.03.2021).
4. [International Encyclopedia of Education. Vol. 8. Elsevier Science, 2010. P. 719].

## **ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ**

**Штефан Л. В.**

доктор педагогічних наук, професор  
Українська інженерно-педагогічна академія  
м. Харків, Україна

*Засвоєння значного обсягу навчального матеріалу в умовах обмеження часу активізує застосування в освіті інтелект-карт як інструменту для комфортного існування здобувачів освіти в інформаційному просторі. Їх використання водночас позитивно впливає й на діяльність правої півкулі головного мозку, а відсіля – на формування образного мислення та розкриття творчого потенціалу тих, хто навчається.*

**Ключові слова:** інтелект-карта, образне мислення; інформаційний простір, радіантне мислення.

*The assimilation of a significant amount of educational material in terms of time constraints intensifies the use of intelligence cards in education as a tool for the comfortable existence of students in the information space. At the same time, their use has a positive effect on the activity of the right hemisphere of the brain, and hence on the formation of figurative thinking and the disclosure of the creative potential of students.*

**Key words:** *intelligence map, figurative thinking; information space, radiant thinking.*

Упродовж багатьох століть однією з найбільших проблем в освіті вважався дефіцит інформації. Покоління людей навчалися в умовах, коли книга, як основне джерело знань, була лише у вчителя, та ще й далеко не у кожного. Сьогодні ситуація кардинально змінилася завдяки можливостям Інтернету щодо швидкого доступу практично до будь-яких інформаційних ресурсів. Однак це призвело до появи не менш складної проблеми, яка пов'язана з її переробленням, структуруванням та ефективним засвоєнням.

Сучасний інформаційний простір розглядається науковцями як середовище поширення інформації в соціумі, що перебуває під впливом культурних, економічних, політичних, технологічних та інших факторів (О. Дубас, А. Ненашев, М. Каткова, М. Яковенко). Слушною є думка про те, що за своїми характеристиками та функціями він має риси адаптивного утворення, яке підлягає зовнішньому впливу та трансформується відповідно до потреб тих, хто його використовує. Серед останніх однією з найбільш чисельних груп виступають здобувачі вищої освіти.

Пошук шляхів розв'язання проблеми оброблення значних інформаційних потоків спричинив до пошуку науковцями відповідних підходів. Так, ущільнення інформації через її графічне подання широко відоме завдяки напрацюванням великого донецького педагога В. Шаталова. Застосування запропонованих ним опорних сигналів довело, що вони дозволяють досягти значних якісних успіхів в освітньому процесі та зробити його творчим.

Сьогодні ще одним із шляхів представлення інформації у графічній формі розглядають інтелект-карти. Автор ідеї їх створення – відомий британський психолог Тоні Б'юзен, роботи якого надихнули на поглиблене вивчення цього питання таких вчених, як Б. Санто, Б. Твісс, Р. Фостер, В. Хартман та інших. Інтелект-карти все частіше входять у коло наукових інтересів і вітчизняних вчених, серед яких В. Гриньова, С. Ефендієва, В. Машкіна, Р. Медведєв, Н. Оксентюк, О. Романовський, О. Резван, І. Роженко, І. Шахіна та інші.

Інтелект-карта має багато назв, а саме: карта пам'яті, асоціативна карта, карта думок, ментальна карта – в оригіналі – mind maps). Т. Б'юзен визначає суть інтелект-карти на платформі поєднання будови нейрона з його графічним образом. Разом зі своїм братом Б. Б'юзеном вони написали книгу «Супермислення», в якій стверджують, що кожен «біт інформації, що надходить у мозок, кожне відчуття, спогад або думка, може бути представлена у вигляді центрального сферичного об'єкта, від якого розходяться десятки, сотні, тисячі та мільйони променів. Кожен промінь є асоціацією, і кожна асоціація, своєю чергою, має у своєму розпорядженні практично нескінченну безліч зв'язків з іншими

асоціаціями [1, с. 54]. Отже, структура нейрона стала віддзеркаленням графічного образу інтелект карти. Виходячи з закону подібності, це дозволяє мозку людини краще сприймати інформацію, оскільки, за думкою цих вчених, мозку потрібно буде провести мінімум роботи для її розуміння.

Особливістю інтелект карт є те, що вони дозволяють представляти інформацію не за звичною лінійною схемою, а радіантно, тобто таким чином, коли вона представляється у площині за всіма напрямками навколо центрального образу. Поняття «радіант» взято Т. Б'юзенем із астрономії, де розуміється як точка небесної сфери, від якої відходять шляхи тіл з однаково спрямованими швидкостями.

Визначимося зі специфікою інтелект-карт. Значну цінність вони відіграють не лише як засіб ущільнення інформації, а й як інструмент активізації діяльності правої (образної) півкулі головного мозку. Як доводять Т. Колтунович та О. Поліщук, «процес створення інтелект-карт сприяє розвитку особистісних якостей студентів, змушує їх мислити по-новому, природно, творчо та невимушено, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку, роблячи процеси навчання й учіння цікавішими та плідними [2, с. 23].

Представляє інтерес класифікація інтелект-карт за В. Машкіною, яка поділяє їх на дві великі групи: «індивідуальні (демонструють індивідуальне уявлення людини) та колективні (демонструють думку, властиву певній соціально-культурній групі людей, об'єднаних різними обставинами: місцем проживання, професією, рівнем знань, соціальною приналежністю, історичним періодом); пояснюють різноманітність сприйняття світу в рамках однієї культури при існуванні загальнонаціональних уявлень)» [3, с. 73]. Таким чином, інтелект карти можна з успіхом використовувати як засіб реалізації персоналізованого навчання, так і як інструмент організації діяльності у груповому навчанні. При цьому, як слушно зазначають О. Романовський, В. Гриньова та О. Резван, «ручне створення ментальної карти дозволяє актуалізувати креативне мислення студента, а індивідуальний режим виконання стає позитивним в аспекті збереження комфорту мисленнєвої діяльності, у результаті чого ментальна карта є інструментом особистісно-сенсового відображення думки студентів на задану тему [4, с. 189].

Специфічною особливістю інтелект-карт є й те, що вони дозволяють повною мірою реалізувати психологічні механізми комунікації людей через створення сприятливих умов для аудіалів, візуалів та кінестетиків.

Сьогодні створення інтелект-карт значно спрощується завдяки сучасним онлайн-сервісам, серед яких MindMeister.com, Bubbl.us, caco.com та інші. При цьому використовуються такі програми, як:

- XMind;
- FreeMind;
- MindJet Mindmanager;
- Edrow Mind Map;
- Visual Mind та ін.

Авторка статті має значний досвід застосування інтелект-карт в освітньому процесі у напрямі створення як індивідуальних, так і колективних їх видів. Зокрема, у процесі опанування здобувачами освіти дисципліни «Інноваційні технології в освіті» використовуються такі варіанти їх індивідуальної форми:

- створення інтелект-карт у процесі лекційної діяльності;
- розроблення інтелект-карт при підготовці до практичних занять;
- використання інтелект-карт у процесі презентації результатів наукової або реферативної роботи.

Створення інтелект-карт під час колективної роботи можливе при:

- опрацюванні кейсів у малих групах як форма представлення результатів розв'язання проблемних питань;

- узагальненні результатів проведення ділової гри;
- виконання вправ на навчальному тренінгу;
- структуруванні інформації у процесі самостійної роботи.

Запропонований підхід дозволив визначити такі його переваги:

- забезпечується можливість дієвого опрацювання значних обсягів інформації;

- розвивається ключова компетентність «уміння учитися»;
- активізується значною мірою робота правої півкулі головного мозку, що дозволяє позитивно вплинути на образне мислення та реалізацію творчого потенціалу здобувача освіти;

- удосконалюється комунікативна компетентність;
- забезпечуються психологічно комфортні умови для сприйняття інформації здобувачами освіти з різними репрезентативними системами;
- створюються умови для організації індивідуальної та колективної роботи.

Отже, застосування інтелект-карт дозволяє учасникам освітнього процесу вийти на новий рівень існування в інформаційному просторі. Особливого значення їх використання набуває в умовах пандемії, яка перевела освітній процес у дистанційну форму, що затребувало нових форм, методів та засобів навчання.

### Список використаних джерел

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Минск : Попурри, 2003. 304 с.
2. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*. № 71 (71.1). 2019. С. 19–26.
3. Машкіна В. В. Використання ментальних карт як інноваційних засобів викладання географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : зб. наук. пр. Харків, 2012. Вип. 16. С. 72–76.
4. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64, № 2. С. 185–195.

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

**Юровчик В. Г.**

кандидат географічних наук, старший викладач  
Луцький коледж рекреаційних технологій і права  
м. Луцьк, Україна

*У статті проаналізовано шляхи реформування національної системи освіти на сучасному етапі розвитку. Розкрито інноваційну діяльність педагогів як один із напрямів реалізації модернізаційних реформ в освіті. Обґрунтовано нові підходи викладання географії вчителями ЗЗСО.*

**Ключові слова:** *інноваційний продукт, упровадження нових технологій, модернізація навчального процесу, нестандартні підходи, бібліотека ресурсів.*

*The ways of reforming the national educational system at the present stage of development have been analyzed in the article. Teachers' innovative activity as one of the main ways of implementation of modernization reforms in education has been revealed. The new approaches of teaching Geography by secondary school teachers have been substantiated.*

**Key words:** *innovative product, introduction of new technologies, modernization of educational process, non-standard approaches, resource library.*

Стратегічним завданням реформування освіти сьогодні визначається підготовка освічених, грамотних, висококваліфікованих спеціалістів, спроможних до активної творчої діяльності, генерування креативних ідей та нестандартних рішень, до опанування новітніми наукоємними технологіями, які прагнуть постійного особистісного та професійного вдосконалення.

В Україні здійснюється процес трансформації та реорганізації системи освіти, кардинальне оновлення педагогічної теорії і практики. Об'єктивні фактори соціо-культурного, науково-технічного розвитку вимагають підвищення технологізації освітнього процесу, широкого використання інноваційних педагогічних технологій.

Отже, пріоритетним напрямом діяльності інституту вищої освіти сьогодні визначається інноваційна педагогічна діяльність. Основними складовими інноваційної діяльності є розробка науково-теоретичного та практичного інноваційного матеріалу, розповсюдження його для широкого використання закладами освіти, підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

Зупинимось більш детально на вихідних положеннях даної проблеми. Інновацію, яка вже пройшла апробацію, має позитивний результат і може бути рекомендованою для широкого використання, визначимо як *інноваційний продукт*.

Інноваційний продукт – це кінцевий результат науково-дослідної діяльності, він зберігається у спеціальних банках освітньої інформації на електронних носіях. Зазначимо, що застосування інноваційного продукту в освітньому процесі певного навчального закладу відбувається у випадку прийняття відповідного рішення адміністрацією, педагогічним колективом закладу освіти. Тому питання



масштабного практичного застосування інноваційного продукту залишаються відкритими і потребують спеціальної уваги.

Необхідно відмітити, що на сьогодні ми маємо широкий загальний ґрунтовних науково-теоретичних та практичних розробок, які відповідають вимогам інноваційного продукту. У статті Л. Даниленко «Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці» [1] наведені дані щодо практичного застосування інноваційного продукту: у статусі експерименту освітні інновації використовують 34 % ЗЗСО, модернізують освітній процес у відповідності до вимог інновацій у 41 % школі. З огляду на це можна констатувати прогресивну динаміку у процесі розвитку інноваційного продукту.

Для успішного впровадження інноваційного продукту до освітнього процесу певного закладу освіти необхідна консолідація зусиль усього педагогічного колективу, адміністрації, усвідомлення ними значущості даного етапу роботи, відповідальне ставлення до нього.

Тобто, кожен педагогічний працівник навчального закладу повинен чітко розуміти, які основні дії повинні виконати усі члени колективу (адміністрація, викладачі, він особисто), які конкретні зміни внести до організації та змісту освітнього процесу школи щоб успішно застосувати і професійно використовувати обране нововведення до освітнього процесу навчального закладу й отримати стійкі позитивні результати.

Для усвідомлення змісту поняття «впровадження» доцільно звернути увагу на результати заміни наявної в закладі освіти педагогічної технології (усієї або частини) технологією інноваційною. Такий аналіз варто проводити з урахуванням моделі розвитку освітнього процесу. Основним структурними компонентами моделі є: мета, завдання, зміст, структура, методи та організаційні форми навчання.

Необхідно також брати до уваги характер взаємодії та стиль комунікації між усіма учасниками навчального процесу. Отже, перехід від наявної в даному освітньому закладі освітньої технології до інноваційної освітньої технології супроводжується суттєвими змінами усіх змістовних компонентів моделі освітнього процесу. Характер і зміст цих перетворень визначається рівнем інноваційного освітнього продукту.

Наприклад, удосконалення традиційного процесу навчання, орієнтація його «на досягнення гарантованих результатів у рамках його традиційної репродуктивної орієнтації», вимагає оновлення його змісту, звернення до новітніх методів та форм навчання. А прагнення перейти від репродуктивної моделі навчання до пошукової зумовлює кардинальні зміни усієї організації і змісту навчального процесу. Таким чином інноваційні моделі відрізняються поставленою метою й методами її реалізації, які виступають системоутворювальними чинниками.

В означеному випадку нашу увагу привертає етап завершення наукової праці й початку практичної діяльності з використання результатів досліджень в ЗЗСО. Сьогодні репродуктивне відтворення матеріалу учнями відходить у минуле, а тому на кожному уроці вчитель спрямовує їхню діяльність на творче здобуття знань на доступному для них рівні.

Зазначене стосується навчання учнів географії. Особистість учня завжди перебуває в центрі уваги вчителя географії на уроці, де визначальним завданням є організація активної пізнавальної діяльності. Це вимагає застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання, зокрема, бути завжди у пошуку нових підходів у навчанні і навчальний матеріал подавати не в описовій, а проблемно-пошуковій формі.

Головне завдання, яке ставить учитель перед собою – це вчити учнів вчитися. Нові підходи у викладанні предмета здійснюються учителями за допомогою проведення нестандартних уроків, постановки нестандартних завдань чи запитань, форм повторення, закріплення або перевірки матеріалу.

Нестандартні підходи в навчальному процесі з географії використовуються вчителями на різних етапах уроку. Такі підходи розвивають активне ставлення учнів до навчальної роботи в класі, сприяють розвитку логічного мислення, бажання пізнати причини явищ природи і процесів у суспільстві.

Предметом нашої особливої уваги стали інтерактивні версії електронних атласів та інтерактивних географічних карт. Важливими для роботи вчителя є такі їх функції, як масштабування, можливість перегляду планів, супутніх ілюстрацій і текстів до розділів, відео сюжеті. Особливо слід відмітити можливості здійснювати друк необхідних зображень, карт та текстів. Для кожного класу представлена повна комплектація: необхідні підручники з географії, ілюстрації, карти, атласи, методичні рекомендації, розробки уроків. Також можна звернутися до додаткової інформації, яка розташована в бібліотеці ресурсів, демоверсіях існуючих або та запланованих електронних ресурсів (атласи, карти, підручники тощо), тестування, інтерактивних карт, публікацій тощо.

У розділі «*Бібліотека ресурсів*» представлено матеріали, які пов'язані з географічною наукою. А саме: старовинні мапи, космознімки, тривимірні моделі, та матеріали для створення геоінформаційних систем. Означені матеріали будуть корисними як учителям при викладанні певних тем, так і для учнів при підготовці рефератів, доповідей тощо.

Розділ «*Демоверсії*» присвячено ознайомленню із демоверсіями підручників, атласів та інших ресурсів, інформування та демонстрація їхніх функцій і можливостей.

Розділ із *методики* представлено комплексом різноманітних методичних матеріалів з використанням Інтернет-версій підручників, атласів, карт тощо. Також у розділі містяться розробки уроків, довідкова та методична література для вчителя.

Розділ «*Тестування*» сформовано методиками самотестування за конкретними темами, а в майбутньому він буде доповнений матеріалами з проведення зовнішнього незалежного тестування з певного курсу.

Для підтримання зворотного зв'язку та контакту з користувачами було зроблено спеціальні розділи «*Гостьова книга*» та «*Зворотний зв'язок*». Географічний атлас містить нові карти, на яких представлено зовнішньоекономічний потенціал регіонів, їхні інвестиційні можливості.

### Список використаних джерел

1. Даниленко Л.І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Київ, 2000. С. 6–11.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
3. Козлова О.Г. Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя. Освіта і управління. 1997. №4. С.141–144.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старєва та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2003. 240 с.
5. Пінчук В.М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій. Освіта і управління. 1998. №3. С. 42–56.
6. Янкович О. Розвиток освітніх технологій. З'ясування сутності поняття. Вісник книжкової палати. 2008. № 8. С. 46–47.

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОНЯТТЯ, РІЗНОВИДИ, ЕФЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ

**Юрченко В. В.**

кандидат економічних наук, викладач

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
м. Харків, Україна

*У статті конкретизовано поняття технології навчання, визначено й описано основні групи та різновиди сучасних освітніх технологій, виявлено й описано основні педагогічні ефекти від їх використання: мотиваційний, комунікативний, ефект заохочення до самонавчання, ефект розвитку аналітико-критичного мислення, ефект особистісного розвитку.*

***Ключові слова:** освітня технологія, технологія навчання, метод навчання, прийом навчання, навчальний ефект, педагогічний ефект*

*The concept of teaching technology has been specified in the article. The main groups and varieties of contemporary educational technologies have been identified and described. The major pedagogical effects, including motivational, communicative, self-learning encouragement effect, analytical and critical thinking development and personality development effect have been denoted and explained.*

*Key words: educational technology, teaching technology, teaching method, teaching technique, educational effect, pedagogical effect*

Якість навчання в сучасному освітньому закладі, зокрема – якість навчання іноземної мови, безпосередньо пов'язана зі здатністю педагогів використовувати ефективні сучасні освітні технології.

Питанню використання сучасних освітніх технологій у навчанні іноземної мови присвячено праці багатьох вітчизняних, у т.ч. О. Антонова, О. Осова,

А. Рацул, та іноземних вчених, серед яких А. Конишева, А. Щукін, Р. Мільруд, А. Кроуфорд, У. Клайд та Е. Ділохері, В. Літлвуд та інші.

Слід відзначити недоліки висвітлення даної теми в науковій літературі. Зокрема, відсутнє повне узагальнююче дослідження щодо різновидів сучасних технологій навчання іноземної мови, має місце невирішеність окремих проблемних питань, зокрема, питання використання освітніх технологій з метою корекції поведінки учнів під час занять.

Тому метою дослідження є систематизація відомостей щодо поняття та різновидів технологій навчання іноземної мови та класифікація описаних технологій навчання іноземної мови у відповідності до педагогічних ефектів від їх застосування.

Об'єкт дослідження – процес навчання іноземної мови у навчальних закладах вищої та середньої освіти.

Предмет дослідження – сучасні технології навчання іноземної мови.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосовувати науково-практичну інформацію щодо педагогічних ефектів використання сучасних технологій навчання іноземної мови з метою корекції поведінки учнів під час занять.

