

*ISSN 2074-8167*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради*

***НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ***

*Збірник наукових праць*

*Випуск 44*

*Заснований 1996 року*

*Харків  
2019*

## Наукові записки кафедри педагогіки Випуск 44, 2019

До збірника наукових праць включено статті з проблем сучасної теорії і практики освіти, навчання та виховання. Авторами наукових праць розміщуються результати науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки співробітництва, нових педагогічних технологій соціалізації та самореалізації особистості.

Для науковців, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, студентів, учителів.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»

(Наказ МОН України №241 від 09.03.2016)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(протокол № 13 від 17 грудня 2018 р.)

### Редакційна колегія:

**Пасинок В.Г.** головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземної філології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна .

**Пономарьова Г. Ф.** - заст. головного редактора доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, Почесний громадянин Харківської області, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Степанець І.О.** - відповідальний редактор, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Жукова О.А.** - відповідальний секретар - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Браян Ебері** – доктор філософії, професор Інституту Комунальної Інтеграції університету Міннесоти (США)

**Жерновникова Оксана Аанатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Лутаєва Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Перетяга Людмила Євгенівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри естетичного виховання і технологій дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Петриченко Лариса Олексіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Поясок Тамара Борисівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-політичних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

**Проскурняк Олена Ігорівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Рената Тиха** – доктор філософії Інституту Комунальної Інтеграції університету Міннесоти (США)

**Роганова Марина Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Харківська Алла Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Чернецька Юлія Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Школа Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Завідувач кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Шлюз Беата** – доктор соціологічних наук, професор Жешувського університету (Польща).

### Адреса редакційної колегії:

61022, Україна, м. Харків, майдан Свободи, 6, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
Кафедра педагогіки. Тел. (8-057) 707-51-78 к. 612  
periodicals.karazin.ua/pedagogy, pedagogic@karazin.ua

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 19411-9211 ПР від 08.06.2012 р.

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2018  
© КЗ «ХГПА» ХОР, оформлення, 2018

**ЗМІСТ**

<b>Альсадун М. А.</b> СОЦІАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЖУРНАЛІСТА .....	8
<b>Боченко О. В.</b> РОЗВИТОК ОСВІТИ СЛОБОЖАНЩИНИ У ХVІІІ – ХІХ століттях.....	18
<b>Бочков П. Н.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОСТУРАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....	30
<b>Ван Цзін І.</b> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО КНР .....	42
<b>Варганич Г. О., Хоменко З. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	52
<b>Голопич І. М.</b> ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	63
<b>Даніліч-Скакун А. А.</b> ДУХОТВОРЧИСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	75
<b>Дорош Т. Л., Недомолкіна С. Л.</b> СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ .....	82
<b>Друганова О. М.</b> РОЛЬ І МІСЦЕ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	90
<b>Зозуляк-Случик Р. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ .....	105

**Золочевська М. В., Дружиніна В.**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ..... 118  
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ..... 118

**Карпова Л. Г.**

СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ..... 130

**Кисельова О. Б., Брославська Г. М.**

ІНТЕРАКТИВНИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ПЛАКАТ ЯК ЗАСІБ КОЛЕКТИВНОГО  
НАВЧАННЯ НОВОГО ФОРМАТУ ..... 143

**Котова А. В., Сердюк В. М.**

СТАНОВЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
КАНАДИ ..... 154

**Лугаєва Т. В.**

ЧИННИКИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ФУНДАТОРІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЧНОЇ Й ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ  
НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст..... 162

**Лю Чан**

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗВО КНР... 180

**Мога М. Д.**

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ СПАСТИЧНИХ М'ЯЗІВ У ДІТЕЙ РАНЬОГО  
ВІКУ З ЦЕНТРАЛЬНИМИ ПАРЕЗАМИ..... 189

**Наливайко О. О., Манченко О. Ю., Рудченко О. Ю.**

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ЖУРНАЛІСТИКИ ..... 205

**Онипченко О. І.**

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ШКІЛЬНІЙ ТА  
ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ..... 216

**Орос І. І.**

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФРАНЦІЇ ТА БЕЛЬГІЇ..... 228

**Парфьонова О. В., Туренко Р. Л.**

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ  
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ..... 241

**Пономарьова Г. Ф.**

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ ..... 249

**Рибалко Л. С., Гепенко Л. О.**

МІЖКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ..... 261

**Сергєєва О. А.**

ФУНКЦІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТА РІВНІ ЇЇ  
ОРГАНІЗАЦІЇ ..... 273

**Ситняківська С. М.**

КОНЦЕПТ БІЛІНГВІЗМУ У КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ПОЛІ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ..... 281

**Степанець І. О.**

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ ЯК СИСТЕМА ..... 294

**Сунь Цзінцю**

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ СФОРМОВАНOSTІ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ  
ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КНР ЗАСОБАМИ  
СУЗУКІ-МЕТОДУ ..... 304

**Тань Сяо**

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КНР ..... 314

**Томаз І. А.**

САМОСТІЙНА РОБОТА – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО  
НАВЧАННЯ ..... 323

**Фань Чженьсюань**

ВИТОКИ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ЯК НАПРЯМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ..... 335

**Шапаренко Х. А.**

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАП..... 349

**Шаповал Ю. Д.**

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗАНЯТТЯ..... 361

**Шевченко Ж. М.**

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЛЬЩІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 369

**Юхно Н. В.**

ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ..... 380

**Штефан Л. В.**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....400

УДК 378.1:070+378.0

## **СОЦІАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЖУРНАЛІСТА**

*Альсадун М. А.*

*Українська інженерно-педагогічна академія*

Статтю присвячено пошуку суті поняття соціально-інформаційної компетентності журналістів, яка належить до числа ключових. Аналізуючи кожен зі складових, а саме, соціальну та інформаційну компетентності, автор визначає їх специфіку відносно професійної діяльності цих фахівців. Зроблено висновок, що для журналістів найбільш значимою є саме соціально-інформаційна компетентність, оскільки вона системно охоплює провідні напрями їхньої роботи. Її визначено як інтегративну якість особистості.

**Ключові слова:** журналіст, соціальна компетентність, інформаційна компетентність, соціально-інформаційна компетентність.

## **СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЖУРНАЛИСТА**

*Альсадун М. А.*

*Украинская инженерно-педагогическая академия*

Статья посвящена поиску сути понятия социально-информационной компетентности журналистов, которая принадлежит к числу ключевых. Анализируя каждую из составляющих, а именно, социальную и информационную компетентности, автор определяет их специфику относительно профессиональной деятельности этих

спеціалістів. Сделан вывод, что для журналистов наиболее значимой является именно социально-информационная компетентность, поскольку она системно охватывает главные направления их работы. Она определена как интегративное качество личности.

**Ключевые слова:** журналист, социальная компетентность, информационная компетентность, социально-информационная компетентность.

## **SOCIAL-INFORMATIONAL COMPETENCY OF JOURNALISTS**

*Alsadoon Muntasir Asaad*

*Ukrainian engineer-pedagogical academy*

The article is devoted to the definition of the essence of the social-informational competence of journalists. The author of the article adheres to the position that the fundamental changes in the professional training of specialists have brought a new level of attention to key competencies, among which the priority is this competence. For future journalists, it is the basic one, because due to its formation, the professional functions of these specialists are systematically implemented. A consecutive analysis of each of its components is carried out in order to logically approach the definition of the essence of the basic concept of research. By analyzing each of them, the author determines their specificity regarding the professional activities of journalists. At the same time, social competence is defined as personal education, which allows the journalist to effectively interact both individually and in a team when processing large information flows thanks to knowledge and skills in implementing a communicative channel.

The author shows that information competence allows the journalist to realize his ability to determine the relevance of his chosen problems; to meet the required deadlines for the creation of the necessary material, using the information and expert base for this, taking into account the format of the publication for which the material is being prepared. It is determined that the journalist's social and informational competence is autonomous. It is defined as the integrative quality of the personality, which characterizes its ability to select, process, transforms information and enables to organize effective professional



communication based on the use of modern communicative technologies in the process of individual or team work. Based on the analysis of literature and personal retrospective experience, the author determined the content of this competence through the necessary knowledge, skills and abilities of the journalist.