У найбільш загальному сенсі під «технологією навчання» слід розуміти «використання на заняттях спеціальних прийомів навчання з метою підвищення його ефективності» [7, с. 354].

За визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування, визначення усього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який має на меті оптимізацію освіти» [1, с. 9].

Поряд із цим різні автори пропонують також власні визначення поняття «технологія навчання», «педагогічна технологія» (див. зокрема [1], [4], [5], [6], [8]).

Синтезувавши погляди зазначених авторів, вважаємо за необхідне виділити наступні основні ознаки освітньої технології: а) наявність в основі інноваційної педагогічної ідеї або певного методичного переконання; б) наявність фіксованої послідовності педагогічних дій, що виконуються відповідно до основної ідеї; в) певний, часто – специфічний, характер взаємодії учня з викладачем, групою та учбовим середовищем; г) прогнозований кінцевий результат, наявність навчального ефекту, можлива наявність педагогічного ефекту; д) підвищена ефективність та розроблений діагностичний механізм її оцінки.

Аналіз наукових праць О. Осової [5], А. Конишевої [2], А. Щукіна [7], Р. Мільруда [4], А. Кроуфорда [3] та інших авторів дає підстави розрізняти два рівні реалізації технологій навчання:

- а) технологія-метод (педагогічний або навчальний);
- б) технологія-прийом (психолого-педагогічний або навчальний).

Відмінністю педагогічної технології від суто навчальної є виникнення в результаті її застосування педагогічних ефектів (наприклад, за А. Щукіним «навчання у співпраці дозволяє не лише підвищити інтерес до занять, але й значно збільшити час, що відводиться для мовленнєвої практики кожного учня на

уроці» [8, с. 260-261] – тобто, автор підкреслює мотиваційний і комунікативний ефект від застосування технології, а також навчальний ефект).

Загалом, у сучасній науковій літературі описано біля двадцяти основних педагогічних технологій-методів, в тому числі: 1) авторські методи навчання; 2) дальтон-технологія навчання; 3) діяльнісна технологія навчання; 4) ігрові технології навчання; 5) інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL); 6) інтенсивні технології навчання; 7) інтерактивні технології навчання; 8) навчання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, в т.ч. дистанційне навчання; 9) комунікативна технологія навчання; 10) навчання у співпраці (Cooperative Learning); 11) навчання, що розвиває; 12) особистісно-орієнтоване навчання; 13) перевернуте навчання; 14) проблемне навчання (Task Based Learning – TBL / Problem Based Learning – PBL); 15) проектна технологія; 16) тандем-метод; 17) технологія збереження здоров'я; 18) технологія ситуативного моделювання (Case Study).

На основі аналізу змісту цих та деяких інших технологій, в даній роботі є підстави виділити п'ять основних видів педагогічних ефектів використання сучасних технологій-методів навчання іноземної мови:

1. Мотиваційний ефект, тобто ефект підвищення зацікавленості учнів у процесі та результатах навчання.

Нове завжди викликає зацікавленість та спонукає до пізнання, тому в результаті застосування сучасних технологій навчання іноземної мови, які за своєю сутністю є інноваційними, посилюється мотивація до навчання, виникає підвищений інтерес до занять, що дозволяє вдосконалювати найкращі особистісні якості того, хто навчається, розкрити його резервні можливості. Отже, використання *більшості сучасних освітніх технологій* допомагає подолати проблему байдужості учнів до навчання.

2. Комунікативний ефект.

Деякі з освітніх технологій, зокрема *комунікативна, проектна, ігрова, інтерактивна, навчання у співпраці, тандем-метод*, передбачають активне спілкування учнів під час виконання навчальних завдань. Орієнтованість цих технологій на досягнення не лише особистого, а й колективного результату надають спілкуванню якісно новий зміст, виховують навички взаємної поваги та підтримки. Використання технологій із посиленням комунікативним ефектом допомагає подолати таку психолого-педагогічну проблему, як некомунікабельність учнів, брак навичок спілкування.

3. Ефект заохочення до самонавчання.

Існує цілий ряд навчальних технологій (серед яких слід відзначити *дальтон-технологію, інформаційно-комунікаційні технології, діяльнісну та проектну технології навчання*), здатних мотивувати учнів до самостійної роботи – до пошуку, аналізу, обробки навчальної інформації, оформлення та представлення у певному форматі результатів навчання. Такі технології допомагають подолати психолого-педагогічну проблему браку самостійності та низького рівня здібностей до самонавчання.

4. Ефект розвитку аналітичного та критичного мислення.

Формуванню здібності до аналітико-критичного мислення та пов'язаних з нею навичок прийняття рішень особливо сприяють такі технології навчання, як *інтерактивні, проблемне навчання, ситуативне моделювання (Case Study)*. Застосування цих технологій дозволяє зосередитися під час навчання на процесі мислення, оцінки ситуацій, прийняття рішень з метою вирішення практичних завдань та подолати проблему загальної нерозвиненості в учнів системного аналітичного мислення.

#### 5. Ефект загального розвитку особистості.

Застосування в процесі вивчення іноземної мови таких навчальних технологій, як *особистісно-орієнтоване навчання, навчання, що розвиває, технологія збереження здоров'я* сприяє особистісному зростанню учнів, веде до розширення їх світогляду, фізичного, інтелектуального й культурного розвитку.

Отже, технології цієї групи дозволяють подолати проблему особистісної нерозвиненості, яка зазвичай прогресує і веде до повної втрати інтересу до навчання й самовдосконалення.

### Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання*: Вип. 2. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ, 2015. С. 8-15.
2. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2005. 176 с.
3. Кроуфорд А., Саул Е. В., Метьюз С., Макінстер Дж. Технології розвитку критичного мислення учнів. Переклад публікації проекту «Читання і письмо для критичного мислення». URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/487/48780/KritichneView.pdf> (Дата звернення: 28.02.2021)
4. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi> (Дата звернення: 28.02.2021)
5. Осова О. О. Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Харків, 2017. 348 с.
6. Рацул А. В. Развитие педагогических технологий обучения иностранных языков учащихся старших классов (вторая половина XX столетия): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2009. 20 с.
7. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для вузов. Москва, 2011. 452 с.
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва, 2004. 416 с.

## СЕКЦІЯ V

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

#### ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У КОРПОРАТИВНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ США

**Бойчук Ю. Д.**

доктор педагогічних наук, професор  
член-кореспондент НАПН України

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

**Боярська-Хоменко А. В.**

доктор педагогічних наук, доцент

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

*Корпоративні університети США активно розвиваються з середини ХХ ст. і мають на меті реалізацію професійної підготовки та перепідготовки персоналу компанії. Сьогодні корпоративна освіта США формується за відкритою або закритою системою, ґрунтуючись на інноваційних та інтерактивних технологіях. Корпоративні університети формують як професійні компетентності, так і соціальні навички дорослих слухачів.*

**Ключові слова:** професійна освіта, корпоративна освіта, корпоративні університети, освіта дорослих, технології професійного навчання.

*US corporate universities have been actively developing since the middle of the twentieth century. and aim to implement professional training and retraining of the company's staff. Today, corporate education in the United States is formed on an open or closed system, based on innovative and interactive technologies. Corporate universities shape both the professional competencies and social skills of adult learners.*

**Key words:** vocational education, corporate education, corporate universities, adult education, vocational training technologies.

З огляду на важливість людського капіталу для успішного розвитку корпорацій і підприємств, узгодження професійного навчання персоналу й підвищення його кваліфікації з потребами бізнесу є ключовим завданням сьогодення. Нині корпоративні університети швидко набирають популярності серед компаній, що прагнуть збільшити продуктивність праці через упровадження

високоякісних програм підвищення кваліфікації. Корпоративний університет є одним із ключових факторів задоволеності та мотивації співробітників, запорукою їхнього кар'єрного зростання. Водночас завдяки підвищенню кваліфікації співробітників бізнес-організації виграють через ефективну організацію робочого середовища і забезпечення ефективної діяльності керівного складу.

Корпоративний університет – це заклад освіти, який допомагає компанії в досягненні її місії шляхом проведення освітніх заходів, спрямованих на розвиток теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей працівників.

Перші корпоративні університети в США були створені понад 60 років тому з метою підвищення професійної кваліфікації співробітників великих корпорацій відповідно до бачення і бізнес-цілей компаній. Першими корпоративними університетами стали General Electric's Crotonville (1950 р.), McDonald's Hamburger University (1961 р.), Disney University (1970 р.) і Motorola University (1972 р.). Ці заклади неформального професійного навчання дорослих швидко набирали популярності та стали високо цінуватись у бізнес-індустрії США [2].

К. Галло вважає, що всі бізнес-організації повинні мати структуру, яка забезпечує систематичні процеси навчання для розвитку компанії шляхом удосконалення теоретичних знань, і практичних навичок співробітників. Разом з тим і К. Галло і Д. Венс зазначають, що назву «університет» не доцільно використовувати для таких освітніх структур, бо поняття університету передбачає ідею академічної установи. Корпоративний університет, на думку Д. Венса, повинен зосереджуватись на стратегічному узгодженні, що відповідає потребам бізнесу, а також на задоволенні індивідуальних потреб дорослих учнів з використанням інноваційних інструментів [3].

Установлено, що на думку американського дослідника Д. Гандарілла корпоративні університети продовжують розвиватися завдяки швидким змінам у освітніх технологіях і популяризації цифрового навчання, що стало поштовхом до активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у традиційну освітню корпоративну модель. К. Вілер і Е. Клегг зауважують, що сучасні корпоративні університети вийшли за межі навчання й освіти, стали вирішувати проблеми пошуку шляхів підвищення ефективності роботи корпорацій, розвитку лідерських якостей персоналу та досягнення кінцевого успіху. Сучасні корпоративні університети США приділяють увагу питанням професійної адаптації персоналу, оцінки ефективності їх діяльності, залучення співробітників до неперервного навчання та інформальної освіти, розвитку їхніх професійних здібностей, пов'язаних із задоволенням потреб компанії.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що сьогодні можна виділити два основних підходи до організації корпоративних університетів: відкриття корпоративного університету в альянсі із закладами професійної або вищої освіти, спеціалізованими менеджерсько-консалтинговими фірмами; формування корпоративного університету як самостійної освітньої структури.

Відповідно до цього серед програм професійного навчання в закладах корпоративної освіти можна визначити дві основні тенденції: індивідуальні програми, призначені виключно для співробітників компанії-засновника, так



звана закрита система професійної підготовки; цільові програми, призначені для працівників різних компаній, тобто відкрита система професійної підготовки [4].

Зазначимо, що програми закритого типу спрямовані не тільки на освітні завдання, які пов'язані з формуванням конкретних знань і умінь, що є релевантними для організації, а й на їхню інтеграцію. Такі індивідуальні програми особливого значення надають знанням, котрі відповідають стратегічним цілям певної компанії. Разом із тим у програмах закритого типу суттєвого значення набуває мотиваційний компонент, який має на меті формування персоналу з високим рівнем внутрішньогрупової згуртованості та відчуттям ідентифікації з компанією [4].

Програми відкритого типу орієнтовані на передачу досвіду практичної діяльності. Подібні програми зазвичай є сертифікованими і організовуються компаніями для вивчення конкретної теми, яка є доступною і цікавою для широкого загалу, а не лише для вузькопрофільних фахівців.

Варто зазначити, що програми закритого типу набули більшої популярності у США, ніж програми відкритого типу, оскільки це найбільш дешевий і простий спосіб для окремої компанії створити власний навчальний центр.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку системи професійного навчання існує кілька причин, які спонукають компанії до створення самостійних освітніх структур: необхідність реалізації нової бізнес-стратегії (злиття, поглинання компаній, введення нових видів бізнесу, нових продуктів, вихід на нові ринки тощо); адаптація нових співробітників і утримання досвідчених і цінних кадрів; зниження плинності кадрів у компанії; прагнення компанії зміцнити і розвинути корпоративну культуру для узгодження мети і принципів корпорації з метою і принципами окремої особистості та деякі інші [5].

Установлено, що корпоративний університет сьогодні покликаний «розуміти» бізнес, клієнтів і переваги організації, допомагати «усунути прогалини» для надання більш якісних послуг і виготовлення більш якісних продуктів. На переконання М. Аллена, в останні два десятиліття відбувається еволюція корпоративних університетів, від центрів професійного навчання до повноцінних освітніх партнерів і далі, до складних структурних одиниць, метою яких є професійний розвиток дорослих людей із використанням численних інноваційних освітніх технологій [1].

Зазначимо, що сучасні корпоративні університети США являють собою так звану дуальну модель навчання, яка поєднує інноваційну і традиційну модель корпоративного університету. Такий підхід забезпечує узгодження з бізнес-цілями компанії і потребами перепідготовки кадрів, тісний взаємозв'язок між різними бізнес-підрозділами на кожному рівні навчання, урахування бізнес-стратегії, що стимулює залучення співробітників до професійного зростання. Разом з тим, варто зазначити, що сучасні корпоративні університети США зосереджують увагу на досягненні бізнес-результатів, розширенні кругозору, виявленні проблем та пошуку оптимальних рішень, своєчасній реакції на мінливі умови ведення бізнесу, в якому працює корпорація. Навчальні програми корпоративних університетів вибудовуються відповідно до місії, візії та бізнес-процесів компанії.

Установлено, що у багатьох компаніях керівники вищої ланки є викладачами корпоративних університетів (*Northwell Health, McDonald's Hamburger University* та ін.), адже модель «керівник як учитель» сприяє становленню корпоративної культури, допомагає співробітникам зрозуміти в якому напрямі рухається бізнес [2].

Сьогодні корпоративні університети США постійно розвиваються, урахувавши зміни в технологіях, потребах дорослих учнів і самих корпорацій. Однією із найбільш визначних змін у системі корпоративної освіти останніх десятиліть є впровадження онлайн-навчання. Актуальним також є використання в освітньому процесі корпоративних університетів нових технологій, наприклад, технологій доповненої і віртуальної реальності, які використовуються для підвищення продуктивності праці.

З'ясовано, що останнім часом багато уваги приділяється поняттю навчальних мереж, коли у центрі уваги є навчання через людські зв'язки. Такі типи мереж об'єднують основні технологічні спільноти з метою розробки та обміну технологічними ноу-хау, визначення і оцінки кращих практик, просування спільних цілей, керування мережею досліджень і розробок між організаціями.

Таким чином, професійна освіта дорослих у корпоративних університетах США має давні традиції, спирається на багаторічний досвід як великих корпорацій, так і малих компаній. Сьогодні корпоративне навчання набуває нового значення і покликане формувати не лише професійні компетентності персоналу, а й розвивати лідерські, комунікаційні, маркетингові та менеджерські якості дорослих учнів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі корпоративної освіти сприяє залученню більшої кількості слухачів, інтернаціоналізації корпоративного навчання та підвищенню його ефективності.

### Список використаних джерел

1. Allen M. The Corporate University Handbook. New York : AMACOM, 2002. 9 p.
2. Allen M. The Next Generation of Corporate Universities. San Francisco, Pfeiffer, 2007. 64 p.
3. Eurich N. P. Corporate Classrooms. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985. 138 p.
4. Баніт О. В. Професійне навчання персоналу в умовах корпоративних навчальних центрів. URL : [https://lib.iitta.gov.ua/713174/1/%D0%91%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/713174/1/%D0%91%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf) (Дата звернення 01.03.2021)
5. Гольшенков О. Мировые тенденции развития корпоративного образования. URL : <http://www.Corporate-Education.ru> (Дата звернення 01.03.2021)

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

**Бохонкова Ю. О.**

доктор психологічних наук, професор  
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля  
м. Сєверодонецьк, Україна.

**Савельєва Є. О.**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня) вищої освіти  
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля  
м. Сєверодонецьк, Україна.

*Статтю присвячено вивченню проблеми формування психологічної готовності керівників банківських установ до управління персоналом двох теоретико-методологічних площинах: функціональній та особистісній. Основними організаційно-психологічними умовами формування психологічної готовності керівників банківських установ до управління персоналом є самоосвіта та післядипломна освіта.*

**Ключові слова:** керівник, психологічна готовність, організаційно-психологічні умови, банківська установа, управління персоналом.

*The article is devoted to the study of the problem of psychological development of the chiefs of banking institutions for personnel management on two theoretical and methodological bases: functional and personal ones. The main managerial and psychological conditions of psychological development of the chiefs of banking institutions for personnel management are considered to be self-education and postgraduate education.*

**Key words:** psychological development, managerial and psychological conditions, banking institution, personnel management.

Психологічна готовність до управлінської діяльності виступає в якості одного з потужних, але поки ще недостатньо вивчених ресурсів підвищення ефективності підготовки керівників у всіх сферах професійної діяльності [6]. Дослідження проблеми професійної та особистісної готовності психолога до діяльності відображено у працях таких науковців, як: І. Гавриш, М. Дяченко, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, М. Кулакова, А. Ліненко, О. Міщенко, В. Стасюк, С. Тарасова, Т. Шестакова, Д. Узнадзе та ін. [1].

У психологічній літературі проблема психологічної готовності до діяльності досліджується переважно у двох теоретико-методологічних площинах: функціональній та особистісній. Функціональний підхід має на меті виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значущих для діяльності (М. Дяченко, В. Ільїн, Л. Кандибович, Є. Кузьмін, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Ядов, П. Якобсон). Особистісний підхід психологічну готовність розглядає як особистісне утворення, що забезпечує ефективність діяльності; синтез властивостей особистості, що визначає її придатність до діяльності, включаючи

активне позитивне ставлення до неї, певний досвід (знання, уміння, навички), уміння організувати свою працю, працювати самостійно, а також бачити перспективи розвитку; результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності (Л. Карамушка, Н. Попович, С. Янкевич).

На думку В. Моляка, А. Мороза та В. Сластьоніна, між професійною та особистісною готовністю існує тісний взаємозв'язок[5].

Згідно з точкою зору А. Фоміна, що збігається з нашою, психологічну готовність до *управлінської діяльності* можна розглядати як інтегративне системне утворення особистості, яке проявляється в діяльності, по-перше, як властивість психіки, що виникає в результаті сформованості інтегративних регулятивних психічних процесів, по-друге, як інтегративна якість особистості, по-третє, як психологічний стан особистості, обумовлене конкретною управлінською ситуацією. У вузькому сенсі, за поглядами цього автора, психологічну готовність до управлінської діяльності можна розглядати як схильність суб'єкта управління до певних управлінських дій у конкретній ситуації. У широкому сенсі психологічна готовність до управлінської діяльності трактується, на його думку, як наявність у керівника не тільки відповідних установок, а й певних управлінських якостей [6, с. 95-96].

У представленій статті *під психологічною готовністю до управління* ми будемо розуміти загальну схильність людини до власного керівництва та керівництва іншими людьми в професійному й особистому житті [7]. За нашим визначенням, *психологічна готовність керівників банківських установ до управління персоналом* є складним багатоаспектним особистісним утворенням, що містить сукупність професійних потреб і мотивів, знань, умінь, управлінського досвіду, особистісних характеристик, що забезпечують успішну роботу з працівниками банку. Це комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управління, можливість прийняття керівником нестандартних, оригінальних управлінських рішень [4].