**Key words:** journalist, social competence, informational competence, social-informational competence.

**Постановка проблеми.** Сучасна професійна підготовка фахівців базується на реалізації компетентнісної парадигми, яка найбільшою мірою відповідає суспільним вимогам щодо розвитку економіки будь-якої країни. У колі нашої уваги була професійна підготовка майбутніх журналістів. Європейською спільнотою вироблені конкретні рекомендації щодо формування ключових компетентностей, серед яких для цих спеціалістів особливого значення набуває соціально-інформаційна компетентність, оскільки журналістська професія ґрунтується на соціальних зв'язках, для реалізації яких активно використовуються інформаційні технології. Але подальша аналітична робота дозволила виявити існуючу суперечність між необхідністю розробки методологічного та практичного підґрунтя для її формування під час професійної підготовки майбутніх журналістів та реальним станом питання у сучасних умовах. Причому проблеми було виявлено вже на стадії з'ясування сутності соціально-інформаційної компетентності цих фахівців, що стало перешкодою для більш глибокого наукового дослідження питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз підходів до визначення сутності соціально-інформаційної компетентності як педагогічного явища виявив значну увагу до її формування у широкому спектрі міждисциплінарних підходів та вікових діапазонів. При цьому досліджується соціальна, інформаційна та соціально-інформаційна компетентності. Так, сутність поняття «соціальна компетентність» на рівні особистості досліджують В. Басова, Г. Белицька, А. Брушлинський, М. Гончарова-Горянська, С. Краснокутська. При цьому її вивчають для відносно широкого вікового контингенту: і для студентів (І. Аминова, І. Гладилина, А. Мальцев,

С. Рачева, Т. Чекаліна), і для учнів (Н. Калініна, Ю. Коротіна, Г. Сафіулліна), і для дошкільнят (Н. Белоцерковець, Т. Захарова). Вона досліджується з позиції різних професійних прошарків: фахівців із соціальної сфери роботи (І. Германова, Є. Муниц), педагогів (Л. Коломийченко), військових (Е. Каменська) та інших. Не залишилась вона і поза увагою науковців, які зосереджуються на підготовці журналістів (О. Козлова, Ю. Кустов, С. Стацук). Щодо інформаційної компетентності, то її вивчення проводиться значно активніше з огляду на процеси глобалізації та «інформаційного вибуху». Існують різні напрями її вивчення як сучасного явища. Інформаційна компетентність була предметом наукової уваги Н. Гендіної, Ю. Зубова, С. Каракозова, О. Кизика, Н. Насирової та інших. Деякі учені розглядають її як складову професійної компетентності (С. Трішина, А. Хуторської). Значно менше досліджено соціально-інформаційну компетентність (Д. Гулякін, Т. Чекаліна). Дослідження цієї компетентності відносно журналістської діяльності практично не проводяться, що й спонукало нас до поглибленого вивчення питання.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є проведення всебічного аналізу соціальної, інформаційної та соціально-інформаційної компетентності з метою з'ясування суті соціально-інформаційної компетентності майбутніх журналістів в умовах глобалістичного розвитку суспільства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Принципові зміни у професійній підготовці фахівців вивели на новий рівень значення компетентнісного підходу в освіті. У колі особливої уваги знаходяться ключові компетентності, серед яких у числі першочергових – соціально-інформаційна. Для майбутніх журналістів вона є базовою, оскільки завдяки її сформованості реалізуються професійні функції цих фахівців. Проведемо послідовний аналіз кожної з її складових з тим, щоб логічно підійти до визначення суті основного поняття дослідження.

Аналіз розпочнемо з соціальної компетентності. Є підходи, де соціальна компетентність розглядається як здатність брати на себе відповідальність і приймати рішення, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулюванні конфліктів

ненасильницьким шляхом, продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур і релігій [9]. Деякі вчені вважають, що соціальна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка визначає готовність і способи здійснення активної діяльності в суспільному житті на основі засвоєних знань, сформованості громадянської позиції і отриманого соціального досвіду [2]. Предмету нашого дослідження найбільш відповідає визначення Е. Каменської, яка трактує її як складну, багатофакторну, інтегровану особистісну якість, що забезпечує готовність до конструктивної соціальнозначущої діяльності; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх результати; гнучко вибудовувати свою поведінку відповідно до рішення соціальних завдань і виконання певних соціальних ролей [4].

Журналістська професія має свою специфіку, що вносить корективи у визначення суті соціальної компетентності. Було встановлено, що професійна діяльність цих фахівців передбачає забезпечення інформацією значних верств населення, виконуючи при цьому «життєво важливу для суспільства політичну функцію: сприяти громадській злагоді, підтримувати соціальну рівновагу, протистояти рушійним силам» [10, с.140].

Для співпраці з соціумом журналісти повинні володіти мистецтвом організації міжособистісної комунікації через проведення бесід, інтерв'ю, консультування тощо. При цьому вони зобов'язані ефективно взаємодіяти як з окремими особистостями, так і з соціальними групами. Бездоганно володіючи словом, як головним професійним інструментом, журналісти повинні уміти працювати зі значними потоками інформації, як у паперовій, так і у словесній формах. Водночас для них важливо уміти працювати у команді колег, не втрачаючи при цьому своєї особистісної професійної самобутності та неповторності.

Тож соціальна компетентність журналіста – це таке особистісне утворення, яке дозволяє йому ефективно взаємодіяти в команді та індивідуально з метою обробки значних інформаційних потоків завдяки знанням та умінням з ефективною реалізацією комунікативного каналу.

Але, як слушно відмічає Г. Локарьова, специфіка роботи майбутнього журналіста полягає в тому, що він орієнтується на взаємодію не лише з аудиторією, а й з інформаційними ресурсами [8, с.225]. Серед нових вимог до роботи журналіста в інформаційному просторі виділяють такі, як оперативність підготовки матеріалу; здатність швидко аналізувати інформацію та ухвалювати рішення, вміння опановувати нову техніку та технології [11, с.60].

Тож перед нами постало питання аналізу сутності інформаційної компетентності журналіста. Було з'ясовано, що термін «інформаційна компетентність» було започатковано як офіційний у 1992 році в проекті Ради Європи «Середня освіта в Європі». Наведемо приклади розуміння цього поняття різними авторами. Є підходи, де вона розглядається як «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства» [6, с.88]. С. Трішина трактує інформаційну компетентність як «інтегративну якість особистості, що є результатом відбиття процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметноспецифічних знань, який дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності» [14]. О. Зайцева розуміє цю компетентність як «складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей» [3, с.8]. Деякі вчені розглядають її як «універсальні способи пошуку, отримання, обробки, подання та передачі інформації; узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання» [13, с.12]. А. Семенов вважає, що інформаційна компетентність – це «нова грамотність», до складу якої входять вміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у непередбачених ситуаціях з використанням технічних засобів [12, с.12]. Н. Баловсяк зазначає, що інформаційна компетентність – це сукупність компетенцій, пов'язаних із роботою з інформацією у всіх її формах і представленнях, які дозволяють ефективно

користуватись інформаційними технологіями різних видів як у традиційній друкованій формі, так і комп'ютерними телекомунікаціями; працювати з інформацією в різних її формах і представленнях як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності [1, с.26].

Е. Курбакова слушно підкреслює, що стосовно до професійного шляху майбутнього журналіста сформованість цієї компетентності дозволяє реалізувати його здатності враховувати актуальність обраної ним проблематики, терміни створення матеріалу, інформаційну та експертну базу для його створення, формат видання для якого буде розроблятися матеріал [7, с.450].

Вважаємо, що виходячи зі специфіки журналістської діяльності, слід активно формувати не просто інформаційну компетентність, а медіа-культуру, яку сьогодні розглядають як «сукупність інформаційно-комунікативних засобів, вироблених людством у процесі історичного розвитку»; це також сукупність матеріальних та інтелектуальних цінностей у сфері медіа, історично сформована система їх відтворення та функціонування в соціумі» [5, с.430]. Тож логічно, що за кордоном все активніше починає використовуватись термін медіа-компетентність, під якою розуміють здатність до «кваліфікованої, самостійної, творчої і соціально-відповідальної дії щодо медіа» [16].

Останнім часом активізувались дослідження соціально-інформаційної компетентності фахівців, яка є ключовою і характеризує володіння інформаційними технологіями та критичне ставлення до соціальної інформації [15, с.428].

Проведений аналіз дозволив дійти висновку, що соціально-інформаційна компетентність є автономною і такою, що найбільшою мірою відповідає специфіці журналістської діяльності, оскільки охоплює її комплексно. Але подальший аналіз показав, що до цих умов наукові дослідження представлені вкрай слабо. Аналіз ряду наукових робіт (М. Дяченко, В. Костюк, А. Лісневська, І. Михайлін, М. Нагорнюк В. Різун) та ретроспективний аналіз власного професійного досвіду дозволили визначити змістовний аспект цієї компетентності. Тож журналіст повинен:

- знати особливості: комунікативних та інформаційних технологій; технологій усного і письмового спілкування різними мовами; різних етнокультур і релігій; особливості редакторів для обробки та розміщення інформації;

- уміти: збирати, зберігати, аналізувати, узагальнювати інформацію, необхідну для журналістської практики; працювати з різними джерелами інформації; орієнтуватись у значних обсягах інформації та обирати з неї найбільш вагому; прогнозувати свою діяльність; встановлювати контакт з окремими особами та групами;

- мати здатності до: свідомого сприйняття та аналізу різної інформації; технологічного та креативного мислення; відповідальності за результати діяльності; узгодження особистих інтересів із професійними та суспільними потребами; критичного ставлення до соціальної інформації.

Проведена робота дозволила надати авторське визначення поняттю «соціально-інформаційна компетентність журналіста» як інтегративній якості особистості, що характеризує його здатність відбирати, переробляти, трансформувати інформацію і дозволяє організувати ефективне професійне спілкування на основі використання сучасних комунікативних технологій у процесі індивідуальної або командної роботи.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Визначено, що для професії журналіста провідною є соціально-інформаційна компетентність. Водночас важливе значення мають соціальна та інформаційна компетентності, які активно вивчаються дослідниками. При цьому соціальна компетентність визначається як особистісне утворення, яке дозволяє фахівцю ефективно взаємодіяти в команді та індивідуально з метою обробки значних інформаційних потоків завдяки знанням та умінням з реалізації комунікативного каналу. Сформованість інформаційної компетентності дає журналісту змогу реалізувати його здатності, враховувати актуальність обраної ним проблематики, терміни створення матеріалу, інформаційну та експертну базу для його створення, формат видання, для якого матеріал буде розроблятися. У свою чергу соціально-інформаційна компетентність найбільшою мірою відповідає специфіці професійної

діяльності цих фахівців, оскільки комплексно та системно охоплює головні напрями її реалізації. Цю компетентність визначено як інтегративну якість особистості, що характеризує здатність відбирати, переробляти, трансформувати інформацію і дозволяє організувати ефективне професійне спілкування на основі використання сучасних комунікативних технологій у процесі індивідуальної або командної роботи. Подальші дослідження буде спрямовано у напрямі обґрунтування та розробки методики формування соціально-інформаційна компетентності майбутніх журналістів у вищих закладах освіти Іраку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21 – 28.
2. Долинина И.Г., Бороненкова Л.С. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19579> (дата обращения: 20.11.2018).
3. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Брянск. гос. пед. ин-т. – Брянск: [б. и.], 2002. 19 с.
4. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383> (дата обращения: 20.11.2018).
5. Кириллова Н. Б. Медиакультура: теория, история, практика : учеб. пособие. Москва : Академ. проект, 2008. 496 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

7. Курбакова Е.В. Структура компетентного подхода в журналистском образовании. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2014. № 2 (2). С. 448 – 451.
8. Локарева Г.В. Проблема формирования у будущих журналистов культуры профессионального сплуквання як ознаки комунікативної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 221 – 228.
9. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. Москва, 2004. 368 с.
10. Петрик О. В. Психологічні особливості професійної діяльності. *Наукові записки. Серія «Культура і соціальні комунікації»*. 2009. Вип.1. С. 138 –143.
11. Рябічев В. Л. Особливості соціальних медіа. *Актуальні питання масової комунікації*. Вип. 14. 2013. С. 60 – 64.
12. Семенов А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. Москва : Изд-во МИПКРО, 2000. 126 с.
13. Смолянинова О. Г., Савельева О. А., Достовалова Е. В. Компетентный подход в системе высшего образования. Красноярск : Изд-во Сибирск. федеральн. ун-та, 2008. 80 с.
14. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория: [Электронный ресурс]. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
15. Фруктова Я. С. Професійна компетентність фахівців з журналістики та інформації: акмеологічний аспект. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 30.05.2014, м. Київ «Акмеологія – наука XXI століття»*. С. 423 – 433.
16. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. OECD (Draft). [Electronic resource]. Access mode: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>.



УДК 37(477.54/.62)(091) «17/18»

## ***РОЗВИТОК ОСВІТИ СЛОБОЖАНЩИНИ У XVIII – XIX століттях***

**Боченко О. В.**

***Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна***

У цій статті надається аналіз розвитку освіти України у XVIII - XIX століттях: відкриття шкіл, училищ, класів, гімназій; їх становище, упорядкування, фінансування; склад учнів, вчителів; розклад дисциплін, які викладались у той час у різних типах навчально-виховних закладів; принципам та методам навчання. Увагу приділено змінам, які відбувались в освітніх закладах у зв'язку з розвитком міста Харкова. Особлива увага приділена започаткуванню, розвитку та впливу Харківського Колегіуму на культурне становище міста.

**Ключові слова:** «циферна» школа, архієрейська школа, Харківський Колегіум, «казенне» училище, «додаткові» класи.

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СЛОБОДСКОЙ УКРАИНЕ**

**В XVIII -XIX столетиях**

***Боченко О. В.***

***Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина***

В этой статье дается анализ развития образования в Слободской Украине в XVIII – XIX столетиях: открытие школ, училищ, классов, гимназий; их состояние, организация, финансирование; состав учеников и учителей; преподаваемые дисциплины в учебно-воспитательных учреждениях в то время; принципам и методам обучения. Внимание уделено различным изменениям в сфере образования в связи

с развитием города Харькова. Особенное внимание уделено основанию, развитию и влиянию Харьковского Коллегиума на развитие культуры города.

**Ключевые слова:** «циферные» школы, архиерейские школы, Харьковский Коллегиум, «казенное» училище, «прибавочные» классы.

## **DEVELOPMENT OF EDUCATION IN UKRAINE IN THE XVIII - XIX CENTURIES.**

*Bochenko O.V.*

*Kharkiv National University named after V.N. Karazin*

The purpose of the article: to study the state of education in Ukraine in the XVIII – XIX centuries: the opening of new schools, gymnasiums, classes, colleges; children of what social groups of the population received education; what subjects were taught; conditions for the implementation of the educational process in these institutions and their role in the cultural development of Ukraine; analyze the changes that took place in education at that time; pay special attention to the role of the Collegium on the development of the city of Kharkov.

In the XVIII – XIX centuries various schools began to open. They worked at monasteries and churches. The first school was opened in 1675 in Akhtyrka. In 1732, there were already 131 parochial schools in Ukraine. Children received basic knowledge and the ability to read, count, write. The teachers were the ministers of the church. After a while, bishop schools began to open.

In 1726, such a school was transferred from Belgorod to Kharkov. This school later became known as the Kharkov Collegium. The first stage of the formation of the collegium lasted from 1726 to the mid-30s of the XVIIth century. At this time there was a paperwork and construction of the building. Supervised the colleague of Epiphanius Tikhorsky. In 1729, this school for children of the clergy was united with the Pokrov Church. In 1725 there were 300 pupils in this school, in 1727 there were 422 pupils, in 1737 there were 522 pupils, in 1823 there were 240 pupils, in 1833 there were 256 pupils. The collegium studied children of the clergy and other segments of the population. In 1840 17% of such children studied at the

school, in 1759 – 11%, in 1762 – 12%, in 1781 – 11%, in 1790 – 17%, in 1812 – 12%, in 1816 – 9%, in 1821 – 0%, in 1831 – 0%. Students, who paid for their education and students, who studied for public money studied at the collegium. In 1773 there were 24 such students, in 1774 – 30, in 1720 – 60 students. For orphans collegium had a hostel. Pupils could make money themselves during the exercise. They worked as teachers, tutors.

In 1792 there were 455 students and 13 teachers in the school; in 1813 – 769 students 11 teachers. The collegium taught: philosophy, history, geography, drawing, theology, French, German, Latin. In 1768, when the collegium appeared, «additional» classes for children of nobles. These classes prepared teachers, translators, surveyors, land surveyors, cartographers, musicians, singers. Training was free. Pupils could attend the college and «extra» classes. In 1773 there were 125 pupils in these classes (state school), in 1785 – 237 pupils, in 1795 – 260 pupils. In 1798 the main, small and state school merged into the main national school. In 1789 a gymnasium №1 was opened in Kharkov, in 1841 – the second; in 1870 – the Mariinsky gymnasium; in 1873 – a real school; in 1812 – the Institute of Noble Maidens. Since 1817 the Kharkov Collegium began to work according to the regulations of the religious schools.