Аналіз наукової літератури свідчить, що психологічну готовність керівників банківських установ до управління персоналом можна формувати шляхом самоосвіти та в умовах післядипломної освіти, використовуючи для цього такі методи й форми роботи: 1. Внутрішні семінари: – інформаційно-консультаційні, які забезпечують передачу співробітникам інформації, необхідної для виконання завдань бізнесу і безпосередніх посадових обов'язків; – практичні, що спрямовані на відпрацювання практичних знань і функціональних навичок працівників; – проблемно-проектні, котрі спрямовані на вирішення конкретних бізнес-завдань під керівництвом внутрішнього або зовнішнього експерта. 2. Внутрішні стажування, спрямовані на практичне освоєння професійних технологій під керівництвом досвідчених співробітників. 3. Внутрішні тренінги, що забезпечують формування навичок ділової ефективності в роботі з клієнтами та управлінських навичок: "управління продажами", "управління сервісом", "ефективні продажі" та ін. 4. Дистанційне навчання, що включає: – електронні курси, які забезпечують передачу і контроль засвоєння інформації – відео-семінари, які спрямовані на конкретизацію і контроль засвоєння інформації, отриманої при проходженні електронних курсів і самостійної підготовки. 5. Зовнішні семінари, що

забезпечують отримання інформації, необхідної окремим фахівцям за напрямками їх діяльності в інтересах банку, з метою вирішення конкретних завдань або активного представництва в певній професійній сфері. 6. Сертифікаційні програми, спрямовані на отримання права ведення професійної діяльності в інтересах банку, або відповідно до внутрішніх нормативних документів.

7. Самостійна підготовка, яка передбачає освоєння нових знань і навичок за напрямками діяльності співробітників.

Найбільш поширеними методами навчання персоналу в банках є: тренінги, семінари, лекції, дистанційне навчання, наставництво, відео-курси, практичні стажування. Практика показує, що поступово число лекції зменшується, а дистанційне навчання, навпаки, набирає обертів. Особливо сильно ця тенденція проявилась під час фінансової кризи, коли багато банків перейшли на дистанційне навчання.

Таким чином, формування психологічної готовності керівників банківських установ до управління персоналом передбачає впровадження спеціальних організаційно-психологічних умов: а) розробка системи психологічної підготовки керівників банківської установи в умовах післядипломної освіти, самоосвіти в межах діяльності конкретних регіональних філій; б) запровадження спеціального навчального спецкурсу на курсах підвищення кваліфікації керівних кадрів та проведення тренінгу в регіональних філіях; в) упровадження інноваційних форм та методів роботи, г) оволодіння керівниками банківської установи новими знаннями, уміннями, управлінським досвідом; д) розвиток у керівників банківських установ певних професійних потреб, професійних мотивів, особистісних характеристик, що впливає на процес здійснення управління персоналом.

### Список використаних джерел

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.
2. Ильин С. С. Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям: содержание, структура, диагностика : автореф. дис канд. психол. наук. Москва, 1999. URL : <http://vwww.childpsy.ru/dissertations/ici/18593.php>.
3. Карамушка Л. М., Москальов М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації. Львів : Сполом, 2011, 216 с.
4. Савельєва Є. О. Психологічні особливості управління банківським персоналом на прикладі комерційного банку «Приватбанк». *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. Вип. 4 (97). С. 219-230.
5. Сластенин В. А. Педагогика–инновационная деятельность. М. : ИЧП Изд-во «Магистр», 2007. 224 с.
6. Фомин А. С. Проблемы формирования психологической готовности к управленческой деятельности (руководству организацией). *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. 2011. № 2. С. 95.

7. Янкевич С. М. Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності до професійної діяльності. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України [За ред. С.Д. Максименка]. К., 2011. Т. XIII, ч. 6. С. 435–445.

## СУЧАСНІ МОДЕЛІ СТРУКТУРНОЇ ПОБУДОВИ УПРАВЛІННЯ РЕГІОНАЛЬНИМ ІНСТИТУТОМ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Вакуленко В. М.**

доктор педагогічних наук, професор  
Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
м. Краматорськ, Україна

*У статті досліджується сучасний стан проблеми структурної побудови управління регіональним інститутом післядипломної педагогічної освіти. Швидкі змінами зовнішнього середовища потребують запровадження нових, більш гнучких типів організаційних структур. Матрична структура формується з ієрархічних рівнів та компетентних виконавчих органів, які функціонують відповідно до змісту діяльності організації й управлінських рішень.*

**Ключові слова:** матрична модель, управління інноваційною діяльністю, регіональний інститут післядипломної педагогічної освіти.

*The article examines the current state of the problem of structural management of the regional institute of postgraduate pedagogical education. Rapid changes in the environment require the introduction of new, more flexible types of organizational structures. The matrix structure is formed of hierarchical levels and competent executive bodies that operate in accordance with the content of the organization and management decisions.*

**Keywords:** matrix model, innovation management, regional institute of postgraduate pedagogical education.

Проблема структурної перебудови управління регіональним інститутом післядипломної педагогічної освіти (далі РПППО) сьогодні актуальна як ніколи, тому що це складова частина загальної системи управління інститутом, яка забезпечує зростання ефективності роботи, поліпшення якості освітніх послуг і є основною умовою підвищення конкурентоспроможності РПППО.

Аналіз наукових праць свідчить, що управління у сфері надання освітніх послуг є новим об'єктом дослідження управлінської науки. Зокрема, проблему сутності управління вивчали М. Вебер, Г. Єльнікова, В. Заблоцький, Г. Клаус, В. Курило, Г. Пономарьова, С. Савченко, Т. Сорочан, Р. Фатхутдінов, Є. Хриков та ін.; психологічні аспекти управління – Д. Ельконін, А. Маркова, С. Рубінштейн; побудову системи управління закладами освіти в цілому – В. Алфімов, В. Докучаєва, В. Загвязинський, В. Кривошеєв, В. Кричевський, А. Орлова, Л. Петриченко, Р. Шакурова, А. Харківська; управління закладом

післядипломної педагогічної освіти – Л. Ващенко, О. Бондар, М. Гадецький, Г. Дмитренко, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, Л. Покроєва, М. Поташник, Т. Сорочан, П. Треьяков, Є. Хриков, Т. Шамова. Але управління інноваційною діяльністю РІППО все ще перебуває на стадії розвитку й вимагає додаткових досліджень.

*Мета статті* – розкрити сучасний стан проблеми інноваційного менеджменту регіонального інституту післядипломної педагогічної освіти

Важливе значення в управлінні організацією має структурна побудова управління. На думку Ф. Хміля, структурну побудову управління організацією можна співвіднести із скелетом установи. Вона формується з ієрархічних рівнів та компетентних виконавчих органів, які функціонують відповідно до змісту діяльності організації й управлінських рішень [5, с. 254].

Основними типами структурної побудови управління різних установ є: лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, лінійно-штабна, секційна (дивізійна), матрична (проект-менеджмент), а також організація, орієнтована на команду. Лінійна побудова є найпростішою формою взаємозв'язків в управлінні. В. Алфімов, досліджуючи структури управління закладами освіти, відзначає, що в межах лінійної структури управління «вирішення комплексних завдань утруднюються через відсутність необхідної гнучкості управління. Ця структура управління вимагає конкретності завдань, наявності осіб, які відповідають за їх виконання, збалансованості повноважень, наданих усім учасникам навчально-виховного процесу» [1, с. 307 – 317].

Перехід від лінійної (ієрархічної) структури до матричної надано в праці «Адаптивні університети» Б. Спорна [4].

До вимог і характеристик формування ефективних структур управління можна віднести наступні: 1) скорочення розмірів підрозділів та їх укомплектування більш кваліфікованим персоналом; 2) зменшення числа рівнів управління; 3) групова організація праці як основа нової структури управління; 4) орієнтація поточної роботи, у тому числі графіків і процедур, на запити споживачів; 5) створення умов для гнучкої комплектації продукції; 6) мінімізація запасів; 7) швидка реакція на зміни; 8) гнучко перевантажене обладнання; 9) висока продуктивність і низькі витрати; 10) бездоганна якість продукції й орієнтація на тривкі зв'язки зі споживачем [3].

Основними завданнями менеджменту при матричній структурі управління є:

1. Забезпечення єдиної інноваційної політики в усіх задіяних групах.
2. Виділення складу функціональних служб і підрозділів.
3. Ретельна підготовка положень про відділи та посадові інструкції;
4. Розробка спеціальних мотиваційних механізмів, що регламентують внутрішню інститутську кооперацію;
5. Забезпечення централізованого управління по об'єктах.

У матричній структурі управління при визначенні горизонтальних зв'язків необхідні:

- підбір і призначення керівника програми (проєкту), його заступників з окремих підсистем у відповідності зі структурою програми;

- визначення та призначення відповідальних виконавців у кожному спеціалізованому підрозділі;

- організація спеціальної служби управління програмою.

Перехід до матричних структур охоплює не всю організацію, а лише її частину, причому успіх тут значною мірою залежить від того, якою мірою керівники проєктів володіють професійними якостями менеджерів та здатні виступити в проєктній групі в ролі лідерів. Масштаби застосування матричних структур у закладах освіти досить великі, що говорить про їх ефективність, хоча система подвійного (а в ряді випадків навіть множинного) підпорядкування викликає чимало проблем з управлінням персоналом та його ефективним використанням.

На думку Н. Шарата, в організаційній структурі закладу вищої освіти допускається створення підрозділу зі статусом проєктної структури, яку вона визначає як тимчасовий підрозділ, що створюється з метою вироблення кращих практик. У разі визнання результатів проєкту успішними можлива зміна статусу підрозділу. Перехід до реалізації діяльності на постійній основі можливий при виконанні підрозділом таких умов: наявність подальших планів розвитку, результативне виконання показників, внесення значимого внеску в досягнення глобальних цілей РІППО.

Матрична структура, як було визначено раніше, являє собою комбінацію двох видів підпорядкування виконавців: з одного боку, – безпосередньому керівнику функціональної служби (це персонал і технічна допомога керівнику проєкту), з іншого – керівнику проєкту або цільової програми, який наділений необхідними повноваженнями для здійснення процесу управління. При такій організації керівник проєкту взаємодіє з двома групами підлеглих: з постійними членами проєктної групи й з іншими працівниками функціональних відділів, що підкоряються йому тимчасово й по обмеженому колу питань. При цьому зберігається їхнє підпорядкування безпосереднім керівникам підрозділів, відділів, служб. Для діяльності, що має чітко виражене початок і закінчення, формують проєкти, для постійної діяльності – цільові програми. В організації і проєкти, і цільові програми можуть співіснувати.

Матрична структура РІППО має бути оптимальною, коли навколишнє середовище дуже мінливе й цілі відображають подвійні вимоги, коли однаково важливі й зв'язки з конкретними підрозділами, і функціональні цілі. При матричній структурі горизонтальні команди існують нарівні з традиційною вертикальною ієрархією. Матричний РІППО – це крок до сучасного інституту.

*Висновок.* Структура інноваційного РІППО має бути життєздатною, гнучкою й динамічною. До таких структур ми відносимо матричну структуру управління РІППО, яка ефективно функціонує в умовах відкритого інформаційно-освітнього простору, забезпечує легкість доступу до інформації, що вивчається, стимулюючи генерацію нових знань і забезпечуючи конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. РІППО, крім діяльності з підвищення кваліфікації вчителів, проводять під керівництвом обласних департаментів освіти та науки досить значну організаційну, методичну, просвітницьку роботу в регіоні. Їх діяльність спрямована не тільки на підвищення кваліфікації педагогічних



працівників, але й на науково-методичне, організаційне забезпечення освітньої діяльності в регіоні на всіх її рівнях завдяки науково-методичному супроводу реалізації державних і регіональних програм; проведенню конкурсів фахової майстерності педагогічних працівників, учнівських олімпіад; координації діяльності методичних служб.

### **Список використаних джерел**

1. Алфімов В. М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 438 с.
2. Бизнес – Инжиниринг – Групп. Типология организационных структур. URL: [http://bigc.ru/consulting/consulting\\_projects/struct/org\\_typology.php](http://bigc.ru/consulting/consulting_projects/struct/org_typology.php).
3. Информационно-справочный портал поддержки систем управления качеством. Система качества. Информация в сфере СК. Система менеджмента качества в образовании. Структуры вузов. Адаптивные структуры. URL: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/management/vuzstructure/663>
4. Спорн Б. Адаптивные университеты: реф. моногр. [Ассоциация инженерного образования России, Информационно-аналитический центр]. Москва, 2004.
5. Хміль Ф. І. Основи менеджменту. К. : Академвидав, 2003. 608 с.
6. Шарата Н. Г. До питання організаційної структури управління інноваційно-педагогічною діяльністю у ВНЗ. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. В. 2. С. 401-413.

## **ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ**

**Васильєва С. О.**

доктор педагогічних наук, доцент

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

**Кришталь А. І.**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

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

**Скачкова П. О.**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

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

*У тезах проаналізовано поняття «освіта дорослих», визначено головні особливості організації навчання дорослих, виокремлено найбільш поширені й ефективні технології їх навчання.*

**Ключові слова:** *освіта дорослих, технології навчання, педагогічна підтримка, ситуація успіху.*

*The theses analyze the concept of "adult education", identify the main features of the organization of adult learning, identify the most common and effective technologies for their learning.*

**Key words:** adult education, changes, aspects, experience, innovation

Сьогодні в Україні стає все більш актуальною проблема освіти дорослих як невід'ємної складової освіти протягом усього життя, розвиток якої пов'язаний з соціальними, психологічними, педагогічними, науково-технічними, економічними та іншими факторами. Її необхідність обумовлена динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці та суспільній діяльності людей, збільшенням вільного часу й можливостей його раціонального використання.

Проблема освіти дорослих у наш час розглядається у контексті популярної у світі загальної освітньої концепції, окресленої як навчання упродовж усього життя (lifelong learning). Як наслідок, відбувається радикальна зміна поглядів на освіту дорослих. Якщо у середині ХХ століття переважала компенсаційно-адаптаційна функція освіти дорослих, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, то в останніх десятиліттях ХХ століття ця функція набула інтегрального характеру (через технічні та соціальні перетворення та посилення динаміки процесів і явищ навколишнього світу). Почав формуватися новий підхід до освіти дорослих як до сфери можливостей у працевлаштуванні, зміни професій тощо. Найголовнішою стала вимога «навчитися вчитися» [4, с. 5].

Мета роботи – на основі аналізу наукових джерел визначити головні особливості організації освіти дорослих, виокремити найбільш поширені й ефективні технології їх навчання.

Освіта дорослих (освіта впродовж життя) – цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності (діяльність, спрямована на оперативне задоволення потреб особи в отриманні інформації про досягнення в різних галузях знань, яка сприяє підвищенню її освітнього рівня) в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти [1, с. 50].

За Л. Лук'яною, освіта дорослих у широкому розумінні – це процес навчання; у вузькому – комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; сукупне значення об'єднує процеси й дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці, що й дозволяє розглядати «освіту дорослих» як соціальний інститут задля задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму [3]. У нашому дослідженні термін «освіта дорослих» використовується у широкому його розумінні

У процесі навчання дорослих враховують такі специфічні риси цієї категорії осіб: наявність життєвого та виробничого досвіду, що може мати як позитивне, так і негативне значення (окремі професійні стереотипи іноді заважають

оволодінню новими професійними навичками); особисту оцінку будь-яких знань та їх значення відповідно до власного розуміння, досвіду, мотивів; відповідальність за результати навчання, завдяки чому підвищується мотивація до цього процесу; чітке усвідомлення мети навчання, що посилює важливість забезпечення відповідності змісту навчання тій меті, яку ставить перед собою слухач; активне ставлення до навчання, що вимагає від педагогічних працівників застосування відповідних форм і методів навчання; втрачені навички пізнавальної діяльності, у зв'язку з чим постає необхідність самостійного пошуку нових знань, що дуже важливо з огляду на стислі терміни навчання та той факт, що навчання за «шкільною» системою більшість дорослих не сприймає психологічно [6, с. 88–89].

Як свідчить аналіз літературних джерел [4; 6], в освіті дорослих найбільш поширені такі технології навчання: структурно-логічні (задані) технології, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх розв'язання, діагностики й оцінки одержаних результатів; комп'ютерні технології, пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, розвивальних і контрольних навчальних програм різних типів, а також електронних підручників; тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням визначених алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи); дистанційні освітні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача і тих, хто навчається, що забезпечується пересилкою навчально-методичних матеріалів електронною поштою, організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, чатів і відеоконференцій, віддаленим виконання практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в онлайн-режимі.

До найбільш ефективних технологій у роботі з дорослими належить технологія педагогічної підтримки (О. Газман) й створення відчуття успіху, які актуалізують суб'єктність дорослої людини, що навчається. Технологія педагогічної підтримки спрямована на створення «свободоздатної особистості», її вільний індивідуальний саморозвиток. За О. Газманом, педагогічна підтримка – це система педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини через надання їй допомоги у подоланні соціальних, психологічних та особистісних труднощів; процес визначення дорослою людиною, за підтримки педагога, власних інтересів, цілей і можливостей, а також шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність та самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [2].

У освіті дорослих педагогічна підтримка й пов'язані з нею піклування та захист проявляються зовнішньо – як система спільних дій андрагога та дорослого щодо розв'язання його проблем і конфліктів, гальмування й зняття негативних впливів оточення, а внутрішньо – як реалізація цінностей, прийнятих у якості основи міжособистісних стосунків (емпатії, розуміння, прийняття, співробітництва) [4, с. 40].

Цінність педагогіки підтримки полягає в тому, що педагог-андрагог не нав'язує дорослій людині, яка хоче навчатися, своїх цілей, а робить її цілі своїми.

Ця педагогіка спрямована на те, щоб допомогти особистості пізнати себе, відчувати свою унікальність та неповторність, реалізувати власну індивідуальність, вибудувати власний життєвий шлях та знайти оптимальні способи його освоєння [Там само, с. 41].

Технологія створення відчуття успіху передбачає опору в освітньому процесі на позитивні сторони дорослої людини, яка хоче навчатися, формування в неї впевненості у своїх силах, створення атмосфери емоційного піднесення, яка надихає її на подолання труднощів. При цьому неприпустимо акцентувати увагу людини на її промахах і недоліках. Позитивний емоційний фон взаємостосунків між педагогом-андрагогом і дорослою людиною, відчуття підтримки з боку педагога дає їй відчуття захищеності і потреби, робить привабливою будь-яку діяльність, позитивно впливає на стиль відносин та атмосферу у закладі освіти та в системі неформальної освіти дорослих [Там само, с. 41–42].

Отже, однією з головних особливостей організації навчання дорослих є необхідність врахування специфічних рис цієї категорії осіб: наявність життєвого та виробничого досвіду та особистої оцінки будь-яких знань та їх значення відповідно до власного розуміння, досвіду, мотивів; відповідальність за результати навчання; чітке усвідомлення мети навчання; активне ставлення до навчання; втрачені навички пізнавальної діяльності.