Conclusions: XVIII, XIX centuries became the time of active opening of various educational institutions: schools, colleges, classes, gymnasiums, which influenced the development of Kharkov as a cultural center.

**Постановка проблеми.** Розвиток освіти України на сучасному етапі вимагає більш детального розгляду окремих часів в історії Української держави бо проблема формування соціокультурної та психолого-педагогічної компетенції майбутніх фахівців дуже гостра та актуальна. Тому ми звернулись до історії минулого Слобожанщини, щоб зробити окремий внесок у розвиток цих компетенцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дає змогу вважати, що питання минулого України дуже актуальне у сьогоденні. За останнє десятиріччя цією проблемою займались такі науковці як Т. Ю. Горбань, Ю. А. Горбань, Л. В. Ульницька, А. П. Коцур, Н. В. Терес, І. Б. Атущенко, С. А. Макаруч, С. А. Макаруч,

В. Овчинников, Б. П. Зайцев, С. І. Посохов, В. В. Серета, В. В. Воропева, О. С. Марченко, Л. Ю. Посохова, А. Ю. Лейбфрейд, Г. Квитка та інші. Особливу роль у дослідженні цієї тематики, зокрема історії розвитку Харківського Колегіуму, зробила Л. Ю. Посохова, яка присвятила свою наукову працю 200 річчю Харківській єпархії Православної церкви.

**Недостатні дослідження аспектів проблеми.** Ми вирішили ще раз звернутись до дореволюційних праць Д. Багалія, А. Лебедева, Д. Міллера, щоб розглянути деякі питання розвитку освіти Слобожанщини у XVIII – XIX століттях, щоб зробити вклад у рішення проблеми формування соціокультурних компетенцій, пов'язаних зі знаннями історії рідного краю, майбутнього фахівця.

**Формування мети статті:** вивчити стан середньої освіти на Харківщині у XVIII – XIX століттях: відкриття нових класів, шкіл, гімназій, училищ; діти яких верств населення в них навчались; які дисципліни викладались; умови успішного здійснення освітнього процесу у цих закладах та їх вплив на розвиток культурного простору Слобожанщини; проаналізувати зміни, які відбувались в освіті у той період; звернути особливу увагу на роль Харківського Колегіуму на культурний розвиток Харківщини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У XVII – XVIII ст. в ряді міст Слобожанщини починають відкриватися при церквах школи. Перша школа була відкрита у 1675 році в Охтирці при Миколаївському храмі. У 1732 році на Слобожанщині було вже 131 церковно-приходська школа. З них у Сумському повіті було 48 шкіл, у Харківському – 20 шкіл: одна школа на 2455 чоловік. В цих школах діти козаків, багатих селян, міщан, духовенства отримували елементарні знання та вміння читати та писати, навчали їх дяки. Ці школи виникали з ініціативи населення та існували за його та церковні кошти.

У 1716 році у Белгороді була створена так звана «циферна» школа в 3 світлиці. Становище її було не дуже гарним, про що свідчать листи вчителів Привалова та Колесова, які писали до Белгородської провінції, що у школі холодно, тече дах та

немає печей. По духовному регламенту у «циферних» школах вчили читати, писати, рахувати, закону Божему та основам географії. Знаходились вони у відомстві адміралтейства, яке опікувалось учнями та вчителями. А. С. Лебедев пише, що вчилися в них молоді хлопці з сімей різних чинів. В той же час архієрея зобов'язувалась створювати свої школи для навчання дітей духовенства, які звільнялись від відвідування «циферної» школи. Ці школи створювались при архієрейських домах та монастирях. В них були класи фари або аналогії, інфіми, граматики, риторики, синтаксими, піітики, філософії, богослов'я. А. Лебедев пише, що ці школи давали мало знань, тому що форма «преобладала» над змістом. У Белгородській єпархії така школа з'явилась у 1722 році. К 1726 року в цій школі було вже 6 класів. Тому, хто закінчував цю школу, відкривались шляхи до державної служби.

У 1726 році князь М. М. Голіцин, який був в той час управителем Слобідської України, упевнив Єпіфанія перевести Белгородську архієрейську школу у Харків, що повинно було звеличити значення міста. Школа ця повинна була залишатись під управлінням архієрейським, але бути всестановим училищем, де б навчались як діти духовенства, так і інших верств населення, що дало йому право мати назву Колегіуму. Вся Слобідська Україна підтримала цю пропозицію: хтось дарував землі, хтось гроші, хтось будинки та різні господарські споруди. Єпіфаній приєднав до Колегіуму Озерську, Аркадіївську, Чугуївську землі. Колегіум також користувався так званим «хлебним» збором – 20 долі від монастирів, 30 долі від церков.

У 1732 році у самому Харкові було 5 шкіл при 4 церквах, при яких мешкали і самі «школьники» або «молодики» як називали вчителів. При Успенській Соборній церкві було 2 школи, де вчителювали 4 дяки (20, 20, 22, 30 років); при Троїцькій церкві була 1 школа та 8 дяків; при Благовіщенській церкві була четверта школа; при Воскресенській – п'ята. У 1787 році відкрилась ще одна школа (шоста) при Троїцькому приході.

Початковий етап формування Харківського колегіуму тривав з 1726 року до 30-х років ХУІІІ сторіччя, коли були створені документи, тривало будівництво у Харкові

духовної школи під керівництвом випускника Києво-Могилянської Академії єпископа Єпіфанія Тихорського. Для розташування училища був наданий будинок Шидловської, який був куплений Єпіфанієм за 500 рублів. У 1726 році був виданий указ Єпіфанія про створення «новоучиненої» академії, до якої потрібно було посилати дітей до навчання в різних науках та зобов'язати попів посилати на будівництво її цеглу. Постановою 1729 року школу об'єднали з Покровською церквою і разом вони стали називатися «Покровський училищний монастир». З 1729 року ректор колегіуму одночасно виконував і функції настоятеля монастиря. На 1766 рік за колегіумом значилися: слободи Клочки, Подворки, Ольшанка, Замоський Кут, Гуки; села Піски, Рубанівка; хутори Березівський, Лопанський, Липецький, Данилівський, Немишля та 2 винних заводи. На 1786 рік колегіум мав: 665 душ чоловічої статі, землі орної - 1796 десятин, землі сінокосної - 667 десятин, лісів - 1409 десятин, рогатої худоби - 69. Прибутки від майна дозволяли колегіуму утримувати багато сиріт та дітей бідняків. У 1808 році було прийнято статут, який регламентував діяльність духовних навчальних закладів: встановлено штатний оклад, визначено статус семінарії, метою якої була підготовка дітей до духовного звання, контроль здійснювала Києво-Могилянська академія та Комісія Духовних училищ. У 1841 році колегіум почав остаточне перетворення на духовну семінарію. У школу діти духовенства відправлялись примусово. У 1727 році єпископ Єпіфаній встановив штраф та відібрання духовного чину у батьків, які приховували своїх дітей від навчання. Деякий час Харківський колегіум не зобов'язував закінчувати повністю навчання. У 1725 році було 300 учнів, у 1727 році – 422, у 1737 році – 522, у 1823 році – 240, у 1833 році – 256 чоловіка. До початку ХІХ сторіччя колегіум був всестановим начальним закладом. У 1740 році в ньому навчалось 17% світських учнів, у 1759 – 11%, у 1762 – 12%, у 1781 році – 11%, у 1790 році – 17%, у 1812 році – 12%, у 1816 році – 9%, у 1821 році – 0%, у 1831 році – 0%.

В Харківському колегіумі навчались студенти з Київської, Чернігівської, Новоросійської, Тамбовської, Тульської губерній, Санкт-Петербургу, Сербії.

Учні поділялись на своєкоштні (які платили за навчання та самі себе отримували) та казеннокоштні (які визначались за рівнем батьківського майна). Казеннокоштних було у 1773 році – 24 учня, у 1774 році – 30 учнів, у 1720 році – 60 учнів. Для сиріт колегіум мав бурсу (гуртожиток), де за студентами наглядали, щоб відвертати від «безчинства та непристойності». Їжа було простою: молоко, сало, борщ, хліб, пшоно, яйця, сухарі. Студенти мали змогу заробляти собі кошти: вони працювали репетиторами, писарями.

Своєкоштні студенти проживали на приватних квартирах. У колегіумі існував інститут інспекторів: учні старших класів наглядали за молодшими.

З самого початку майже всі викладачі Харківського колегіуму були випускниками Києво-Могилянської академії: М. Слотвицький – викладач філософії, І. Григорович – викладав риторику, Г. Краснопольський – поетику, А. Кивачицький – граматику. З 40-х років ХУІІІ сторіччя викладачами вже були випускники Харківського колегіуму. Навантаження на кожного викладача було дуже великим. У 1792 році: 455 студента, 13 викладачів; у 1813 році: 769 студентів, 11 викладачів. Викладали: філософію, богослов'я, французьку, німецьку, єврейську, латинську мови, історію, географію, малювання. За національністю всі ректори Харківського колегіуму були українцями як і більшість викладачів. Першим ректором Колегіуму був Платон Малиновський, другим – Варлаам Тицинський – архімадрід Куряжського монастиря; третім – Митроіан Слотницький, четвертим – Афанасій Топольський, п'ятим – Гедеон Антонський, шостим – Рафаїл Мокренський, десятим – Варлаам Мисловський, який згодом став ректором Києво-Могилянської Академії; дванадцятим – архімадрід Досифей, який був ректором до 1800 року, коли була створена самостійна Слобідськоукраїнська єпархія, і Покровський монастир перетворено в архієрейський «дом». Жалування викладачів залежало від волі єпископа та ресурсів колегіуму. При Єпіфанії Тихорському вчителі 1 та 2 шкіл отримували (при повному забезпеченні від монастиря) по 5 рублів на рік; 3, 4, 5 шкіл – по 8 рублів; вчитель філософії отримував 14 рублів на рік. При архієпископі Досифеє ректор отримував 100 рублів; вчитель

богослов'я – 60 рублів; філософії – 60 рублів, піітики – 40 рублів; риторики – 25 рублів; всі інші по 15 рублів. При єпископі Луці Конашевичі у 1757 році вчитель отримував 335 рублів, при Іосафі Миткевичі – 445 рублів. Деякі викладачі займали посади служителів в церквах Харкова і одержували від цього дохід. Іноді вони до жалування получали пшеничне, житнє, гречане борошно, пшоно, ячмінь та інші продукти. До 1765 року викладачі були повністю на монастирському отриманні. Всі викладачі, крім одружених, мали кімнати у колегіумі. Обідали і вечеряли всі разом: у святкові дні 4 страви, у прості – 3: борщ, каша, жарке. У 30 роки XIX сторіччя викладачі були всі представниками-ми духовенства. Випускник Харківського Колегіуму у своїх спогадах пише, що в порівнянні з іншими духовними училищами, навчання у Колегіумі було «превосходним», бо вчителі мали рідкий дар розвивати «здравий смысл» та прищеплювати «охоту» до навчання, що навчали вони «основательно» та привчали до простого, ясного та «благозвучного» формулювання своїх думок.

Повний курс навчання складався з восьми класів: фара, інфима, граматика, синтаксима, поетика, риторика, філософія, богослов'я.

1 клас (фара або аналогія) – навчали читанню та письму латиною.

2 клас (інфима) – граматичне навчання.

3 клас (граматика) – переклади з латини творів Я.Коменського, Цезаря, Целкарія, Кастелія та інших.

4 клас (синтаксима: чотири граматичних класи) – переклади з латини, який тривав до 5 годин на день. Від учнів вимагали говорити латиною і в колегіумі і в бурсі. Курс нижчих граматичних класів включав вивчення: слов'янської, російської, французької, німецької мов; арифметику, географію, катехізис.

5 клас (поетики) - у 1759 -1760рр. курс поетики читав Григорій Сковорода. З 1769 року за розпорядженням С.Миславського почалося викладання російської поетики за підручником «Краткое руководство к красноречию» М.Ломоносова.

6 клас (риторики) – переклади творів середньовіччя та епохи Відродження. Починали вивчати давньогрецьку мову.



7 клас(філософія) - два роки. Після закінчення цього класу більшість світських учнів закінчували навчання і займали різні посади.

8 клас (богослов'я: 2 або 4 роки) – учнів готували до церковних посад.

У 1727 році у Харкові у Покровській церкві з'являється перший церковний хор, який складався з учнів колегіуму. У 1765 році, за проханням Шаховського, Олсуф'єва, Паніна, в інструкції до губернатора Української губернії було дозволено відкриття «додаткових класів» при Колегіумі для дітей дворян. Ці класи відкрились у 1768 році. Вони готували викладачів, перекладачів, геодезистів, землемірів, картографів, артилеристів, художників, музикантів, співаків. В цих класах викладали: французьку, німецьку, італійську мови, математику, геометрію, малювання, інженерну та артилерійську справи, геодезію, живопис, архітектуру, історію, географію. У 1773 році з'явився клас вокальної та інструментальної музики. Навчання в «додаткових класах», як їх називали, тривало 4 роки. Ці класи були відкриті для дітей дворян, тому що діти дрібнопомісних дворян вчилися за казенний кошт, то ці класи стали мати назву «казенного» училища. Студенти мали право навчатись одночасно і в колегіумі і в «додаткових класах». Навчання було безкоштовне. Учні Колегіуму мали вільний вибір для вивчення різних дисциплін. Наприклад у 1779 році у класі поезії було 116 учнів: з них грецьку за власним бажанням вивчали 3 учні, німецьку мову – 1 учень, арифметику - 3 учні, історію та географію – всі. У 1781 році всього було 529 учнів: з них за власним бажанням вивчали грецьку мову – 46 учнів, французьку – 18, арифметику – 16, геометрію – 9, історію та географію – 24. В перші роки навчання в училищі, крім слухачів колегіуму було 100 учнів, у 1773 році – 125 учнів, у 1785 році – 237 учнів, в 1795 році – 261 учень. В 1785 році серед учнів було: 120 дворян, 50 дітей духовенства, 86 дітей купців, ремісників, чиновників. Були випадки, коли після тривалих клопотань в училище приймали дітей козаків та багатих селян. У 1798 році «додаткові класи» були злиті із заснованим у 1789 році Харківським головним народним училищем, а дисципліни які викладались в цих «класах» стали викладатись у колегіумі. З 1805 року стали викладати медицину.

У 1788 році було вирішено відкрити у губернських містах головні народні училища, у малих - малі народні училища. Головне училище у Харкові будувалось за місцевий кошт. У 1798 році головне, мале та казенне училища Харкова були об'єднані в одне Головне народне училище. У 1779 році у Головному училищі навчалось 382 учні, серед яких 142 – діти дворян, 240 – діти ремісників, духовенства, чиновників. Наприкінці ХУІІІ ст. та напочатку ХІХ сторіччя у Харкові починає зростати мережа середніх навчальних закладів. Створене у 1789 році Головне Харківське училище було перейменовано на першу Харківську гімназію. У 1841 році відкрито у Харкові гімназію №2, у 1862 році – гімназію №3, а у 1891 році – гімназію №4, у 1870 році – першу Маріїнську жіночу гімназію, у 1873 році – реальне училище, у 1812 році – Інститут благородних дівиць. Наприкінці ХІХ сторіччя були відкриті професійні школи, комерційне училище, торгова школа, технічне залізничне училище, школа малювання і живопису, музична та інші. У школах вчилились переважно діти заможних і привілейованих верств населення. Харківський учбовий округ керував, як вказує Д.І.Багалій, навчальними і культурно-освітніми закладами губерній: Харківської, Орловської, Курської, Полтавської, Чернігівської, Миколаївської, Катеринославської та області війська Донецького.

З відкриттям Харківського університету 50 студентам колегіуму було дозволено слухання лекцій в університеті. З 1817 року колегіум став діяти за статутом духовних училищ, який регламентував зміст і методи викладання, конспектів лекцій, які не передбачали самостійної обробки викладачем. Термін навчання став 6 років: словесні, історичні, математичні, богословські класи, клас мов. У 1840 році почалася реформа духовних семінарій. Розвиток освітніх закладів, які охоплювали все більше різних верств населення не міг не вплинути на розвиток культурного життя: у 1780 році у Харкові відкрито театр; у 1805 році при Харківському університеті була організована перша у місті друкарня; у 1812 році вийшла перша газета «Еженедельник»; у 1816 році – журнал «Харківський Демокрит» та «Український вісник»; у 1824 році – «Український журнал»; з 1836 року починає виходити «Український альманах». У

1839 році видається альманах «Утренняя звезда», в якому публікуються твори Квітки-Основ'яненко, Гулака-Артемівського, Котляревського, Гребінки та інших. У 1806 році організовано «Комітет по виданню книг для міста».