До найбільш поширених технологій навчання дорослих належать: структурно-логічні (задані) технології, комп'ютерні технології, тренінгові технології, дистанційні освітні технології. Свою високу ефективність у навчанні дорослих довели технології педагогічної підтримки й створення відчуття успіху.

### Список використаних джерел

1. Бабич М. С. Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. Хмельницький*, 2015. № 5. Т. 1. С. 50–53.

2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва : МИРОС, 2002. 296 с.

3. Лук'янова Л. Освіта дорослих. URL: [http://www.uaod.org.ua/data/PRO\\_OSVITU\\_DOROSLYH/osvita\\_doroslych\\_3\\_bloky.pdf](http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/osvita_doroslych_3_bloky.pdf) (дата звернення: 10.02.2021).

4. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози : колективна монографія / За ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. 248 с.

5. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.

6. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.

## ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ НАВЧАТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У БАТЬКІВ БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ

**Ібрагім Ю. С.**

докторант кафедри здоров'я людини, реабілітології та спеціальної психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

У роботі розглядаються питання формування вміння навчатися впродовж життя. Акцентується увага на формування цього вміння в батьків багатодітних сімей. Наведено аналіз результатів дослідження причин недостатньої сформованості вміння навчатися впродовж життя у батьків багатодітних сімей. Запропоновано шляхи формування цього вміння.

**Ключові слова.** *Формування умінь, компетентність, навчання впродовж життя, вміння навчатися протягом життя, багатодітна сім'я.*

The issues on developing lifelong learning skills have been considered in the article. The special attention has been paid to this competence development among parents of large families. In addition, the analysis of the research results with the aim to find out the reasons of insufficiently developed lifelong learning skills namely among parents of large families is been presented. As a result, the ways to create such skills have been proposed.

**Key words.** Skills development, competence, lifelong learning, lifelong learning skills, large family.

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства вимагає швидкого накопичення людського капіталу, трансформації компетентностей кожної особистості під змінювані технологічні, економічні, соціальні потреби й виклики. Ключовою стає потреба бути конкурентоспроможним, мобільним, мати достатній рівень знань, умінь, навичок, особистісних якостей, психологічного та фізичного здоров'я. Для цього недостатньо отримати базову освіту, необхідне постійне оновлення знань та навичок в обраній сфері. Уміння навчатися впродовж життя – глобальна потреба усього людства. Активне прагнення особистості до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення дозволяє підтримувати належний рівень добробуту, толерантності, демократичності суспільства, посилює мотивацію брати участь у громадському житті та прагнення свідомо змінювати світ навколо.

Однак можливості оволодіння вмінням навчатися впродовж життя як провідної компетентності, у людей різні й залежать вони від багатьох факторів, серед яких: соціальний статус особи, рівень матеріального забезпечення, базової освіти, культури, психологічної готовності, соціальної мобільності, оточення тощо. Проблему навчання дорослих впродовж життя детально розкрито в працях А. Андреєва, О. Аніщенко, Л. Вовк, І. Зязюна, М. Кларіної, Л. Лук'янової, О. Овчарук, Л. Сігаєвої, А. Хуторського, Т. Шадрината інших. Проте особливості розвитку цієї компетенції у батьків багатодітних сімей є актуальними й потребують детального вивчення й теоретичного обґрунтування.

Мета статті – визначити особливості формування вміння навчатися впродовж життя в батьків багатодітних сімей, проаналізувати причини проблем, які виникають у процесі оволодіння цим умінням, та запропонувати шляхи їх подолання.

Перед сучасною людиною постають суттєві виклики, пов'язані з глобальними процесами зміни способу життя людства, форм спілкування, мислення, розуміння майбутнього та свого місця в загальному світі, прискорення комунікацій, посилення конкуренції, зміни форм праці, зростання сфери послуг, старіння людства, збільшення частки низько кваліфікованого прошарку населення. Ці виклики вимагають змін у системі освіти, доступу кожної людини до безперервного навчання, формування вміння вчитися, стимулювання професійної зайнятості та залучення до громадської діяльності, як основи соціальної згуртованості та включення в усі суспільні процеси.

Концепція НУШ (нової української школи) передбачає підготовку майбутнього громадянина України до успішної самореалізації в житті за умови оволодіння 10-ма ключовими компетентностями, серед яких важливе місце займає навчання впродовж життя [2]. Про ефективність упровадження нової освітньої концепції можна буде судити через декілька років, проте сьогодні ми маємо в країні кризу сформованості вміння навчатися впродовж життя у дорослих людей, що призводить до складності адаптації до умов життя, які постійно змінюються під впливом зовнішніх криз та впливів.

Основні навички, які слід сформувати дорослій людині задля того, щоб відповідати вимогам часу: когнітивні, інструментальні, індивідуальні, соціальні. Проблема несформованості навичок навчатися впродовж життя є значною загрозою стабільності існування людини, впливає на її добробут, соціальне положення та рівень інтеграції, що неодмінно позначається на сталості та подальшому розвитку всього суспільства [3].

Досліджуючи питання соціального та психолого-педагогічного супроводу багатодітних сімей, ми провели кількісний та якісний аналіз стану багатодітних сімей в Україні та встановили, що кількість таких сімей на 1 січня 2019 року за даними єдиного обліку багатодітних сімей становить понад 334 тисячі. Значна частина батьків із цих сімей знаходяться в складних життєвих обставинах, мають проблеми матеріального забезпечення, працевлаштування, часто вимушені виконувати низькокваліфіковану роботу, мають соціальні, психологічні та психолого-педагогічні проблеми тощо. 102, 3 тисячі з цих сімей є малозабезпеченими з різних причин, одна з яких, на нашу думку, – відсутність сформованого вміння навчатися впродовж життя, що унеможливорює швидке пристосування до змінених умов, підвищення кваліфікації, опанування новими конкурентними видами професійної діяльності [1].

Опитування, проведене громадською організацією «Асоціація багатодітних сімей «АММА» у 2020 році серед 645 багатодітних сімей Харківської області, засвідчило, що 68% з них відчували на собі психологічний тиск з боку оточення, у тому числі близького, з причини їх нового статусу, 52% жінок та 12% чоловіків вимушені були полишити роботу з появою 3-ї дитини, 25% жінок та 7% чоловіків не працювали жодного дня, 12% жінок та 48% чоловіків працюють на низько

кваліфікованих тимчасових роботах, 58% сімей звертаються до органів соціального захисту населення за матеріальною допомогою, 28% жінок та 10% чоловіків намагаються займатися самоосвітою, 65% жінок та 85% чоловіків не займаються самоосвітою та саморозвитком, через брак грошей, часу чи мотивації, 68% сімей мають психологічні проблеми в комунікаціях з дітьми, або між дорослими членами сім'ї.

Отже, результати дослідження дають змогу зробити висновок, що основними причинами, які спричиняють проблему несформованості уміння навчатися впродовж життя батьків багатодітних сімей:

- негативні суспільні стереотипи щодо багатодітних сімей, соціальне відчуження, ізоляція, психологічний тиск оточення, пов'язаний із новим статусом, що сприяє замкнутості дорослих на власних проблемах та небажання відкрито комунікувати з зовнішнім світом;
- втрата кваліфікації через тривалу відпустку по народженню дитини чи неможливість працювати та розвиватися за фахом тривалий час, що знижує рівень професійних навичок та конкурентоспроможність серед інших фахівців;
- низька соціальна активність, зумовлена обмеженістю знань про можливості працевлаштування, підвищення кваліфікації, перенавчання батьків, вузьким світоглядом та обмеженістю кола спілкування;
- психолого-педагогічна необізнаність, яка призводить до низької мотивації до перетворень та змін у житті, зневіри у власних силах оволодіння новими компетенціями;
- економічна обмеженість ресурсів сім'ї, що не дає впевненості у завтрашньому дні і можливості проходження коштовних освітніх курсів.

Усе це сприяє тому, що батьки багатодітної сім'ї замикаються на колі своїх проблем, не бачать варіантів виходу із негативної реальності свого існування. Це призводить до перекладання міри відповідальності за долю дітей і сім'ї на соціальні інститути, появу асоціальної та деструктивної поведінки, шкідливих звичок та злиднів. Майже 30% таких сімей звикають до соціальних виплат, роками підтримують статус малозабезпеченої родини. Бідність та безробіття стає нормою існування, а в результаті призводить до споживацького ставлення, і змінити це складно.

Основними шляхами формування уміння навчатися впродовж життя батьків багатодітних сімей ми вбачаємо проведення комплексного соціально-психолого-педагогічного супроводу, метою якого є створення умов для саморозвитку, посилення спроможності батьків бути конкурентними на ринку праці, мотивованими до покращення економічного стану та добробуту сім'ї. Складовими цього процесу є:

- індивідуально-психологічна діагностика особистісних якостей та мотивації професійної діяльності та самовизначення дорослих членів сім'ї;
- організація батьківських університетів – комплексної групової та індивідуальної роботи з психологами, соціальними працівниками, юристами, фахівцями центру зайнятості щодо подолання міжособистісних психологічних проблем сім'ї, розширення правосвідомості, знайомство з курсами неформальної чи формальної освіти дорослих і сприяння зарахуванню до них;

- профорієнтація шляхом проведення екскурсій на підприємства і до установ, знайомства з історіями успіху інших людей;
- проведення тренінгів із розширення світогляду та підвищення рівня громадянської освіти, ознайомлення з можливостями грантових програм для відкриття власної справи, перекваліфікації;
- залучення до волонтерської діяльності та проведення батьками зустрічей із обміну вміннями на майстер-класах в колі інших сімей, що дасть стимул до саморозвитку, оволодіння новими навичками, підвищення впевненості у власних силах та сприятиме подальшій самозайнятості, перетворенню хобі у професію тощо.

Отже, формування уміння навчатися впродовж життя батьків із багатодітних сімей є важливим завданням, оскільки виступає запорукою професійного самовизначення, стабільності існування та благополуччя багатодітної сім'ї.

### **Список використаних джерел**

1. Кабінет Міністрів ухвалив рішення щодо допомоги дітям, які виховуються в багатодітних сім'ях. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/kabinet-ministriv-uhvaliv-rishennya-shchodo-dopomogi-dityam-yaki-vihovuyutsya-v-bagatoditnih-simyah> (дата звернення: 23.02.2021)
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text> (дата звернення: 23.02.2021)
3. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (дата звернення: 23.02.2021)

## **ТЕХНОЛОГІЯ КОНЦЕНТРОВАНОГО ЗАНУРЕННЯ У ВІРТУАЛЬНУ ОСВІТНЮ РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Ізбаш С. С.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Національна академія Національної гвардії України  
м. Харків, Україна

*У статті автор акцентує увагу на необхідності розвитку цифрових компетентностей у викладачів вищої школи. Запропоновано новий тип проведення навчання для педагогічних працівників – онлайн-тренінг з використанням технології концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність.*



**Ключові слова:** *віртуальна освітня реальність, віртуальне навчання, онлайн-інструменти, цифрова компетентність, технологією концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність.*

*In the article the author focuses on the need for the development of digital competencies in higher education teachers. A new type of training for pedagogical workers is proposed – online training using concentrated immersion technology in virtual educational reality.*

**Key words:** *virtual educational reality, virtual training, online tools, digital competence, concentrated immersion technology in virtual educational reality.*

Сьогодні вже ні для кого не секрет, що дистанційне навчання виступає потужною альтернативою звичайному навчанню, доповнює його та стає надійним підґрунтям у часи великих потрясінь, таких як пандемія COVID-19. Ми намагаємося йти в ногу з часом та відповідати запитам викладачів закладів вищої освіти в задоволенні їхніх освітніх потреб. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р схвалено Концепцію розвитку цифрових компетентностей, де визначено необхідність забезпечення готовності суспільства до процесів глобальної цифрової економіки, опанування ключових комбінацій знань, умінь та навичок, способів мислення, поглядів у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій [1]. Цифрова грамотність (або цифрова компетентність) визнана ЄС однією з ключових для повноцінного життя та діяльності людини, тому в Законі «Про освіту» визнано інформаційно-комунікаційну компетентність як одну із ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. З цією метою нами розроблений якісно новий тип проведення навчання для педагогічних працівників – онлайн-тренінг з використанням технології концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність.

Віртуальна освітня реальність – це необмежений за розміром віртуальний майданчик онлайн-ресурсу Miro, на якому всі учасники тренінгу можуть взаємодіяти одночасно, узгоджуючи свої дії через голосовий чат відеоконференції Zoom. Він нагадує звичайну аудиторію, де замість обладнання та меблів – віртуальні локації із завданнями, а замість фліпчарту – фрейми з цифровими різнокольоровими маркерами, стікерами та готовими шаблонами. Мандруючи навчальним простором за допомогою власних аватарок-персонажів (створених у застосунку Bitmoji), учасники набувають нового досвіду та нових практичних навичок, при цьому не втрачається живе спілкування та спільне виконання групових завдань. Віртуальна освітня реальність дає можливість повноцінно досліджувати поле навчання в онлайн-ресурсі Miro, оцінюючи частини навчальних завдань під різними кутами, проводити взаємодію між членами групи для виконання спільних завдань.

З розвитком інформаційних технологій межа між тим, що є матеріальним об'єктом, а що є віртуальним, отримує нове уявлення. Створюються технічні та психологічні феномени, які в науковій літературі отримали назву віртуальної реальності. Віртуальне навчання – процес і результат комунікативної взаємодії суб'єктів і об'єктів освіти у віртуальному освітньому середовищі, специфіку

змісту якого визначають конкретні суб'єкти й об'єкти тільки та під час самої взаємодії [2, с. 19].

Нами визначено особливості віртуального навчання:

1. Особистісний внесок кожного у спільну діяльність і можливість його оцінити.

2. Кожен учасник одразу бачить результати своєї роботи і виступає активним творцем спільної навчального продукту.

3. Відбувається висока концентрація уваги та активізація внутрішніх резервів особистості дорослого учня.

4. Єдність свідомості і підсвідомості забезпечується тим, що подача нового матеріалу відбувається так, щоб активізувати чуттєве сприйняття, що викликає вільний прояв творчості та натхнення.

5. Гармонізація роботи двох півкуль головного мозку, лівої та правої. Ліва півкуля відповідає за логічне мислення та реалізується на тренінгу у процесі інтерактивної взаємодії учасників, зокрема під час аналізу завдань, порівняння та пошуку альтернатив, прогнозування наслідків вирішення кейсів. Права півкуля відповідає за наочно-образний спосіб сприйняття інформації та реалізується під час тренінгу за допомогою візуальних образів, що забезпечує педагогічний дизайн навчального середовища у віртуальному просторі.

6. Основою даної технології виступають синергетичні способи організації процесу навчання, а саме: інтерактивність навчання; навчання за методом Девіда Колба, щоб підштовхнути учасників до відкриттів у своєму навчанні та змінити ставлення до знань та процесу їх отримання; подання матеріалу за допомогою медіа; послідовне виведення інформації; методична підтримка у вивченні онлайн-ресурсів; багатоканальний зворотній зв'язок.

7. Чітко окреслена траєкторія процесу навчання на освітньому майданчику, яка досягається за рахунок педагогічного дизайну, який веде учасника навчання цією реальністю та створює певні ситуації для розуміння знань, формування умінь та навичок.

Під час проведення онлайн-тренінгів для викладачів закладів вищої освіти нами розроблена та апробована педагогічна технологія концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність, що спрямована на досягнення триєдиної мети:

1) формування методичної компетентності тренерської майстерності в онлайн форматі;

2) розвиток знань, умінь та навичок медіаграмотності та формування критичного ставлення до інформації;

3) набуття умінь використовувати цифрові онлайн-інструменти як засоби для формування медіаграмотності.

Основою даної технології виступають синергетичні способи організації процесу навчання, а саме:

- створення умов, в яких відбувається процес народження нових знань, нових способів мислення, нових результатів навчання;

- інтерактивність навчання;

- тренер і учасники занурюються в колаборацію один з одним як партнери;

- навчання за методом Девіда Колба, що означає навчання на досвіді та досягнення відкриттів у своєму навчанні з метою змінити ставлення до знань та процесу їх отримання.

Дидактичними складовими моделі технології концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність виступають:

1. Процесуальна характеристика. Інтерактивні методи навчання, серед яких ми застосували: вправи, колаборацію, соціограму, брейнстормінг, майстер-клас, метод «Гроно», роботу в малих групах, інтерактивне опитування, коучінг, менторінг, анімаційний сторітеллінг, енерджайзер, рефлексивну гру, рольову гру, метод «Займи позицію», декодування відео, презентацію в стилі коміксу, бліц-опитування, вікторину-казку тощо. Самостійність та активність учасників у спільних групових проєктах та менторінг робіт з боку тренерів. Онлайн-ресурс Міго надає функціональні можливості для організації синхронної та асинхронної роботи учасників у будь-який час у процесі виконання домашнього завдання та технологічну підтримку з боку тренерів.

2. Змістова частина. Послідовне подання завдань окремими фреймами з чіткою методикою їх виконання. Кожне завдання спрямоване на розвиток учасників навичок прояву медіаінформаційної грамотності та реалізацію мети тренінгу. У цілому окремі фрейми мають цілісний характер, що дозволяє об'єднати логічне та емоційне сприйняття інформації.

3. Програмно-методичне забезпечення. Навчання відбувається за авторською програмою та методичними інструктивними матеріалами до виконання кожного завдання. До тренінгу розробляється навчальний посібник. Педагогічний дизайн цифрових ресурсів навчання – найважливіша складова технології концентрованого занурення у цифрову освітню реальність. За допомогою педагогічного дизайну створюється емоційно-чуттєва атмосфера на тренінгу, відчуття причетності до спільної творчої діяльності, самореалізація особистості під час проєктування нових інтелектуальних продуктів.

Викладач вищої школи, який працює в онлайн-форматі, виходить на принципово новий рівень – він стає навігатором, коучем, який засобами цифрових онлайн-інструментів допомагає зорієнтуватися в освітньому просторі, вказує шлях доступу до способу отримання інформації й надає ключ до успішного навчання. Застосування цифрових онлайн-ресурсів в освіті, безумовно, виправдане й актуальне. Наші онлайн-тренінги підтверджують успіх навчання за технологією концентрованого занурення у віртуальну освітню реальність.

### **Список використаних джерел**

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. № 167-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 21.03.2021).

2. Педагогічний дизайн засобів електронного навчання на робочому місці: монографія [В. С. Пономаренко, О. І. Пушкар, Т. Ю. Андрющенко та ін. ; за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. В. С. Пономаренка, д-ра екон. наук, проф. О. І. Пушкаря]. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 263 с.

## ОСВІТНІ ПОТРЕБИ АСИСТЕНТІВ УЧИТЕЛІВ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Колісник О. В.**

викладач секції спеціальної та інклюзивної освіти  
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»  
м. Харків, Україна

*У статті розглянуто окремі труднощі запровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти України, презентовано комплексну програму підвищення кваліфікації асистентів учителів, яка розроблена у відповідності до освітніх потреб здобувачів освіти та реалізується в КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».*

**Ключові слова:** асистент вчителя, інклюзивна освіта, післядипломна педагогічна освіта, курси підвищення кваліфікації, освітні потреби.

*An overview of some complexities of conducting the inclusive education in the institutions of the general secondary education in Ukraine have been considered in this article. The comprehensive program of in-service training for teacher assistants has been presented. It was developed in accordance with the needs of applicants and implemented in the «Kharkiv Academy of Continuing Education».*

**Keywords:** teacher assistant, inclusive education, system of postgraduate pedagogical education, educational needs, in-service training

Сьогодні одним із найважливіших трендів реформування загальної середньої освіти в Україні є реалізація прав дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) на якісну освіту за місцем проживання. За даними Міністерства освіти і науки України за останні п'ять років кількість дітей з ООП в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) збільшилася майже в сім разів, у 2019/2020 навчальному році інклюзивне навчання було організовано в понад 35% загальної кількості ЗЗСО [1].

Забезпечення ефективності інклюзивного навчання передбачає виявлення та компетентну оцінку особливих освітніх потреб здобувачів освіти, створення необхідних умов та організацію освітнього процесу учнів з урахуванням їхніх потреб, вікових й особистісних показників розвитку, можливостей, здібностей, інтересів і прагнень. У цьому контексті підготовка й підвищення кваліфікації педагогів, які працюють в інклюзивних класах, розглядається як важлива передумова безперервного процесу покращення якості інклюзивної освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що досліджувалися різні аспекти післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих: застосування андрагогічного підходу в післядипломній освіті (С. Болтівець, О. Дубасенюк, Л. Покроєва та ін.), тенденції розвитку післядипломної освіти (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслова, Т. Сущенко), важливість і необхідність набуття післядипломною педагогічною освітою ознак відкритої динамічної системи, перспективи її інтеграції в міжнародний освітній простір (В. Олійник, Н. Протасова, В. Семиченко та ін.), сучасні тенденції розвитку післядипломної

педагогічної освіти в Україні з огляду на європейський досвід (А. Лавренчук, О. Самойленко), формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників у закладі післядипломної педагогічної освіти (С. Альохіна, О. Воротинцева, О. Казачінер, Г. Сіліна, І Хафізулліна).

Серед факторів, що впливають на ефективність навчання і розвитку дітей з ООП у закладі загальної середньої освіти, – компетентність асистентів учителів, оскільки саме ці педагоги мають забезпечити особистісно-орієнтоване спрямування освітнього процесу в інклюзивному класі. Разом із тим, фахова підготовка асистентів учителів є досить варіативною. Під час реєстрації на курси підвищення кваліфікації асистентів учителів КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» (2020-2021 р.р.) з'ясовано, що серед асистентів учителів, які прагнули навчання, лише 2% за фахом виявилися спеціальними (корекційними) педагогами та 13% – практичними психологами чи соціальними педагогами. Отже, багато питань стосовно виконання посадових обов'язків асистента вчителя виникає не тільки в педагогічних працівників, які починають працювати з дітьми з ООП в умовах новостворених інклюзивних класів, а й у тих, хто має досвід роботи на посаді впродовж двох – чотирьох років.

З метою з'ясування освітніх запитів та надання допомоги асистентам учителів правильно вибудувати власну траєкторію педагогічної діяльності задля ефективного супроводу дітей з ООП у ЗЗСО, здобувачам освіти на курсах підвищення кваліфікації пропонувалося діагностування у формах Google.

За результатами дослідження з'ясовано, що респондентів (164 особи) найбільше турбують наступні питання: яку документацію асистент учителя має вести обов'язково (58% опитаних), як правильно здійснювати спостереження за дитиною з ООП (55%), що таке МКФ-ДП і як її використовувати (52%), у чому (стосовно діяльності асистента вчителя) полягає спільне викладання (49%), як урахувувати особливі освітні потреби дитини під час уроку (47%), як здійснювати супровід дитини з ООП з конкретною нозологією (методи і технології в роботі асистента вчителя) (44%), якою є роль асистента учителя під час складання ІПР дитини з ООП (43%), як співпрацювати з батьками дитини з ООП (33%), як попередити булінг в інклюзивному класі (32%), як здійснювати супровід учня з ООП в умовах дистанційного навчання (31%), як попередити професійне вигорання (31%).

Із урахуванням освітніх потреб здобувачів освіти, вимог законодавчих документів та особливостей освітнього процесу в інклюзивному класі, у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» постійно відбувається оновлення змісту, форм і методів підвищення кваліфікації (у т.ч. асистентів учителів) задля забезпечення їх індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення шляхом актуалізації базової педагогічної освіти, набутого професійного та життєвого досвіду.

Розроблена комплексна програма підвищення кваліфікації асистентів учителів на 150 годин містить: освітню програму на 60 годин (основні курси), дві освітні програми на 30 годин (короткотривалі курси) та освітні програми тематичних спецкурсів на 15 годин. Здобувачі освіти самостійно обирають освітню програму і терміни навчання відповідно до своїх потреб та інтересів.

Метою основних курсів підвищення кваліфікації за темою «Розвиток професійних компетентностей асистента вчителя» (на 60 годин) є оновлення та розширення теоретичних і практичних знань, умінь і компетентностей, оволодіння сучасними методами розв'язання професійно-педагогічних завдань в умовах Нової української школи, у тому числі:

- актуалізація знань про вікові психофізіологічні особливості учнів, особливості розвитку, навчання, виховання та супроводу дітей з різними нозологіями, специфіку інклюзивного навчання, функції асистента вчителя у забезпеченні додаткової підтримки дітей з ООП в освітньому процесі, здійсненні спільного з учителем викладання в інклюзивному класі;

- окреслення шляхів формування в учнів з ООП необхідних для успішної життєдіяльності наскрізних вмінь та ключових компетентностей, визначених статтею 12 Закону України «Про освіту»;

- розвиток професійних компетентностей (знання та володіння фаховими методиками, технологіями);

- удосконалення та розвиток навичок використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітньому процесі, включно електронне й дистанційне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку.

Короткотривалі курси підвищення кваліфікації на 30 годин містять тільки професійний модуль за певними темами. Розроблено дві теми: «Технології інклюзивної освіти» для асистентів учителів, які здійснюють супровід учнів основної та старшої школи і «Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання» для асистентів учителів, які працюють в умовах початкової школи. Освітні програми короткотривалих курсів передбачають розвиток практичних навичок (здійснення спостережень за дитиною з ООП, розробка ІПР, оцінювання розвитку дитини з ООП, підготовка до спільного викладання в інклюзивному класі тощо), самостійне виконання завдань для підсумкового заняття із застосуванням Google-сервісу Jamboard, презентацію власного досвіду діяльності на посаді.

Тематичні спецкурси на 15 годин призначені для розширення й поглиблення знань, умінь і навичок асистентів учителів із конкретних питань, що є актуальними та відповідають їх професійним інтересам: «Інклюзивна освіта: перші кроки по роботі з «особливими дітьми»; «Орієнтація на потреби учня в умовах інклюзивної освіти»; «Організація освітнього процесу в інклюзивному класі в умовах дистанційного та змішаного навчання»; «Методичний кейс» асистента вчителя»; «Моделі співпраці вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі»; «Технології інклюзивної освіти»; «Адаптація нестандартної дитини. Інклюзивна технологія «Коло друзів»; «Фокус на дитину з ООП: співпраця з батьками», «НУШ: створення безпечного та здорового середовища», «Емоційний інтелект», «Медіаосвіта як технологія виховання», «Психологічний булінг: протистояння тиску та маніпуляціям»; «Розвиток психосоціальної стійкості до стресу»; «Домедична допомога в системі роботи педагога»; «Рухливі ігри як засіб розвитку ключових компетентностей»; «Арт-педагогіка на уроках» та інші.

Реалізація комплексної програми підвищення кваліфікації асистентів учителів КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» – процес неперервний і довготривалий. Але вже сьогодні педагоги, які пройшли навчання, висловлюють задоволення та досить високу оцінюють змістове наповнення курсів, говорять про відповідність або перевищення результатів навчання їхніх особистісних очікувань, повідомляють про підвищення професійної самооцінки та мотивації щодо професійної самореалізації, про позитивні результати в професійній діяльності, що стосуються набутих на курсах знань, умінь, застосування опрацьованих методик та технологій.

### **Список використаних джерел**

1. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія. [Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, ХНПУ імені Г. С. Сковороди]. Харків: ФОП Бровін О.В. 2020. 546 с.
2. Статистичні дані МОНУ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>

## **ВАЛІДАЦІЯ ЯК ФОРМА ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ (НА ПРИКЛАДІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ)**

**Прийма С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор  
Таврійський державний агротехнологічний  
університет імені Дмитра Моторного  
м. Мелітополь, Україна

**Аніщенко О. В.,**

доктор педагогічних наук, професор  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України  
м. Київ, Україна

**Строкань О. В.,**

кандидат технічних наук, доцент  
Таврійський державний агротехнологічний  
університет імені Дмитра Моторного  
м. Мелітополь, Україна

*Публікацію присвячено аналізу проблеми валідації результатів неформального та інформального навчання. Розкрито потенціал та значення валідації результатів неформального й інформального навчання у різних сферах діяльності. Окреслено сфери використання визнання результатів неформального й інформального навчання. Наголошено на винятково важливій ролі громадського («третього») сектору у сприянні забезпечення валідації неформального та інформального навчання дорослих.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, неформальне навчання, інформальне

навчання, результати навчання, визнання результатів навчання, валідація.

**Abstract.** *The article is devoted to the analysis of outcomes validation of non-formal and informal learning. The capacity and importance of outcomes validation of non-formal and informal learning in various fields of activity have been revealed. The areas of results application of non-formal and informal learning have been outlined. The impact of the public («the third») sector on facilitating the validation of non-formal and informal adult learning has been emphasized.*

**Key words:** *adult education, non-formal learning, informal learning, learning outcomes, recognition of learning outcomes, validation.*

Валідація результатів навчання як одна з форм визнання результатів навчання передбачає підтвердження компетентним органом факту, що результати навчання, здобуті людиною в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, були оцінені відповідно до визначених критеріїв і відповідають вимогам стандарту. Основна мета валідації – надати можливість усім громадянам підтвердити свої знання, уміння та навички, які вони набули внаслідок навчання, професійної та інших видів діяльності, власних зусиль тощо [1].

*Валідація в освіті.* Як відомо, освіта відіграє ключову роль у просуванні ідеї валідації результатів неформального й інформального навчання. Часто-густо валідація розглядається як діяльність, що пов'язана винятково з освітою та навчанням, а її роль на підприємствах та в громадському секторі переважно залишається поза увагою науковців.

Заклади вищої освіти (далі – ЗВО), як правило, є більш автономними, ніж заклади професійної освіти, і самостійно визначають обсяг і можливості валідації. ЗВО використовують валідацію для надання пільг для частин навчальної програми й рідко – для отримання повної кваліфікації.

Слід зазначити, що останнім часом у сфері вищої освіти в Україні спостерігається посилення уваги до питань, пов'язаних із валідацією результатів, отриманих шляхом неформального й інформального навчання. Так, відповідно до Положення про порядок відрахування, переривання навчання, поновлення й переведення осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, та надання їм академічної відпустки [6], затвердженого наказом МОН України, заклад вищої освіти, у порядку експерименту, у положенні про організацію освітнього процесу може передбачити порядок визнання результатів навчання, набутих у неформальній та інформальній освіті, обсягом до 30 кредитів ЄКТС. Практику визнання результатів неформального й інформального навчання запровадили численні ЗВО, серед яких – Вінницький національний технічний університет [4], Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [2], Одеський державний університет внутрішніх справ [3], Тернопільський національний економічний університет [7], Центральноукраїнський національний технічний університет [5] та ін.

На сучасному етапі розвитку освітньої практики процедура визнання передбачає такі обов'язкові етапи: подання освітньої декларації та додавання до неї інших документів (матеріалів), які можуть прямо чи опосередковано засвідчувати наведену в ній інформацію; формування комісії (підрозділу), яка визначає можливість визнання, форми та строки проведення атестації для



визнання результатів навчання, набутих у неформальній та інформальній освіті; проведення атестації для визнання результатів навчання, набутих у неформальній та інформальній освіті.

Сфера професійної освіти завжди була пов'язана з валідацією результатів навчання, отриманих у неформальній та інформальній освіті. Її тісний зв'язок із ринком праці та традиціями у навчанні зумовлює широке використання результатів навчання і стандартів, що ґрунтуються на компетенціях, розвитку професійної освіти, розробленню професійних стандартів, які пов'язані з попереднім досвідом роботи.

Вважаємо за доцільне зазначити, що валідація набула особливо важливого значення у сфері освіти й навчання дорослих у контексті підтримки навчання впродовж усього життя. Валідація є складовою політики у сфері освіти й забезпечення зайнятості [1]. Вікова група 25 – 45 років є головним користувачем валідації, що уможливорює висновок про те, що відповідні процедури відіграють важливу роль у сприянні зайнятості.

Процедура валідації має здійснюватися із урахуванням потреб та інтересів і тих, хто навчається, й окремих установ та організацій. У багатьох країнах провайдери освітніх послуг у сфері освіти дорослих відіграють ключову роль у впровадженні процедур валідації.

*Валідація у громадському секторі.* Важливість активного залучення громадського сектору до впровадження валідації окреслено у міжнародних документах [8]. Організації громадянського суспільства мають сприяти ідентифікації та документації результатів навчання, отриманих у професійній або громадській діяльності, використовуючи відповідні інструменти прозорості, такі як розроблені в рамках Europass і Youthpass.

На громадській або «третьій» сектор покладено сприяння у здійсненні валідації результатів неформального та неформального навчання. Громадські організації, що здійснюють навчання впродовж усього життя, розглядають неформальне й інформальне навчання як важливі результати своєї діяльності, які необхідно зробити більш помітними.

У зазначеному контексті важливого значення набуває різниця між ідентифікацією й документацією, з одного боку, та оцінкою і сертифікацією, з іншого. Зазвичай стверджується, що досвід навчання з добровільної роботи має оцінюватися самостійно й не оцінюватися відповідно до стандартів, розроблених для формальної освіти та навчання. Валідація у третьому секторі може включати визнання соціальних і громадянських компетенцій, а також м'які та життєві навички, набуті в умовах неформальної та неформальної освіти, та через діяльність, організовану третім сектором (ідеться про волонтерство). Деякі підходи в цьому секторі спрямовані на виявлення та документування навчання, як у випадку з Youthpass. Диференціація між етапами валідації та уточнення її кінцевої мети може передбачати ці різні можливості шляхом створення механізмів, які не обов'язково формалізують неформальне й інформальне навчання в цьому контексті.

Досвід громадського сектору є особливо важливим для визначення прогресу у формальній освіті та професійній підготовці, а також у сфері зайнятості. Такий

досвід також має бути врахований для підсумкової оцінки та сертифікації. Деякі громадські організації є провайдерами освітніх послуг, які мають власні сертифікати, дипломи й інші внутрішні форми підтвердження результатів навчання. Деякі з них визнані на рівні держави. У таких ситуаціях, як тільки органи державної влади оцінили та затвердили підготовку з точки зору результатів навчання та організації, офіційна державна кваліфікація надається особі шляхом простої сертифікації затвердженого навчання.

Безперечно, довіра до валідації, здійсненої третім сектором, потребує прозорих стандартів і механізмів оцінки.

Отже, сфера освіти дорослих традиційно відіграє ключову роль у просуванні ідей валідації результатів неформального й інформального навчання, а в деяких випадках валідація розглядається як діяльність, що пов'язана винятково з освітою та навчанням. Потенціал для бізнесу та громадського сектору поки що залишається недостатньо зреалізованим, хоча саме ці сектори є надважливими для прогресу у сфері зайнятості та розвитку інституцій громадянського суспільства. За [1], валідація сприяє посиленню впевненості особистості на ринку праці, самоідентифікації у професії, професійній і територіальній мобільності, стимулюванню інтересу до навчання упродовж усього життя, забезпеченню інклюзивності суспільства шляхом розширення доступу до формального ринку праці для людей з особливими потребами, дає можливість управляти кар'єрним зростанням особистості та приносити суспільну користь.

### Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В., Прийма С. М. Валідація результатів навчання. *Велика українська енциклопедія*. 2020. URL: [https://vue.gov.ua/Валідація\\_результатів\\_навчання](https://vue.gov.ua/Валідація_результатів_навчання)
2. Положення про визнання в КПІ ім. Ігоря Сікорського результатів навчання, набутих у неформальній/інформальній освіті. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020. 10 с.
3. Положення про порядок визнання в Одеському державному університеті внутрішніх справ, результатів навчання отриманих у неформальній освіті. URL: <http://odUvs.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/Polozhennya-pro-poryadok-viznannya-v-ODUVS-rezultativ-navchannya-otrimanih-u-neformalnij-osviti.pdf>
4. Положення про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. Вінниця: ВНТУ, 2019. 4 с.
5. Положення про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній та/або інформальній освіті. Кропивницький: Центральноукраїнський національний технічний університет, 2019. 10 с.
6. Положення про порядок відрахування, переривання навчання, поновлення і переведення осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, та надання їм академічної відпустки. 2020. URL: <http://www.drs.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/303.pdf>
7. Положення про порядок перезарахування результатів навчання у Тернопільському національному економічному університеті. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 11 с.

8. Cedefop. European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series. 2015. № 104. URL: <http://dx.doi.org/10.2801/008370>.