**Висновки:** на підставі аналізу проблеми дослідження та узагальнення його результатів, можемо сказати, що XVIII та XIX століття стали часами активного відкриття закладів середньої освіти на Слобожанщині: шкіл, гімназій, училищ, класів; навчання охоплювало різні верстви населення, кількість яких постійно зростала, що свідчить про зацікавленість населення в освіті; навчання було як коштовним так і безкоштовним; відкриття та робота Харківського Колегіуму тісно пов'язана з традиціями Києво-Могилянської Академії та Харківським університетом; колегіум у Харкові у XVIII сторіччі відіграв роль вищого навчального закладу, бо поєднував програмами як середню так і вищу школи; зміни, які траплялись у розвитку та структурах навчальних закладів тісно пов'язані з реформами, які відбувались в той час; згідно принципів викладання, посилаючись на Д.Багалія та Д.Міллера, можна вважати, що вони були досить гуманними: вчилися діти різних верств населення; навчання було як коштовним так і безкоштовним; учні мали вибор у вивченні різних дисциплін; архієрей Феакліст вимагав, щоб навчання не було досить надмірним; Єпіфаній Самуїл вимагав в інструкціях до викладання, що отроків неможна «мучити», щоб не відбити тягу та «склонності» до навчання; основними методами викладання були бесіди, диспути, вправи; стан освіти XVIII-XIX століть свідчать, що уже у ті часи Харків був центром освіти та культури.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лебедев Амфиан Степанович. Харьковский колегіум как просветительский центр Слободской Украины до учреждения в Харькове университета. /Н.М.Кареев. – Москва. 1886. 103 с.

2. Багале́й Д.И., Д.П.Миллер. История города Харькова за 250 лет его существования. Т.1.(ХУІІ – ХУІІІ вв.) 1655 - 1905гг. /Д.И.Багале́й, Д.П.Миллер. – Харьков.1905. 568с.
3. Харківщина в мемуарах, щоденниках і подорожніх записках з ХVІІІст. до сьогодні. /уклад. Н.В.Аксьонова, В.В.Кравченко, Ю.Ю.Полякова, Т.О.Чугуй. – Харьков. 2011. 140 с.
4. Квитка Григорий. Харьков и уездные города: очерки, новеллы, статьи. /Григорий Квитка. – Харьков. 2005. 191 с.
5. Лейфред А.Ю., Полякова Ю.Ю. Харьков: от крепости до столицы: заметки о старом городе. /А.Ю.Лейфред, Ю.Ю.Полякова. – Харьков.1998. 334 с.
6. Михайлик О.Ф. Харкову – 300 років: короткий історично-економічний нарис. – Харків.1956. 131 с.
7. Історія України: джерельний літопис. /Упоряд Т.Ю.Горбань, Ю.А.Горбань, Л.В.Ульницька; Упоряд. Ред. В.І.Червінський. – Київ. 2008. 779 с.
8. Історія України від найдавніших часів до сьогодні. Зб. Документів і матеріалів. /За заг. ред. А.П.Коцур, Н.В.Терес; Упоряд. І.Б.Автущенко. – Київ. 2008. 1099 с.
9. Макарчук С.А. Писемні джерела з історії України. /С.А.Макарчук. – Львів - 1991. 351 с.
10. Куделко С.М.: хроника столетий. /С.М.Куделко, Л.И.Тарасова; Науч.ред. С.И.Посохов. – Харьков. 2010. – 391 с.
11. История Слобожанщины и Белгородского края. /Ред. и авт. пред. В.Овчинников, Н.Олейник. – Белгород. 2011. 334 с.
12. Посохова Л.Ю.Харківський колегіум (ХУІІІ – перша половина ХІХ ст.). – Харків. 1999. 168 с.
13. Історія рідного краю. /Б.П.Зайцев, В.В.Середа, В.В.Воропева, О.С.Марченко. – Харьков, 2002. 263 с.

14. Культурна спадщина Слобожанщини. Збірка наук.-популярних статей. /Ред. Передмова А.Т.Щедрін. – Харків. 2010. 227 с.
15. Культурна спадщина Слобожанщини. Культура та мистецтво. Збірка наук. праць. – Харків. 2010. 207 с.

УДК: 611.85:616.7+37.013.82-053.4

***МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОСТУРАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ***

**Бочков П. Н.**

***аспирант кафедры ортопедагогики, реабилитологии и ортопсихологии  
Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова***

В статье, на основе использования возможностей коррекционного физического воспитания, сделана попытка предварительного представления в виде модели системы формирования постуральных механизмов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющих синдром постурального дефицита. В фундамент гипотезы построения такой пробной модели были положены общеизвестные положения постурологии о пяти входах постуральной системы апломба: трёх внешних и двух внутренних, интегрированная деятельность которых и составляет успешность динамической стабилизации тела ребёнка в пространстве. Исходя из филогенетической предопределённости становления и формирования этих входов, предложена модель последовательной стимуляции сначала внешних сенсорных входов для формирования устойчивого положения тела в пространстве (вестибулярного, зрительного, подошвенного), а затем и внутренних (окуломоторного и проприоцептивного), с параллельной интеграционной проработкой всех перечисленных сенсорных потоков в

спеціально організованих постуральних режимах, проводимих на основі ігрового (театралізованого) метода.

**Ключевые слова:** модель, постуральна система, динамічна стійкість, корекційне фізичне виховання, постуральний режим.

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОСТУРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ У ДІТЕЙ З  
ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБАМИ  
КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Бочков П. М.*

*аспірант кафедри ортопедагогіки, реабілітології і ортопсихології  
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*

У статті, на основі використання можливостей корекційного фізичного виховання, зроблена спроба попереднього подання у вигляді моделі системи формування постуральних механізмів у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, що мають синдром постурального дефіциту. У фундамент гіпотези побудови такої пробної моделі були покладені загальновідомі положення постурології про п'ять входів поступальної системи апломбу: трьох зовнішніх і двох внутрішніх, інтегрована діяльність яких і становить успішність динамічної стабілізації тіла дитини в просторі. Виходячи з філогенетичної зумовленості становлення і формування цих входів, запропонована модель послідовної стимуляції спочатку зовнішніх сенсорних входів для формування стійкого положення тіла в просторі (вестибулярного, зорового, подошвенного), а потім і внутрішніх (окуломоторного і проприоцептивного), з паралельним інтеграційним опрацюванням усіх перерахованих сенсорних потоків у спеціально організованих постуральних режимах, що проводяться на основі ігрового (театралізованого) методу.

**Ключові слова:** модель, постуральна система, динамічна стійкість, корекційне фізичне виховання, постуральний режим.

**MODEL OF THE POSTURAL MECHANISMS FORMATION IN CHILDREN  
WITH MUSCULOSKELETAL SYSTEM DISORDERS BY MEANS OF  
CORRECTIVE PHYSICAL EDUCATION**

*Bochkov P. N.*

*Postgraduate Student of the Department of Orthopedagogy, Rehabilitation and  
Orthopsychology M. P. Dragomanov Kiev National State Pedagogical University*

The article attempts to present a system model of postural mechanisms formation in children with musculoskeletal system disorders with a syndrome of postural deficiency, using the possibilities of corrective physical education. The hypothesis foundation construction of such a test model was based on the well-known assumptions of posturology about the five entrances of the postural aplomb system: three external and two internal, which integrated activity constitutes the success of the child's body dynamic stabilization in space. Based on the phylogenetic predetermination of these inputs formation, firstly a model of sequential stimulation of external sensory inputs is proposed to form a stable body position in space (vestibular, visual, plantar), and then internal (oculomotor and proprioceptive) with parallel integration study of all discussed above sensory flows in specially organized postural modes conducted on the basis of the game (theatrical) method.

**Key words:** model, postural system, dynamic stability, corrective physical education, postural mode.

**Постановка проблеми.** Одной из главных проблем у детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата является проблема ортоградной устойчивости в различные периоды их онтогенеза. Это связано с нарушениями функции статического, динамического и стато-динамического равновесия. Целый ряд исследований был посвящён изучению этой функции у детей дошкольного и младшего школьного возраста [1 - 3; 6, 7].

Однако в вышеуказанных исследованиях функция динамического равновесия не рассматривалась с позиции системного подхода, а также с позиции филогенетической

предопределённости созревания сенсорных постурологических подсистем. В них не было представлено также модели формирования постуральных механизмов у дошкольников средствами коррекционного физического воспитания. Сказанное выше предопределило **актуальность** настоящего исследования.

**Целью** настоящей статьи является предварительная разработка модели формирования постуральных механизмов у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе филогенетического принципа созревания сенсорных постурологических подсистем, а также интеграции их деятельности по обеспечению динамической устойчивости детей в ортоградных положениях.