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕЛЯЦІЇ МІЖ ПЕРЕКОНАННЯМИ ТА ВІДХИЛЕННЯМИ В ПОВЕДІНЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ Й СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

**Ляо Цайчжи**

кандидат педагогічних наук, доцент

Педагогічний інститут Чендуського університету

м. Ченду, КНР

**Ду Шань**

викладач

Школа клінічної медицини Чендуського університету

м. Ченду, КНР

**Чжан Ю**

студент Педагогічного інституту Чендуського університету

м. Ченду, КНР

*By investigating and researching the status quo of teachers' deficient ethics and beliefs of teachers in elementary and middle schools, the survey data is statistically organized using SPSS22.0. Analyzing the relationship between teachers' beliefs and teacher's derogatory behavior, the study found that (1) primary and secondary school teachers' derogatory behavior is not serious, and their derogatory behavior is significantly lower than the average level ( $P < 0.05$ ); (2) primary and secondary school teachers' beliefs There was a significant positive correlation between teachers' lack of morality ( $p < 0.05$ ). Put forward countermeasures to reduce teachers' deficient behaviors: the construction of teachers' ethics can be changed by changing their own beliefs. and*

**Keywords:** elementary and middle school teachers; teacher ethics; belief

通过调查和研究中小学教师师德失范以及教师信念的现状，对调研数据采用SPSS22.0进行统计整理。分析教师信念与教师师德失范行为的关系，研究发现（1）中小学教师师德失范情况不严重，失范行为显著低于一般水平（ $P < 0.05$ ）；（2）中小教师的教师信念与师德失范呈显著正相关（ $p < 0.05$ ）。提出减少教师师德失范行为的对策：教师师德的建设，可以试图通过改变他们自身的信念进行改变。并且

**关键词：**中小学教师；师德；信念

教师是一个需要有高尚风范的职业，不仅需要掌握丰富的知识，还需要拥有以身作则，对学生进行榜样示范的作用。因此，教师的师德行为被整个社会所关注，但教师的信念目前未受到充分的重视，我们在调查中小学教师时，发现教师职业道德失范行为，可以根据自身的信念来改变，这对于教师师德的培养具有重要的意义。

世界各国对教师的职业道德都十分重视，并且以自己国家的实际情况，因时因地制宜，颁布了自己国家的教师师德规范。在美国，卡罗林博士（著名教育心理学家）编写的《塑造教师——教师如何避免易犯的 25 个错误》一书中，为了使教师避免重复犯同样的错误，并且也是为

了提出相关建议，让几百名教师回忆了他们在幼儿园至中学中所遇见的使人印象深刻的经历进行比较，通过这个方法，放映出了教师在教育教学活动中存在的失范行为，并为这些错误提出了一些可行的建议。

在关于教师的师德建设与教师自身的信念的研究方面，前人有一定的研究，帕杰斯就曾指出，教师的自身信念是教师教学的中心，他们的信念不仅会影响教师知觉和处理班级中问题的方式，并且对于他们的教学目标和任务的确定也有重要的作用[5]。所以我们能说在一定程度上，教师的教学信念影响着教师的行为表现。国内也有学者认为，对教师师德建设的探讨，我们不能仅仅立足于他们的教学意义上，而是更应该关注其自身的信念[6]。

### 一、研究方法

本研究采用王伟的《中小学教师职业道德失范调查问卷》对中小学教师师德的现状进行调查。该问卷包括 40 题目，每个题目为 1-4 点计分，分别为“1——非常普遍”“2——普遍”“3——有但不普遍”“4——没有”，分数越低，失范行为越严重。在对调查问卷进行模块分类时严格的以《中小学教师职业道德规范》作为依据，将爱岗敬业、热爱学生、尊重家长、廉洁从教作为考查中小学教师职业道德失范的 4 个维度，将每一维度的诸多问题列举出来。该问卷的内容不一致性系数为：0.971。

在张艺铭自编《中小学教师职业道德失范行为问卷》基础上，根据问卷的构想，采用问卷中关于教师对待教师职业道德的认知部分问题，经过形成《教师信念问卷》，该问卷共计 18 个题目，包括对学生的认知和对规章制度、教师道德规范的认知两个方面。分数越高，教师信念越积极。问卷在本次调研中的的内部不一致性系数为：0.948。

### 二、调查对象

采用成都市六所中小学的学生和教师。每个班的老师对应每一个学生进行问卷的发放。学生卷 81 份，其中小学回收 41 份，中学 40 份。教师卷 56 份，有效问卷回收率为 100%。

表 2-1 人口学信息

		频数	频率
性别	男	27	33.3%
	女	54	66.7%
年级	小学	41	50.6%
	中学	40	49.4%
学校	重点	38	46.9%
	非重点	43	53.1%

### 1、调查过程

首先使用文献综述法，了解到近年来国内外对于中小学教师师德建设研究的现状，并由此得目前他们所存在的不足之处，为了获得更真实的数据，尽可能全面、客观、真实的反映当前教师职业道德失范行为，对学生进行关于教师师德失范行为的调查；另一方面，对教师发放《教师信念问卷》，获得教师的职业信念。

### 2、数据处理

运用 spss22.0 软件，采用定性描述，方差分析等方法对问卷进行统计分析。

### 三、中小学教师师德失范现状

对于每个失范行为得分数据分析如下（详见表 3-1）：从表中可以看出，中小学教师师德行为比较好，有个别存在失范行为。将每个单项行为与中位数 2.5 做差异性分析，除单项 1、15、27、33 外，其余单项行为均差异显著，即  $P < 0.05$ 。说明教师师德失范行为存在，但是不严重，调研的学校，教师的师德行为比较好。

表 3-1 中小学教师失范行为的差异检验

	号	m±sd	t	p
发展第二职业	1	2.69±0.928	1.466	0.148
收费性辅导	2	2.85±0.998	2.590	0.012
强求学生	3	3.00±0.801	4.587	0.000
偷看学生信件	4	3.37±0.958	6.680	0.000
进行罚款	5	3.41±0.659	10.114	0.000
衣冠不整	6	3.61±0.627	13.023	0.000
抱怨职业	7	3.22±0.816	6.500	0.000
上课接打手机	8	2.83±0.841	2.912	0.005
改行或者辞职	9	3.31±0.696	8.607	0.000
使用旧教案	10	3.33±0.869	7.049	0.000
通过家长办事	11	3.41±0.836	7.977	0.000
训斥侮辱家长	12	3.44±0.816	8.500	0.000
索要财物	13	3.67±0.644	13.307	0.000
批改不认真	14	3.26±0.873	6.393	0.000
偏心	15	2.63±1.069	0.891	0.377
谩骂、侮辱学生	16	3.17±0.885	5.536	0.000
行为不规范	17	3.31±0.820	7.301	0.000
对伤害不管不顾	18	3.57±0.690	11.446	0.000

不能平等地和学生谈话	19	3.15±0.979	4.864	0.000
不注重自身学习	20	3.39±0.811	8.057	0.000
沿用旧的教学方法	21	3.20±0.898	5.757	0.000
妨碍其他教师的工作	22	3.37±0.917	6.973	0.000
过分强调自己学科的重要	23	3.46±0.745	9.497	0.000
贬低其他教师	24	3.59±0.740	10.847	0.000
不守集体规定	25	3.56±0.691	11.219	0.000
挤占其他学科的课时	26	2.98±1.124	3.147	0.003
很少主动与家长联系	27	2.69±1.043	1.305	0.198
对家长冷淡	28	3.24±0.845	6.439	0.000
向学生推销	29	2.89±1.058	2.701	0.009
家长职业歧视	30	3.04±1.081	3.651	0.001
体罚学生	31	3.33±0.869	7.049	0.000
变相体罚学生	32	2.94±1.106	2.953	0.005
经常随意调课	33	2.83±1.077	2.274	0.027
接受学生或者家长的礼品	34	3.13±0.933	4.961	0.000
上课不认真	35	3.56±0.691	11.219	0.000
让学生给自己做私事	36	3.19±0.973	5.176	0.000
讽刺、挖苦学生	37	3.17±0.966	5.069	0.000

经常批评或指责学校	38	3.46±0.770	9.190	0.000
只关心成绩	39	2.96±1.045	3.254	0.002
按成绩给学生排座位	40	2.35±1.168	-0.932	0.356

### 1、中小学教师失范行为情况

将调查问卷上 40 个问题归属到中小学教师职业道德建设的维度中，分为爱岗敬业、热爱学生、尊重家长、廉洁从教四个方面。结果显示（详见表 3-2），在爱岗敬业、热爱学生、尊重家长、廉洁从教四个维度的分值都偏高，说明教师在这四个方面都做的较好。仅有个别教师可能存在一些问题，但是程度不大。

表 3-2 在各方面师失范行为平均分与标准差

	爱岗敬业	热爱学生	尊重家长	廉洁从教
平均分	3.34	3.12	3.10	3.00
标准差	0.59	0.73	0.81	0.74

### 2、中小学教师教师信念的情况

表 3-3 教师信念平均分与标准差

	对学生的认知	对规章的认知
平均分	3.02	3.23
标准差	0.47	0.82

从上表（3-3）可知，中小学教师的教师信念得分较高，教师对这两个方面的认知比较到位。

### 3、师德失范与教师信念的关系

表 3-4 教师师范行为与教师信念关系

	爱岗敬业	热爱学生	尊重家长	廉洁从教
对学生认知	0.489*	0.378*	0.364*	0.454*
对规章、师德认知	0.462*	0.398*	0.326*	0.465*

\*p<0.05

从上表可知，教师对学生的认知和对规章制度的认知，同教师失范行为的得分成正相关（P<0.05）。相关系数见上表 3-4。

### 4、现状讨论

从研究结果来看，中小学教师的师德是不严重的，这与其他研究者的研究略有不同，即教师存在着接受学生家长的礼品、发展第二职业、收费性辅导等师德问题。猜测是本研究所调研的中小学学校，师德问题比较小，也与教育部近年来对于教师出现的收礼、校外辅导的情况，给与的惩罚更严厉有关，当然也有可能是教师有刻意隐瞒自身问题的情况。在爱岗敬业、热爱学生、尊重家长以及廉洁从教方面，教师在这四个方面做的很好，得到与其他研究者认为的廉洁从教薄弱不同的结果：[6]，认为可能是近几年内师德的培养机制的完善，使中小学教师的师德得到了提升，以及国家及教育部的监督机制加强，以及社会媒体对于教师的关注度提升

有关。在教师信念的方面可以看出，教师对学生的认知和对规章及师德规范的认知情况良好，这个结果与学校加强教师心理课程培训有一定的关系。

### 5、关系讨论

从研究结果来看，教师信念与其师德的关系是显著正相关的，也就是说，如果教师的信念越合理，那么他的师德情况也就越好，这与郭晓娜及帕杰斯研究者的研究猜想是一致的，教师的信念是教师教学行为背后的有力支撑，教师信念影响着教学行为，教师的信念与教师的师德行为互相影响。帕杰斯研究者也认为，教师的信念影响着教师在教学过程中的表现，思考与决定。这是因为教师的信念是教师对学生的行为以及学校规章制度进行的加工时，由于这是一个主观的过程，教师对二者的越认同，说明他们在面对教师这个职业的要求时，也会加上对于学生和学校规章等方面的考虑，而并非仅用他们自己此时此地突发的情感来应对，因此他们的师德失范行为会被自己在这方面的考虑所限制，所以可以说在一定的程度上，教师的信念影响着教师的师德。

### 6、结论

- (1) 中小学教师师德失范情况不严重；
- (2) 中小学教师的教师信念是与师德失范相关的。

### 7、建议

为基于教师的信念对中小学教师师德进行培养，我们可以从教师信念的划分上，对于中小学教师师德的培养提出建议：

#### 1、对学生的信念

爱护学生：教师对于学生的爱，应该表现为教师全面关心学生，了解学生、信任学生，并对他们严格要求，循循善诱，诲人不倦。教师要关注学生的学习与进步，及时肯定和称赞学生在各方面取得的成绩。

走近学生：教师要通过与学生交流才能避免以现象代替本质而造成认知错位，所以教师应该掌握交往的艺术，善于倾听学生的意见。

对学生一视同仁：教师应该爱所有的学生，不应以教师个人的好恶，也不以学生的品德、学习、相貌等状况的优劣进行转移。尤其是那些在学习或品行方面存在问题的‘后进生’。

#### 2、对学校规章制度以及对教师职业道德规范

重视与发展教师的职前教育：师范教育应该是教育的‘母体’，是国家培养教师、提高教师素质的基本途径。要发展教育，就必须采取切实有效的政策性措施，吸引优秀学生，同时，加强师范教育的改革，明确其发展目标，完善教学机制。

3、加强职后培训：职后培训主要有三种形式：脱产进修、在职学习和交流提高三种形式。除此以外，教师还应该不断进行自我完善，主动加强学习，丰富知识，重视教育反馈，加强自我调节，以提高自身素养。

### 参考文献

- [1] 尹芳,郭慧.近年来国内中小学教师师德研究述评[J].四川：四川师范大学教师教育与心理学院，2016
- [2] 王伟.中小学教师职业道德失范研究[D].江苏：江苏大学，2016
- [3] 刘争先.师德考核，说声爱你不容易！[J].四川：四川师范大学，2016
- [4] 吴增礼,黄世朋.加强青年教师师德建设[J].探索研究，2017
- [5] Pajares M F.Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [J].Review of Educational Research，1992，62（3）：307-332
- [6] 郭晓娜.教师教学信念研究的现状、意义及趋势[J].外国教育研究，2008（10）：1



## СЕКЦІЯ VI

# ДУАЛЬНА Й НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: СВІТОВИЙ ДОСВІД

### ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ДАНІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ

Завгородня К. П.

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна

*У статті здійснено загальний огляд професійної підготовки вчителів у Данії та Фінляндії. Висвітлено нормативно-законодавчу базу, що урегульовує державну освітню політику, схарактеризовано ступеневу підготовку в бакалавраті, магістратурі, аспірантурі. Вивчення такого досвіду дасть змогу використати кращі практики задля удосконалення педагогічної освіти в Україні з метою відповідності світовим стандартам.*

**Ключові слова:** *учитель, дуальна освіта, професійна підготовка, педагогічна практика, професійні компетентності, Данія, Фінляндія.*

*Abstract. The article provides an overview of vocational training in Denmark and Finland. The regulatory and legislative framework, which regulates the state educational policy, has been highlighted. Moreover, the degree preparation in bachelor's, master's, postgraduate studies has been characterized. The survey of such experience will result in the best practices for the improvement of pedagogical education in Ukraine in order to comply with world standards.*

**Key words:** *teacher, dual education, vocational training, pedagogical practice, professional competencies, Denmark, Finland.*

Для кожної країни важливо підготувати кваліфікованого вчителя, який володіє науковою теорією, використовує новітні методики викладання, розуміється на емоційному стані дітей та підлітків та вміє знайти спільну мову з кожним учасником освітнього процесу. Тому педагогічна освіта знаходиться в процесі безперервного вдосконалення, щоб відповідати вимогам сучасного суспільства та слідувати світовим стандартам.

Данія має розвинену законодавчу базу з освіти. Перший закон «Про підготовку вчителів» був прийнятий у 1954 році, який постійно оновлюється та доповнюється (1966 р., 1991 р., 1994 р., 2006 р.). Суттєвий вплив на формування

сучасної педагогічної освіти мали закони «Про університети» (1977 р., 1993р., 2000 р., 2008 р.), «Про народні школи» (1975 р., 1993 р., 2009 р.), «Про зміцнення народних шкіл» (2005 р.), «Про програми підготовки вчителя» (2006 р.), «Про підготовку бакалаврів-професіоналів як вчителів народних шкіл» (2009 р.), «Про кредитно-трансферну систему залікових одиниць» (2009 р.), проект «Нова скандинавська школа» (2012 р.), стратегія «Неперервна освіта» (2007 р.) [1, с.19]

Щодо вищої педагогічної освіти, то її нормативну базу, освітні стандарти і загалом освітню політику визначають два міністерства, що функціонують під керівництвом Фолькетингу та спрямовані на розвиток загальнонаціональної системи освіти Данії. Напрямок діяльності Міністерства освіти – педагогічні коледжі, а Міністерству наук, технологій та розвитку підпорядковані університети. Через міністерства державна освітня політика доводиться до муніципальних органів управління освітніми закладами, що контролюють результати освітньої діяльності закладів вищої освіти педагогічного профілю [1, с.20]. Слід зазначити, що особистісно зорієнтована, дослідницько-зорієнтована й практично зорієнтована концепція педагогічної освіти об'єднують загальнопрофесійну й академічну складові в дуальну цілісну систему підготовки вчителів у Данії.

Педагогічна освіта в Данії є демократичною багатоступеневою системою, яка містить один вступний рівень допрофесійної освіти і три основні рівні:

- вступний – профорієнтаційний рівень (вища ланка середньої освіти);
- перший – базовий рівень, що професійно готує бакалавра-професіонала з кваліфікацією «учитель середньої школи». Здобути таку кваліфікацію можна як у коледжі, так і в університеті. Термін навчання в коледжі становить 4 роки та відповідає 240 кредитам за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS). Університет же присуджує ступінь бакалавра педагогіки (BEd). Тривалість навчання – 3+2 роки, протягом яких здобувач отримує значний обсяг теоретичних знань з гуманітарних та природничих наук.

Особливо важлива педагогічна практика, що дає змогу обрати кваліфікацію «учителя народної школи» або «учителя данської школи з вищою ланкою середньої освіти». Проходження практики дає можливість майбутньому вчителю отримати сертифікат «Про педагогічну практику», що є обов'язковим додатком до диплому вчителя середньої школи, і без якого вчитель не має права на професійну діяльність у середніх школах Данії [1, с.21].

- другий – академічний рівень, термін навчання 2 роки, який надається виключно класичними університетами та готує спеціаліста з науковим ступенем магістр педагогіки чи магістр гуманітарних наук (залежно від напрямку наукового дослідження) і кваліфікацією «учитель навчальних закладів з вищою ланкою середньої освіти», надає поглиблену педагогічну підготовку, засновану на науковому дослідженні. Для отримання другого академічного рівня здобувач має право навчатися за дворічною магістерською програмою в університеті після закінчення коледжу або обрати підготовку за довгостроковою університетською програмою, тобто отримати базовий та академічний рівні в одному навчальному закладі. Після закінчення університету випускники можуть працювати вчителями у школах з вищим рівнем середньої освіти, викладати в педагогічних коледжах,

працювати педагогічними консультантами в різних закладах, обіймати посади керівників різних типів освітніх закладів тощо [2, с.145].

- третій – науковий рівень чи рівень фундаментального наукового дослідження, термін навчання 3 роки, після завершення якого присуджується ступінь доктора філософії (PhD) чи доктора педагогіки (DEd).

Педагогічна освіта в Данії побудована в такий спосіб, щоб навчання не обмежувалося лише закладом освіти. Самовдосконалення, підвищення кваліфікації, оновлення знань та набуття компетентностей на всіх рівнях професійної діяльності забезпечує освіту людини впродовж життя.

Професійні компетентності вчителя в Данії структуровані на базові, ключові, спеціалізовані та ціннісні [5]. Важливу роль у підготовці данського вчителя відіграють індивідуальний підхід до кожного здобувача, допомога у формуванні особистих цілей та їх соціалізація. Завдяки такому підходу забезпечується активний всебічний розвиток гармонійної особистості вчителя, готового до постійного самовдосконалення.

Безперервність освіти, тісна співпраця шкіл та університетів у Фінляндії закріплені законодавчо в «Стратегії регіонального розвитку» (2003 р.), та в Акті про університети (2004 р.) [1, с.62]. Основними чинниками, які вплинули на становлення, реформування та прогресивний розвиток педагогічної освіти у Фінляндії є: удосконалення якості і статусу професії вчителя, створення високих академічних стандартів для майбутніх учителів, уніфікування основних компонентів підготовки вчителів початкового навчання, академізація педагогічної підготовки; поєднання теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя й спрямування її на дослідно-орієнтовану й практико-базовану із новими ступеневими програмами бакалавра та магістра [3].

Реформи у Фінляндії засновано на гнучких та невимушених стандартах, що поєднують традиційне навчання з творчістю, впровадження лише окремих рекомендацій Болонської системи та збереженні максимально національної автентичності [6].

Важливою особливістю університетів Фінляндії є законодавче закріплення «третьої ролі», яка зумовлює «соціальну відповідальність» університетів, тобто прояви загальної логіки розвитку у визначенні індивідуальної етики навчання з трьома важливими компонентами: економічною, екологічною та трудовою відповідальністю [4].

Підготовка вчителя у Фінляндії націлена на використання теоретичних знань на практиці та безперервну підготовку. Конкурс на педагогічний факультет становить приблизно 10 абітурієнтів на 1 місце.