Как известно из основ постурологии, существуют внешние и внутренние входы в постуральную систему апломба. Внешние входы представлены зрением, вестибулярным аппаратом и подошвами стоп (подарными рецепторами), поскольку они непосредственно контактируют с внешней средой, внешним предметно-пространственным миром. Внутренние входы включают в себя систему регуляции движением глазных мышц (окуломоторику) и общую систему проприоцепции всей оси тела от затылочной кости до предплюсны обеих стоп. Именно они играют роль настоящих входов постуральной системы апломба, но уже по отношению к единому внутреннему пространству человеческого тела.

Исходя из филогенетического принципа физического развития дошкольников [4], позволим себе предположить, что первыми в эволюции постуральной системы апломба созревают именно внешние входы в эту систему, т.е. зрение, вестибулярный аппарат и подарные рецепторы. И лишь затем, на более поздних этапах онтогенеза, к их относительно разрозненной деятельности подключаются сенсорные входы более высокого порядка (окуломоторика и проприорецепция), интегрирующие деятельность вышеперечисленных внешних входов.

Если же проследить логику раннего онтогенеза ребёнка, то станет очевидным, что первым внешним каналом постуральной системы апломба становится



вестибулярний канал, который формируется и совершенствуется уже в период внутриутробного развития плода, его постоянно меняющегося положения в околоплодных водах в матке. Во время движения беременной женщины, при перемене её исходного положения, например, с лежачего на вертикальное, плод в околоплодных водах также меняет своё первоначальное положение на новое, predetermined положением тела матери. При этом вестибулярный механизм плода начинает интенсивно принимать информацию о новом положении и реагировать на него соответствующей новой позой внутри матки. Исходя из этого, предварительно можно обозначить ***первичность вестибулярного сенсорного тренинга*** для детей младенческого и раннего возраста на основе специально организованных упражнений ***дозированной вестибулярной стимуляции***. После рождения ребёнка интенсивно развивается и формируется зрительная система, которую можно поставить на условное второе место после вестибулярной. И лишь в период становления функции прямохождения и ходьбы начинает своё функционирование подарная система (т.е. подошвенная рецепция стоп). Таким образом, можно предварительно сформулировать филогенетически predetermined и онтогенетически реализованную оптимальную последовательность становления внешних каналов постуральной системы апломба:

1. Вестибулярная система.
2. Зрительная система.
3. Подарная система.

Если же быть более точным, то такое становление носит в онтогенезе переходный, пластический характер и объективно может быть представлено таким образом:

1. Вестибулярная система.
2. Вестибулярно-зрительная интеграционная система.
3. Вестибулярно-зрительно-подарная интеграционная система.

По всей видимости, в качестве связующих интегративных нитей выступают формирующаяся и совершенствующаяся системы окуломоторных координаций и обогащающаяся двигательно-игровым опытом ребёнка проприоцептивная система всей вертикальной оси тела. Именно они «сшивают» отдельные лоскуты постуральной системы апломба в относительно автономную, стойкую и при этом пластичную, варьирующуюся систему контроля над вертикальным положением тела ребёнка.

Итак, в построении модели формирования постуральных механизмов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата прежде всего реализуется **принцип ступенчатости**, когда каждая последующая ступенька, во-первых, располагается выше по уровню сложности по сравнению с предыдущей, а во-вторых, по площади включает в себя эту предыдущую ступеньку. На такой условной поднимающейся и расширяющейся платформе можно уже гораздо более эффективно формировать и развивать систему контроля динамической устойчивости у детей. Ещё более наглядным примером формирования постуральной системы апломба может служить образ движущегося эскалатора, когда благодаря объединяющему свойству транспортировочной ленты удаётся целенаправленно, быстро и слаженно двигать ступени вперёд-вверх. Здесь можно вести речь о **принципе интеграции** [5], который должен быть отражён в формируемой модели. В качестве этой объединяющей транспортировочной ленты, вероятнее всего, выступают два внутренних канала постуральной системы апломба: окуломоторный и проприоцептивный. С помощью окуломоторной системы отслеживается положение тела ребёнка в пространстве относительно внешних ориентиров, отклонения от вертикальной гравитационной оси, оценивается эффективность корректировки этого положения и подаются команды на стабилизацию достигнутого положения или продолжение его корректирования. Общеизвестно, что глазодвигательный механизм ребёнка формируется на основе бинокулярной функции зрения, т.е. возможности наблюдать один объект обоими глазами и составлять своеобразную стереокартинку, позволяющую ребёнку лучше ориентироваться в пространстве и избегать многих неприятностей, связанных с

нарушениями восприятия пространства. Есть вполне аргументированное мнение [3], что первоначально фундамент бинокулярного зрения закладывается при освоении ребёнком важнейшей функции ползания, когда его голова располагается над поверхностью опоры на высоте примерно 40 см. А это именно то оптимальное расстояние для фокусировки на объекте, которое лежит в основе бинокулярного зрения. Таким образом упражнения в ползании также становятся весьма актуальными в тренировке и коррекции постуральной системы апломба у детей дошкольного возраста.

Можно также предположить, что для формирования и развития окулomotorной системы эффективными могут оказаться упражнения, в которых необходимо мобильно следить за быстро передвигающимся объектом, которым может являться мяч, мячик или шарик. В этом плане упражнения сначала с относительно медленно движущимся стандартным мячом, а в последующем и с теннисным мячиком, шариком для пинг-понга или каучуковым мячиком-попрыгунчиком, могут иметь важное значение в становлении системы постурального апломба у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Рассмотрев вопрос канала проприоцептивной регуляции всей вертикальной оси, мы можем сделать вывод, что его эффективность определяется степенью вертикализации положения тела развивающегося ребёнка в пространстве, начиная от положения сидя на ягодицах с первым вертикальным расположением туловища в пространстве и постепенно переходя на более высокие и сложные по регуляции уровни в позе на корточках, на низких, средних и высоких коленях, на одном колене, при вставании, стоянии, топтании на месте, восхождении на возвышение и сохранении на нём устойчивого положения, позволяющего избежать нежелательного падения. Описанный выше процесс происходит главным образом в первый-второй год жизни и тесным образом связан с развитием и формированием опорной способности ног, ступней, рецепторной системой подошв, которая продолжает развиваться далее при освоении ребёнком функции ходьбы, сначала простой, а затем всё более

усложняющейся. Данный методический подход вытекает из **принципа амплификации**, т.е. расширения, обогащения.

Таким образом, можно предварительно предположить, что последовательный тренинг постуральной системы апломба может происходить в виде такого методического алгоритма:

1. Вестибулярные упражнения без зрительного контроля.
2. Вестибулярные упражнения со зрительным контролем.
3. Вестибулярные упражнения с учётом зрительных ориентиров («креста») в виде горизонтальной и вертикальной составляющей.
4. Вестибулярные упражнения с ухудшением зрительных ориентиров.
5. Вестибулярные упражнения с меняющимися зрительными ориентирами.
6. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в положении сидя.
7. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в положении на коленях.
8. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в положении стоя.
9. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в ходьбе.
10. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения со стандартным мячом на месте.
11. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с теннистным мячиком на месте.
12. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с теннисным шариком на месте.
13. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с мячом, мячиком и шариком в движении.
14. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с мячом, мячиком и шариком в движении на сложной/ переменной/ опоре.

Руководствуясь **принципом компенсации** утерянной функции, можно предположить, что искусственное исключение отдельного внешнего канала постуральной системы апломба или же его дозированное «угнетение» может

способствовать усилению деятельности остальных внешних и внутренних каналов данной системы по известным механизмам компенсации. Например, если ухудшить канал зрительной ориентировки: затемнить помещение или же совсем выключить свет, или же вообще исключить зрительный контроль над положением тела в пространстве, применив светонепроницаемую повязку. Это должно усилить контролирующую деятельность вестибулярного и подошвенного (подарного) каналов, а также активизировать внутренний постуральный канал проприоцепции вертикальной оси. Если же целенаправленно лишить ребёнка ощущения твёрдой горизонтальной опоры или искусственно ухудшить её ощущение (ходьба по песку, поролоновым матам, шарикам), то автоматически должны усилить свою функцию зрительный и вестибулярный каналы постуральной системы апломба. Единственный внешний канал, который невозможно выключить искусственным образом – это вестибулярный канал, что в очередной раз подчёркивает его первичность (примат) как с позиции филогенетической линии, так и с позиции логики раннего онтогенеза ребёнка.