У Фінляндії підготовкою вчителів займаються педагогічні факультети університетів. Для здобуття ступеня бакалавра необхідно набрати 180 кредитів за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS): 120 з них – базові, проміжні та підвищеного рівня курси зі спеціалізації, 60 кредитів становлять базові та проміжні курси з додатковою спеціальністю. Кожна дисципліна або спеціальність поділяється на три рівні: загальний, проміжний та поглиблений та включає чотири складові – основне навчання, предметне навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання та вище педагогічне навчання [1, с. 62–65]. Для

присвоєння ступеня магістра необхідно 160 кредитів, хоча в реальності здобувач отримує їх набагато більше за рахунок додаткових дисциплін, які можна обрати як з педагогічного, так і будь-якого іншого факультету.

Повний ступінь бакалавра та магістра із загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років.

Учителі-предметники, які вирішили займатися педагогічною діяльністю, вивчають педагогіку з третього року навчання. Але якщо здобувач вже отримав ступінь магістра за іншою спеціальністю, проте вирішив стати вчителем, то він може отримати сертифікат на педагогічному факультеті.

Для здобувачів обов'язковою для вивчення є рідна мова – фінська або шведська та математика. А наприклад, для вчителя початкової школи основними предметами є педагогіка та педагогічна психологія, а для вчителя-предметника – ті дисципліни, які викладатиме в школі та методика їх викладання. Крім основного предмету, відводяться 35 кредитів ще й для додаткового. Проте багато здобувачів обирають ще й третій предмет [1, с. 47].

Випускники університетів можуть продовжити свою подальшу освіту та вступити до докторантури. Що стосується підготовки кадрів для навчання дорослих, то зазвичай це відбувається на базі навчальних програм для учителів-предметників [1, с. 65].

Важливою складовою підготовки кваліфікованого вчителя є педагогічна практика. Практичне навчання відбувається під час всієї педагогічної підготовки, на засадах принципу наступності. Навчальна практика здійснюється в декілька етапів, а саме: вступна практика (introductory practice) на початку навчання, основна практика (basic practice), предметна шкільна практика (field school practice), практика викладання (teaching practice) [2].

Практика тісно пов'язана з науково-дослідною роботою здобувача, під час якої складається педагогічне портфоліо з метою виявлення найефективніших методик для подальшого удосконалення викладання в школі. Педагогічна практика проходить як у муніципальних школах, так і в 13 «Педагогічних тренувальних школах» при університетах Фінляндії. Такі школи забезпечують набуття педагогічного досвіду, наявність супервізора (supervision) і тьюторства (tutoring) для студентів-стажерів, здійснення дослідження та розвитку педагогічних інновацій, педагогічну підготовку в процесі навчання (in-service training for teachers) [3].

### Список використаних джерел

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали [Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О.]. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
2. Корнещук В. В., Ткаченко С. В. Професійна підготовка майбутніх учителів за кордоном: європейський досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 52 (105). С. 141-149.
3. Котун К. В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. Київ: Вид. Ін-ту обдарованої дитини, 2014. 60 с.

4. Прохорова С. Сучасна педагогічна освіта в Фінляндії: структура та зміст. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Prokhorova.pdf>.

5. Роляк А. О. Модернізація системи професійної підготовки вчителя Данії у другій половині XX століття: Європейський контекст. *Збірник наукових праць [Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка]*. 2012. Вип. 10. С. 70-75.

6. Сокаль В. А. Розвиток професійної педагогічної освіти у Північній Європі. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 68-72.

## СУЧАСНІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

**Купна О. В.**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна

*У статті описано сучасні організаційні форми неформальної освіти, що можна провадити під час фахової підготовки майбутніх педагогів, зокрема наведено приклади форм зарубіжного досвіду. Також виокремлено тренінг, гурток, МООС, семінар, участь у роботі волонтерських та громадських організацій, педагогічний хакатон як найбільш поширені та ефективні.*

**Ключові слова:** *формальна освіта, неформальна освіта, майбутній педагог, організаційні форми неформальної освіти.*

*The article describes modern organizational forms of non-formal education that can be carried out in the professional training of future teachers, the examples of foreign experience forms are given. The most common and effective are training, club, MOOC, seminar, participation in volunteer and community organizations, pedagogical hackathon.*

**Key words:** *formal education, non-formal education, future teacher, organizational forms of non-formal education.*

*Постановка проблеми.* У сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій фахові компетенції цієї галузі більшості спеціалістів досить швидко втрачають свою актуальність та вимагають апгрейду. Важливим постає питання адаптації працівника до таких процесів, систематичного оновлення знань та вдосконалення раніше набутих компетентностей. В умовах трансформаційних змін у системі освіти нашої держави це питання гостро постає перед педагогічними працівниками всіх ланок освіти та закладів середньої освіти, зокрема. Закон України «Про освіту» визначає, що особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта важко піддається перетворенням, натомість неформальна освіта достатньо адаптивна та є досить гнучкою до викликів сьогодення. У

порівнянні з традиційною освітою, де переважає очне оволодіння знаннями та навичками, неформальною освітою пропонується також дистанційні, мережеві, дуальні тощо форми. Актуальність дослідження різних видів освіти зумовлена формуванням сучасного освітнього простору, де значна частка відводиться неформальній освіті, що бере на себе роль забезпечення умов для повної реалізації особистісного потенціалу протягом життя.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Неформальна освіта є однією із трендів сучасності. Питання розвитку неформальної освіти в Україні, її роль та місце в системі освіти досліджували В. Александрова, В. Андрущенко, О. Василенко, Н. Горук, Ю. Деркач, О. Огієнко, О. Пращук та ін.

Роль неформального навчання в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів описані В. Величко, Н. Сулаєвою, О. Струтинською, Н. Павлик та ін.

*Метою статті* є аналіз сучасних організаційних форм неформальної освіти майбутніх педагогів.

*Виклад основного матеріалу.* Реформування системи освіти породжує збільшення кількості моделей професійної підготовки педагогічних фахівців. На нашу думку, неформальна освіта перебуває на етапі активного становлення та розвитку з огляду на її мобільність реакцій на соціальні процеси.

Н. Павлик вважає, що неформальна освіта як всесвітньо визнана складова неперервної освіти є новацією для української педагогічної думки у контексту як власне змісту категорії, так і методології та практики її організації. Це визначено впливом низки факторів, що ускладнюють використання категорії «неформальна освіта» у вітчизняних дослідженнях, зокрема, через її англійське походження, наявні розбіжності у визначенні, перекладі, співвіднесенні з іншими традиційними поняттями та термінами. Окрім того, ця категорія не регламентована в українській нормативно-правовій базі сфери освіти [4, с. 264].

У статті 8 Закону України «Про освіту» подано визначення цього поняття, як-от: «Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [5].

Ю. Махновець зазначає, що неформальна освіта є одним з видів освіти, що пропонує альтернативні й гнучкі організаційні форми, додатковий або принципово новий зміст, варіативні програми і зручні терміни навчання [1, с. 174].

На думку Н. Павлик, неформальна освіта є процесом додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій [3].

До визначальних аспектів неформальної освіти відносимо самоорганізацію навчання та самостійне визначення перспектив оволодіння знаннями; добровільний характер здобуття нових знань та набуття умінь; серед основних шляхів пізнання є безпосередній практичний досвід, історичні надбання, соціальні виклики; відсутність жорсткого контролю; узгодження навчальних зусиль з

власною мотивацією; стосунки будуються на демократичних засадах, повазі до особистості; провадиться поза межами інституалізованих закладів освіти.

Важливим питанням сьогодення є використання засобів неформальної освіти для формування в майбутніх педагогів якісних та актуальних фахових компетентностей. З цією метою важливо провадити різні форми неформального навчання.

У дослідженні Н. Павлик зарубіжного досвіду неформальної освіти виділяються такі форми неформальної освіти: навчальні гуртки, тренінги підвищення кваліфікації, структуроване онлайн-навчання (у тому числі відкриті освітні ресурси), курси й програми громадських об'єднань, центри вільного часу, молодіжні клуби, волонтерські програми, навчальні програми, проекти, лекції, літні сесії, освітні семінари, освітні конференції, музейні експозиції, читацькі гуртки, творчі майстерні, презентації, неформальні вибіркові навчальні курси, творчі звіти, педагогічні фестивалі, педагогічні читання та марафони. Також, на думку авторки, є цікавими методи неформального навчання, як-от: наративи, автобіографії, розповіді з особистого життя, есе, кейс-метод, рольові ігри і симуляції, письмові рефлексії, фото-презентації, ведення щоденника тощо [4].

Вивчаючи сучасні підходи організації неформальної освіти в процесі підготовки майбутніх вчителів у ЗВО колектив дослідниць (В. Одарченко, О. Кузнецова, А. Акімова) з-поміж способів організації неформальної освіти виділяють такі-як: наставництво, коучинг (coaching), навчання в робочих групах, навчання дією (action learning), сторітеллінг (метафорична гра, Play-back театр), шедоуінг (Job Shadowing), секонд-мент (Secondment), баддінг (Buddying), електронні способи (e-learning) [2, с. 27].

Описуючи тренінг, як одну з найефективніших форм неформальної освіти вчителів Нової української школи Ю. Махновець зазначає, що курси, секції, гуртки, семінари, конференції, форуми, онлайн-освіта, стажування, проекти, тощо є теж поширеними формами професійного розвитку та вдосконалення професійних компетентностей педагогічних фахівців через неформальну освіту [1, с. 180].

Під час дослідження підготовки майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки засобами неформальної освіти О. Струтинська виокремлює такі основні форми неформального навчання: очні (тренінги, майстер-класи, семінари, творчі майстерні, екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, спеціалізовані конференції, презентації, курси, студії тощо) та дистанційні (платформи дистанційного навчання, платформи MOOC –massive open online courses, платформи неформальної освіти, вебінари, віртуальні лабораторії тощо). Також дослідниця визначає форми інформальної освіти та відносить до них: одноразові лекції, медіа-консультації, спілкування з колегами, незаплановані випадкові бесіди, вебресурси для інформальної освіти (тематичні канали YouTube, тематичні групи соціальних мереж, відеоуроки тощо), читання спеціалізованих журналів, телебачення тощо [6, с. 132].

Аналізуючи наукові та методичні джерела, Н. Павлик наголошує, що в процесі неформальної освіти перевага належить активним та інтерактивним формам і методам навчання. На її думку, до основних організаційних формам

неформальної освіти належать: екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, спеціалізовані конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі майстерні, круглі столи, відео-лекторії, об'єднання у фахові мережі / професійні асоціації, створення та послугування мережевими бібліотеками, Інтернет-сервісами та цифровими ресурсами загальнокультурного характеру, організація спільної діяльності, секції, гуртки, клуби, волонтерська діяльність, культурні ініціативи, театри, колективи художньої самодіяльності, вуличні університети, діалогові групи, публічні дискурси, участь у громадських рухах та організаціях, недільні школи, дистанційне навчання, онлайн-навчання, курси для отримання нової професії, виїзні заняття, «компенсаційні програми» тощо [3, с. 61].

У такий спосіб, серед форм організації неформальної освіти найбільш поширеними та ефективними вважаємо такі, як-от: *тренінг*, що передбачає формування нових та/або удосконалення раніше набутих умінь та навичок; *гурток*, як форму колективної взаємодії спільноти, яка зацікавлена в певній проблемі; *МООС* – масові відкриті онлайн-курси, що передбачають інтерактивну участь із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та є доступними через мережу; *семінар*, що передбачає дискусію проблемної теми, розгляд різних точок зору; *участь у роботі волонтерських та громадських організацій*, що передбачає залучення до вивчення та вирішення суспільних проблем, сприяє саморозвитку, громадянському вихованню тощо; *педагогічний хакатон*, що передбачає форсовану роботу над проблемою в обмежений час з кінцевим представленням результату тощо.

Усе вище зазначене робить неформальну освіту спроможною подолати існуючі протиріччя між психологічними та соціальними потребами особистості. У такий спосіб, можемо стверджувати, що неформальна освіта має потенціал й дієві форми для реалізації основних потреб особистості до власного пізнання та розвитку, самореалізації, при цьому не вимагає суттєвих перетворень звичної соціальної поведінки.

### Список використаних джерел

1. Махновець Ю. Тренінг у неформальній освіті вчителів нової української школи. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. Вип. 18. С. 172-182.
2. Одарченко В. І., Кузнецова О. В., Акімова О. М. Сучасні підходи організації неформальної освіти в процесі підготовки майбутніх вчителів у ЗВО. *Danish Scientific Journal (DSJ)*, Denmark, 2020. №43 (Vol.3), С. 25-29.
3. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посібник. Житомир : Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, 2017. 162 с.
4. Павлик Н. П. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти. *Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2016. Вип. 1. С. 264-273.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 10.02.2021).



6. Струтинська О. В. Підготовка майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки засобами неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2 (33). С. 130-134.

## ПОЛІВАЛЕНТНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

**Лебедик Л. В.**

доктор педагогічних наук

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

*Розглядається європейський досвід полівалентної фахової підготовки соціальних працівників у Німеччині, Франції, Великобританії, які регламентують вказану підготовку; виділяються різновиди моделей підготовки соціальних працівників у країнах Європи: послідовна, синхронна й інтегративна.*

**Ключові слова:** фахова підготовка, соціальний працівник, полівалентність підготовки соціальних працівників; послідовна, синхронна й інтегративна моделі підготовки.

*The European experience of polyvalent professional training of social workers has been considered in Germany, France, Great Britain which regulate the specified preparation; there has been different models of training of social workers in European countries: consistent, synchronous and integrative.*

**Key words:** professional training, social worker, polyvalence of training of social workers; consistent, synchronous and integrative training models.

У зв'язку з актуальністю пошуків оптимальної системи підготовки соціальних працівників в Україні важливим, на наш погляд, є аналіз систем такої підготовки в передових країнах Європи, адже європейський досвід полівалентної фахової підготовки соціальних працівників є досить вагомим.

Найбільш важливим для українських закладів вищої освіти є досвід підготовки соціальних працівників у Німеччині, адже там утілена найбільш прийнятна сьогодні концепція організації підготовки соціальних працівників – концепція полівалентності [3; 5].

У загальноєвропейських документах відмічається, що введення дворівневої моделі підготовки соціальних працівників неможливе без тісної взаємодії з роботодавцями, які будуть забезпечувати зайнятість бакалаврів і магістрів [3]. У Німеччині такими є федеральні землі. Регіональні освітні відомства обережно підходять до впровадження дворівневої системи підготовки соціальних працівників.

Зазначимо, що у Німеччині враховується комплекс компетенцій, необхідний соціальному працівнику для успішного виконання всіх функцій професійної діяльності: глибокі знання предмета, які набуваються на університетському етапі

навчання у процесі вивчення дисциплін спеціалізації (Fachstudium); відповідні знання і компетенції в галузі дидактики предметів спеціалізації, теоретичні аспекти якої включені до університетського курсу (fachdidaktisches Studium), а практичні – до програми другої фази підготовки; базові знання і компетенції у сфері теоретичної і практичної педагогіки, вивчення якої включене до обох фаз навчання (grundwissenschaftliches Studium – у закладах вищої освіти і allgemeines Seminar – у процесі референдаріату); формування відповідальної соціальної і професійної позиції, а також розвиток організаційних здібностей [5, с. 10].

Відмічаючи переваги системи підготовки соціальних працівників у Німеччині, які полягають у високому рівні науково-предметної підготовки соціальних працівників та у професійній спрямованості навчання на другому освітньому рівні «магістр», багато дослідників бачать слабкість цієї системи в розриві між цими двома рівнями підготовки.

Таким чином, нами у процесі аналізу джерел встановлено, що Україна може запозичити досвід підготовки соціальних працівників у Німеччині, яка хоч і перебуває на стадії масштабних реформ, однак виявляє не лише національну специфіку підготовки соціальних працівників, а й загальноєвропейські тенденції.

Певний інтерес для нашого дослідження становить система підготовки соціальних працівників у Франції. Програми підготовки соціальних працівників містять три блоки: предметна підготовка; психолого-педагогічний цикл; педагогічна практика [4].

Державні органи управління освітою, а також академічна громадськість Франції основною метою модернізації системи підготовки соціальних працівників розглядають створення професійного корпусу педагогічних кадрів [1, с. 114]. У системі підготовки соціальних працівників у Франції національний контекст детермінує трансформацію концепції професіоналізації в унікальний сплав традицій та інновацій, який зберігає характерне для Франції уявлення про місію соціального працівника і визначає подальший розвиток системи в руслі загальноєвропейських тенденцій.

Підготовка соціальних працівників у Великій Британії здійснюється університетами і прирівняними до них закладами освіти. Усі заклади освіти, які здійснюють таку підготовку, зобов'язані пройти акредитацію в Агентстві з педагогічної освіти – Teacher Training Agency (ТТА) за результатами інспекційних перевірок уповноважених організацій (наприклад, в Англії – Office for Standards in Education, OfSTED). У Великій Британії домінує англосаксонська двоступенева модель підготовки соціальних працівників, для якої характерний розподіл освітньої програми на доступеневий і післяступеневий рівні. Перший забезпечує предметну і загальноосвітню підготовку, другий – професійну.

Державні освітні стандарти у всіх названих країнах (Німеччині, Франції, Великій Британії) є основними документами, що регламентують систему підготовки соціальних працівників. Найбільш жорсткі вимоги до організації освітнього процесу спостерігаємо в Німеччині. Особливістю стандартів останнього покоління у Великій Британії є їх орієнтація на кінцевий результат діяльності закладів вищої освіти (компетенції випускників), однак встановлено обов'язковість проходження чіткої процедури перевірки.

Стосовно моделей підготовки соціальних працівників у країнах Європи виділимо, окрім уже згадуваної послідовної, синхронну й інтегративну їх різновиди. Синхронна модель передбачає, що до підготовки соціальних працівників додається довготривала педагогічна практика у школі. У Німеччині (вона має назву *Vorbereitungsdienst* або *Referendariat*) і Австрії (*Unterrichtspraktikum*) після складання першого державного екзамену студенти протягом двох років (в Австрії – одного) відвідують навчальні семінари з підготовки соціальних працівників.

Інтегративна модель підготовки соціальних працівників в Європі перебуває на етапі становлення. У цій моделі окремі компоненти навчального плану, які складають предметну і педагогічну сфери, об'єднуються в інтегративні курси. При цьому акцент переноситься на релевантні з точки зору професійної компетентності теми і на зв'язок теоретичних та практичних аспектів навчальних дисциплін. Тенденція до структурування навчальних програм підготовки соціальних працівників на основі інтегративної моделі характерна для скандинавських країн та Іспанії. Не дивлячись на структурну варіативність європейських систем підготовки соціальних працівників, можна констатувати наявність певних спільних тенденцій, характерних для розвитку Європи на етапі формування єдиного освітнього простору.

Провідною тенденцією останніх десятиріч стало переміщення підготовки в університетський сектор. Більшість програм послідовної і синхронної моделей веде до отримання кваліфікації, яка відповідає ступеневі 5А Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED) ЮНЕСКО. Зміст підготовки соціальних працівників є одним із найважливіших елементів модернізації їх підготовки в Європі, викладений у концепції «Освіта і навчання 2010» [2].

Перспективою інтеграції європейських систем підготовки соціальних працівників у сфері змісту освіти є створення єдиного європейського навчального плану. Необхідне також створення умов для мобільності майбутніх соціальних працівників, розвиток партнерства різних учасників освітнього процесу, підтримка спільних культурно-освітніх ініціатив і проектів.

Висновком з аналізу функціонування систем підготовки соціальних працівників у країнах Європи (Німеччині, Франції, Великій Британії) може бути констатація того, що їх цілісність визначається наявністю внутрішніх зв'язків, які мають як структурний, так і генетичний характер. Генетична взаємозалежність системних елементів зумовлена, перш за все, їх формуванням і розвитком у заданому національному контексті, орієнтацією на освітні традиції, адекватністю мети індивідуальній логіці розвитку системи. Процес самоорганізації, заснований на неперервному оновленні елементів через здійснення програм модернізації освітніх інститутів, гарантує системі необхідну гнучкість для адаптації до постійно змінних зовнішніх умов. Наявність керівного механізму (діючих освітніх стандартів) забезпечує відповідність ефективності системи поставленій меті.

Отже, аналіз інтеграції систем підготовки соціальних працівників у Європі дає можливість констатувати, що основні властивості цих систем продовжують визначатися їх внутрішньою структурою. Системи підготовки соціальних працівників європейських країн поки що зберігають здатність до самостійного

існування і здебільшого традиційні для них форми організації підготовки соціальних працівників виявляються сильнішими універсальних, що свідчить про домінування національних освітніх стратегій.

### Список використаних джерел

1. Altet M. Formateurs enseignants: quelle professionnalisation? *Formation et professionnalisation des enseignants* : Collection Ressources No. 3. Nantes, 2003, p. 114.
2. European Commission. *Educating and Training 2010 The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Brussels, 2004. 28 p.
3. Halasz G., Santiago P., Ekholm M. et al. Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern : Länderbericht: Deutschland. Paris: OECD, 2004. 78 p.
4. IUFM. URL : [http://www.IUFM.education.fr/f\\_qu-IUFM.htm](http://www.IUFM.education.fr/f_qu-IUFM.htm).
5. Sander Th. Structural Aspects of Teacher Education in Germany today a Critical View. Osnabrück, 2001. 19 p. P. 10.

## УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Масюк О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

**Титаренко Л. І.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

**Смоляннюк Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

*Стаття присвячена актуальній проблемі підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано, що одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження в систему професійної підготовки студентів елементів дуальної освіти. У статті розкриваються цілі, завдання та особливості організації педагогічного проєкту з елементами дуальної освіти «Школа професійного зростання «День у школі».*

**Ключові слова:** професійна компетентність, дуальна освіта, підготовка фахівців, якість вищої освіти, початкова школа.

*The article is devoted to the topical problem of improving the quality of future primary school teachers' professional training. It was found that one of the ways to solve this problem was the introduction of dual education elements in the system of*

*students' professional training. The article reveals the goals, objectives and features of the organization of a pedagogical project «School of Professional Growth «Day at School» which includes elements of dual education.*

**Key words:** *professional competence, dual education, professional training, quality of higher education, primary school.*

Підготовка висококваліфікованих учителів, здатних творчо мислити та професійно розвиватися, є одним із пріоритетних завдань держави. Не викликає сумніву, що у розв'язанні проблеми якісної професійної підготовки майбутнього вчителя відіграють теоретична, практична підготовка та його вмотивованість. Проведені МОН України дослідження виявили певні недоліки у підготовці фахівців, зокрема: застарілу матеріальну базу в закладах вищої освіти, невідповідність дисциплін сучасним потребам ринку праці, практика в університеті перетворилася у документальну формальність.

Вивчення досвіду та сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах також свідчить про те, що не всі студенти збираються йти працювати до школи, а лише 87 % (Т. Пастоян, Д. Прокоп, Т. Двржак (Чехія)) і на це є низка причин. Окрім мотиваційних та фінансових чинників, зазначаються незадоволення студентів навчальною програмою: студенти педагогічних освітніх закладів обурені тим, що за весь термін навчання виділяється усього 4 % від навчального плану на практику в школі. Тож майбутні вчителі вважають себе недостатньо готовими працювати в освітніх закладах [3].

Особливий інтерес для нашого дослідження мають висновки, яких дійшли польські науковці (Е. Вишневська, Б. Квятковська-Коваль, Т. Хмель): одним із недоліків педагогічної освіти є наявність великої прірви між теорією та практикою в педагогічних закладах освіти, особливо в умовах відповідності європейським стандартам [3].

Вивчення та аналіз зазначених недоліків відкриває нові можливості для вдосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Серед шляхів подолання зазначених недоліків науковці вбачають, зокрема, впровадження *дуальної освіти* (О. Бігич, О. Борзенкова, Я. Гаєвець, Н. Глузман, С. Івашнова, Л. Коваль, Т. Руденко, С. Скворцова та ін.).

Новаторкою у застосуванні дуальної освіти у підготовці фахівців вважається Німеччина. Як зазначає З. Юзвін, у 1960–70-х роках дуальна освіта впроваджувалася на базі німецьких шкіл, у 80-х така освіта переходить у форму професійної підготовки, а останнім часом до означеного процесу були залучені й університети. Такий підхід дав свої результати: станом на січень 2019 року Німеччина посіла 2 місце серед європейських країн із найнижчим показником безробіття серед молоді [2].

2018 року МОН України ухвалило Концепцію дуального навчання. Моніторинг результатів пілотних проєктів (Київ, Львів, Запоріжжя) виявився позитивним: рівень працевлаштування склав 97 %, на 12–17 % зросла якість професійної підготовки, налагодилися партнерські зв'язки з роботодавцями [3].

Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає

узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання. Метою дуальної освіти є підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти шляхом поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації на основі договору [1].

Підготовка фахівців на основі дуальної освіти в українських вишах запроваджується здебільшого на технічних спеціальностях. Поряд з цим позитивні показники дуальної освіти: взаємовигідна організація співпраці педагогічного університету зі школами, навчання студентів під час трудової діяльності, можливість врахування конкретних запитів закладів загальної середньої освіти до змісту та якості професійної освіти майбутніх вчителів [1], – спонукають запроваджувати її елементи у систему вищої педагогічної освіти України. З огляду на це на факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди було запроваджено педагогічний проєкт з елементами дуальної освіти «Школа професійного зростання «День у школі» для студентів денної форми навчання (I-III курси), який триває з 2016/2017 навчального року. Метою проєкту «Школа професійного зростання «День у школі» є ознайомлення студентів із професійною діяльністю вчителя початкової школи, закріплення та поглиблення теоретичних і методичних знань та вмінь, набуття навичок організації навчально-виховної роботи, формування професійної, зокрема методичної, компетентності.

Проєкт «Школа професійного зростання «День у школі» передбачав вирішення таких завдань: а) надати можливість студентам на практиці познайомитися зі специфікою освітнього процесу початкової школи; б) сприяти розвитку і вдосконаленню теоретичних знань та формуванню в майбутніх учителів початкової школи методичної компетентності щодо навчання математики; в) навчати здійснювати педагогічну рефлексію; г) ознайомити з інноваційними підходами і методами навчання математики учнів початкової школи; д) ознайомити з особливостями інклюзивної освіти в початковій школі; е) стимулювати інтерес студентів до науково-дослідної роботи з використанням методів спостереження, аналізу, порівняння, узагальнення.

Поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній літературі (А. Алексюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Ситник та ін.) трактується як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь педагога, що виявляється при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань; система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя та будується його діяльність [1].

Формування професійної компетентності, зокрема методичної компетентності до викладання математики у початковій школі, під час запровадження проєкту «Школа професійного зростання «День у школі» передбачало вдосконалення сукупності вмінь, пов'язаних з аналізом педагогічного досвіду роботи вчителів за різними технологіями і навчально-

методичними комплектами, та використання активних методів діяльності (моделювання, проектування, проведення та аналіз уроків або їх фрагментів, створення портфоліо «Скарбничка майбутнього вчителя»). Під час упровадження проєкту постійно здійснюється моніторинг якості формування методичної компетентності студентів та їх професійної мотивації. Так, опитування і анкетування показало, що 93 % студентів переконалися у правильності вибору професії і після закінчення ЗВО планують працювати в школі, 89 % студентів відзначили доцільність проєкту, 86 % – ефективність професійного спілкування з учителями [3].

У результаті дослідження було встановлено, що проєкт «День в школі» дає можливість студентам поєднати отримані в університеті теоретичні знання з практичним досвідом роботи в початковій школі; набути до завершення навчання досвіду роботи, необхідного для подальшого професійного зростання. На основі аналізу результатів дослідної роботи доведено, що поєднання навчання у педагогічному виші з навчанням на робочих місцях у закладах загальної середньої є дієвим засобом формування професійної, зокрема методичної, компетентності та адаптації студента до першого робочого місця, яке відповідає його освітній спеціальності та кваліфікації.

### **Список використаних джерел**

1. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
2. Юзвін З. Навчаємось працюючи: як теорія і практика таки єднуються у вишах. 2019. [Електронний ресурс]. URL : <https://studway.com.ua/dualna-osvita/>
3. Tytarenko L. I., Masiuk O. M., Smolyanyuk N. M. Pedagogical project “School of professional growth: A day at school” one of the ways of forming methodical competence of students. *Theory and Practice of Future Teacher’s Training for Work in New Ukrainian School* : monograph. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. 674 с. С.463–474.

## **ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗА ДУАЛЬНОЮ ФОРМОЮ**

**Сліпчишин Л. В.**

доктор педагогічних наук, старший дослідник  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

*Висвітлено німецький досвід підготовки в університеті майбутніх педагогів професійного навчання за дуальною формою на прикладі економічної спеціалізації. Окреслено методичні засади дуальної освіти. Охарактеризовано навчальний процес і практичну підготовку майбутніх педагогів в університеті Констанца. Звернено увагу на особливості організації дуального навчання.*

**Ключові слова:** університетська освіта, дуальна форма, навчальний процес, практична підготовка, педагог професійного навчання.

*The German experience of training future teachers of vocational training at the university in a dual form on the example of economic specialization is highlighted. Methodical bases of dual education are outlined. The educational process and practical training of future teachers at the University of Constanz are described. Attention is paid to the peculiarities of the organization of dual education.*

**Key words:** *university education, dual form, educational process, practical training, teacher of professional training.*

Професіоналізм стає провідною вимогою до усіх фахівців, що актуалізує необхідність якісної підготовки педагогів, які закладають його основи вже в освітньому професійному закладі. У багатьох європейських країнах актуальною стала дуальна форма навчання, яка завдяки своїй гнучкості допомагає вирішувати проблеми, що виникають в різних регіонах із забезпеченням ринку праці потрібними фахівцями та зайнятстю молоді. Використання дуальної форми освіти при підготовці майбутніх педагогів з урахуванням реалій, потреб і можливостей освітньої галузі потребує знаходження нових моделей співпраці учасників процесу. Тому впровадження дуальної форми навчання в Україні потребує вивчення найкращого зарубіжного досвіду у різних аспектах.

У дуальній освіті важливу роль відіграють роботодавці, які здатні вплинути на підготовку кадрів для галузі, інвестуючи в освітні заклади, або допустивши студентів до своєї матеріально-технічної бази. Роль закладів вищої освіти (ЗВО) полягає в створенні навчального середовища і відповідного навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки [1, с. 149].

Методичними засадами дуальної освіти є: «врахування специфіки фаху і його потреби у системності та послідовності засвоєння практичних навичок, що впливає на організацію навчального процесу і термін навчання; чітке обумовлення переліку необхідних знань, умінь і навичок, потрібних для роботи на виробництві, що орієнтує на створення програми на компетентнісній основі з урахуванням особливостей навчання; зміна ролей педагогів від освітнього закладу і залучених до дуального навчання фахівців підприємства, що впливає на методичне забезпечення процесу навчання, на технології педагогічного спілкування» [2, с.432]. Водночас, ґрунтуючись на вище зазначених методичних засадах, дуальна форма навчання має велику кількість видів, кожен з яких має свої особливості. Тому, вибираючи вид дуальної освіти, корисно ознайомитись з практичними рішеннями цієї проблеми закладами вищої освіти в різних країнах. Розглянемо досвід Німеччини, де в 1969 році офіційно започаткована нова форма організації професійної освіти – дуальна освіта.

У Німеччині система підготовки педагогів професійного навчання (ППН) у вищих закладах має деякі особливості на відміну від інших спеціальностей. Ці особливості спричинені вимогами до педагогів, дотримання яких дозволяє працювати за фахом. Перш за все викладати може лише фахівець з магістерським ступенем, який має підтвердження досвіду практичної роботи в компаніях або на підприємствах. Під час навчання у закладі ВО студенти повинні пройти стажування в професійній школі. Здобуття професійного досвіду майбутнім викладачем забезпечується обов'язковим проходженням 18-місячного



обов'язкового курсу практичної підготовки, який закінчується державним іспитом. Проходження цього курсу контролюється федеральною землею. Цей курс можна пройти також і перед навчанням у закладі ВО, що дає можливість студенту зосередитись на теоретичній підготовці. Тим більше, що освоювати доводиться основний фах і спеціалізацію. Після закінчення магістратури відбувається друга фаза – 18-місячна практична підготовка, після якої випускник може претендувати на посаду викладача. За проходження цієї фази відповідає заклад професійної освіти. Друга фаза є важливою у тому сенсі, що на ній усуваються недоліки попереднього навчання і вдосконалюються уміння.

Цікавим для українських закладів вищої освіти, що готують ППН за дуальною формою, є досвід університету в м. Констанца (Німеччина). Це сучасний університет, орієнтований на інтердисциплінарну спрямованість навчання й наукової діяльності, в якому факультети згруповані у три секції. Підготовка ППН проводиться на факультеті економіки, де студенти опановують спеціалізацію «Професійна освіта. Економіка». Для другої спеціалізації передбачено 13 вибіркових дисциплін. Навчальний план має два спрямування: *наукове*, орієнтоване на навчання в університеті, та *практико орієнтоване*, яке включає курс підготовки викладачів на базі професійної школи з обов'язковим складанням іспиту та проходженням семінарів.

Семінар – це структура, яка керує проходженням практичної підготовки і підвищенням кваліфікації студентів під час навчання в університеті, де зберігається відповідна документація протягом 5-10 років. За час практики студенти проходять чотири семінари, на яких пропонуються курси, що відповідають стажуванню за програмами бакалавра та магістра (10 тижнів) з орієнтацією на практику в професійній школі. Також на семінарах здійснюють основне керівництво підготовчим 18-місячним стажуванням.

До практико орієнтованих дисциплін включають «Вступ до викладання в закладах професійної освіти і навчання», «Дидактику викладання економіки» на рівнях бакалавра і магістра, до яких додається практика в професійних школах. Під час вивчення першої дисципліни студенти дуже детально розбирають методи навчання і лише тоді, як вони їх теоретично засвоїли, можна переходити до практики. Значна частина часу виділяється на розбір практичних ситуацій, які втілюються на практиці, і знову обговорюються з метою виявлення причин невдач. У загальному в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів спостерігається установка на досягнення високого рівня методичної компетентності, а не на володіння великою кількістю сучасних технологій та усіма уміннями. Професіоналізація як студентів, так і викладачів-практиків відбувається на курсах, де розбирають різні цікаві методи, моделі, технології.

Перед початком практики адміністрацією ставляться чіткі вимоги щодо кількості годин, відведених на практику, і які результати мають бути досягнуті. Сама практика здійснюється у двох формах – пасивній та активній. При пасивному навчанні студенти відвідують досвідчених викладачів, спостерігають, які методи вони використовують, визначають для себе ту частину інформації, яка важлива для їхнього професійного зростання, готують звіти. Активне навчання передбачає самостійне проведення уроків з наступним обговоренням, в якому

беруть участь студенти і викладач. Мета таких уроків – переконатися на практиці, чи доцільно був складений план і вибрані методи та засоби.

Відповідно до концепції підготовки ППН в університеті м. Констанца здобуття професії охоплює три модулі: перший модуль має 52 тижні практики, за яку відповідає університет; другий модуль – 42 тижні практики у компаніях або на підприємствах; третій модуль – 10 тижнів практичного навчання в професійних школах. Особливістю практик є те, що навчання проводять не університетські викладачі, а педагоги з професійних шкіл.

На нашу думку, заслуговують на увагу наступні факти. Компанії та підприємства виділяють певну кількість місць для навчання студентів за дуальною формою. Як показує досвід Німеччини, невеликі компанії і підприємства мають проблеми з тим, щоб взяти студентів на практику, оскільки останні віддають перевагу практиці у великих компаніях. Водночас є достатньо молодих людей, які не знайшли компаній, підприємств для дуального навчання, і щоб не витратити час вони вступають у заклади, що відносяться до так званої перехідної системи. Ця система допомагає випускникам загальноосвітніх шкіл, які хочуть здобувати професію за дуальною формою, але не змогли це зробити, отримати тільки професійну орієнтацію. Значна кількість молоді, навіть маючи атестат за повну середню школу, вибирає дуальну форму навчання і лише після того вступає в університети і політехніки для здобуття вищої освіти. Це свідчить про те, що у суспільстві цінується професіоналізм, який підтверджується практикою. Інший факт стосується того, що не заклад освіти шукає місце практики, а у міському відділі освіти створюється реєстр підприємств і компаній, які можуть взяти студента на практику. Інша справа, що пропонуване місце не підходить повною мірою під вимоги професії.

Отже, на основі розглянутого вище можна дійти висновку про те, що якість підготовки фахівців для різних видів діяльності залежить від теоретичної та практичної готовності до роботи за фахом. Досягнути інтеграції цих видів готовності допомагає дуальна форма навчання. Щоб використати переваги дуальної форми навчання в Україні, необхідно змінити підхід до організації співпраці закладів ВО з бізнесом і державою, підготувати педагогів до роботи в умовах дуального навчання, орієнтувати студентів на його вибір.

### Список використаних джерел

1. Пристая О. Д., Врублевська О. В. Практична підготовка фахівців для деревообробної галузі: дуальний формат. *Вісник Вінницького політехн. ун-ту*. 2016. № 1. С. 148-154.

2. Сліпчишин Л. Дуальна форма навчання як актуальний напрям професійної підготовки робітників: зарубіжний досвід. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: зб. матеріалів XIV звітної Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Київ, 7 травня 2020 р.)* / ПІТО НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ : ПІТО НАПН України, 2020. С.431 – 434.

Наукове видання

За редакцією  
Золотухіної Світлани Трохимівни

**Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах  
сучасних викликів: теорія і практика**  
Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції  
(Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.)  
Том 1

Відповідальна за випуск: **Н.О. Ткачова**  
Технічний редактор: **О.М. Кін**

*Відповідальність за дотримання вимог академічної  
добросовісності несуть автори*

Підписано до друку 26.03.2021р. Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк – ризографія. Ум. друк. арк. 19,56.  
Обл.-вид.арк. 20,64 Зам. № 580. Наклад 300 прим. Ціна договірна.

---

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С.Сковороди.  
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських,29.

«Мітра»  
Свідоцтво про державну реєстрацію: № 3086810188  
т.: +380675765437, e-mail: mitra\_izdat@meta.ua

---