Если же говорить о внутренних каналах постуральной системы апломба, то окуломоторная система ребёнка может быть в значительной степени выключена при закрытии ребёнком глаз, когда теряется возможность следить за внешними объектами и ориентирами по горизонтали и вертикали. Однако даже при этом вестибуло-окуломоторные связи полностью не теряются и продолжают взаимодействовать. При изменении положения головы в пространстве вместе с изменением общей позы тела глазодвигательные мышцы реагируют на это передвижением глаз в соответствующее положение, даже если они закрыты веками или повязкой.

Более незыблемой в этом плане является внутренняя проприоцептивная система вертикальной оси тела, которую невозможно полностью выключить – она всегда будет автоматически посылать сигналы в мозг о степени вертикализации скелета ребёнка и его положении относительно срединной гравитационной оси. Это связано с миофасциальной системой тела ребёнка и степенью напряжения её основных линий: поверхностной задней линии, поверхностной фронтальной линии, латеральных линий

и т.д. Есть данные, что основные проприоцептивные рецепторные системы находятся не в самих мышцах, а сосредоточены в фасциях, покрывающих эти мышцы.

Таким образом, реализуя **принцип иерархичности** в построении всякой системы, необходимо обозначить те каналы постуральной системы апломба, которые эволюционно были самыми древними и важность которых определяется тем, что их невозможно выключить произвольным усилием в какой-либо искусственно созданной ситуации, подразумевая тренировочную, коррекционную. К таким каналам относятся **вестибулярная и проприоцептивная** сенсорные системы. Они являются в значительной степени константными (инвариативными), в то время как остальные три канала (зрительный, подарный и окуломоторный) являются величинами вариативными, переменчивыми, которыми можно управлять в процессе построения коррекционной работы средствами физического воспитания.

Таким способом, в предлагаемой модели (рис. 1) формирования постуральных механизмов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата были воплощены следующие объективные биологические тенденции: определённая временная последовательность стимуляции сначала внешних, а затем и внутренних каналов постуральной системы апломба; иерархичность каналов этой системы, а также возможность амплифицирования сенсорных потоков как добавлением новых каналов, так и, наоборот, последовательным стимулированием отдельных каналов при целенаправленном сокращении их общего числа с 5 до 4, 3, 2.

Подводя предварительные итоги исследования, необходимо сделать следующие выводы:

1. В основе развития и формирования постуральной системы апломба лежит филогенетический принцип, который реализуется в процессе развития ребёнка в период его раннего и последующего онтогенеза.

2. Первыми в эволюционном процессе формировались внешние каналы постуральной системы апломба, после чего к ним добавлялись внутренние каналы.

3. Формирование и развитие внешних каналов предопределяется логикой онтогенеза и может быть выражено следующей последовательностью: вестибулярная система→зрительная система→подарная система.

4. Ещё более точным представляется алгоритм обоудодействующих взаимосвязей между внешними компонентами постральной системы апломба, что можно выразить следующей формулой: вестибулярная система↔зрительная система↔подарная система.



Рис. 1. Модель формирования поструральных механизмов у дошкольников средствами физического воспитания

5. С позиции принципа иерархичности следует признать наиболее константными, а следовательно, и значимыми внешний вестибулярный канал и внутренний проприоцептивный канал поструральной системы апломба.

6. В соответствии с изложенным выше должны разрабатываться и апробироваться специальные коррекционные упражнения, с помощью которых педагог будет моделировать тот или иной поструральный развивающий и/или/ корригирующий режим для ребёнка или группы детей.

Перспективы исследований в данном направлении лежат в плоскости уточнения (дополнения) структурных компонентов разрабатываемой модели, отработки внутренних координационных взаимосвязей между этими структурными блоками, а также уточнения степени их иерархичности в формировании поструральных механизмов у детей средствами физического воспитания.

**Список использованных источников:**

1. Барановская Е. Н. Формирование установочных поз и ходьбы у детей дошкольного и младшего школьного возраста с детским церебральным параличом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Федер. науч. центр физ. культуры и спорта (ФГБУ ФНЦ ВНИИ ФК). Москва, 2013. 181 с.
2. Гурулёва Т. Г. Воспитание координационных способностей в спортивно-оздоровительных группах детей – 6–7 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, 2006. 150 с.
3. Доман Г., Доман Д., Хаги Б. Как сделать ребенка физически совершенным. Москва : Аквариум, 2000. 336 с.



4. Єфименко М. М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : дис. ... док. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 451 с.
5. Мога Н. Д., Бочков П. Н. Принципы формирования поструральных механизмов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Вести БДПУ*. Бердянск, 2018. № 4. С. 3–10.
6. Руденко С. А. Развитие способности к равновесию у детей 6–7 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Государственная академия физ. культуры имени П. Ф. Лесгафта. С.-Пб, 1999. 247 с.
7. Уханёва Е. В. Организация физического воспитания детей раннего возраста на основе развития функции равновесия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Санкт-Петерб. гос. акад. физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. С.-Пб, 2002. 172 с.

УДК 378.011

## ***КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО КНР***

**Ван Цзін І**

***Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди***

У статті автором визначено суть понять «підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності» та «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності». Схарактеризовано компоненти формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний, особистісно-рефлексійний. На основі запропонованих компонентів розроблено критеріальну базу вимірювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів

музичного мистецтва до професійної діяльності: мотиваційний; змістовий, процесуальний та рефлексійний.

**Ключові слова:** майбутній учитель, КНР, музичне мистецтво, формування, професійна діяльність, готовність, критерії.

**КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ КНР**

*Ван Цзин И*

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды*

В статье автором определено суть понятий «подготовка будущих учителей музыкального искусства к профессиональной деятельности» и «готовность будущих учителей музыкального искусства к профессиональной деятельности». Охарактеризовано компоненты формирования готовности будущих учителей музыкального искусства в профессиональной деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-процессуальный, личностно-рефлексивных. На основе предложенных компонентов разработано критериальную базу измерения уровней сформированности готовности будущих учителей музыкального искусства в профессиональной деятельности: мотивационный; содержательный, процессуальный и рефлексивные.

**Ключевые слова:** будущий учитель, КНР, музыкальное искусство, формирование, профессиональная деятельность, готовность, критерии.

**CRITERIA OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF  
MUSICAL ART TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE UNIVERSITIES OF  
CHINA**

*Wang Jingyi*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

In the article the author determines the essence of the preparation of future teachers of musical art for professional activity – a process of forming motives and needs, learning knowledge, skills and abilities, development of professional and personal qualities, musical and pedagogical abilities. It was found out that the result of the preparation of future teachers of musical art for professional activity is the corresponding readiness, which we define as a stable integrative personality-professional ability of the future teacher, characterized by the presence of motivation and needs for musical and pedagogical activity, acquired knowledge, skills and abilities, provides with creative self-development, self-realization and reflection. In the structure of readiness of future teachers of musical art for professional activity, interrelated components are identified – motivational-value, cognitive, activity-procedural, personality-reflection. On the basis of the offered components, a criterial basis for measuring the levels of formation of the future readership of musical art teachers to professional activity is developed: motivational; content, procedural and reflective. The motivational criterion characterizes the level of formation of motivation and interest in the professional activity of the future teacher of musical art; value attitude of the person to this type of activity. The content criterion characterizes the level of formation of the knowledge system necessary for the future teacher of musical art. The procedural criterion measures the level of the complex application of skills and abilities that provide optimization of the educational process in the investigated aspect. Reflection criterion is measured by the formation of a future specialist as a person, his ability to professional reflection. Prospects for further scientific research we see in the justification of the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future teachers of musical art for professional activity in higher education institutions of China and their subsequent experimental verification.

**Key words:** future teacher, China, musical art, formation, professional activity, readiness, criteria.

**Постановка проблеми.** Створення сучасної університетської системи є важливою частиною реформи вищої освіти КНР, спрямованої на координацію та вдосконалення університетів і уряду, відносин між університетом і суспільством,

внутрішньою адміністративною та академічною владою. Розвиток і формування сучасної освіти КНР є складовою її цілісної системи. Підтвердженням цього є особлива політична система та система управління освітою, особливі історико-культурні традиції, конкретні стадії соціального розвитку та міжнародне середовище. Важливого значення набувають у даному контексті народні традиції, звичаї, особливе ставлення китайських освітян до музичного мистецтва. За допомогою музичного мистецтва пізнається й оцінюється дійсність, поширюються філософські, політичні, етичні та інші ідеї, розвиваються творчі можливості людей, розкривається, узагальнюється, систематизується та передається історично складений досвід ставлення людини до дійсності. Музичне мистецтво, як один із видів мистецтва, є засобом пізнання оточуючого світу й формування особистості.

На даний момент становлення магістратури з музичних спеціальностей пов'язано з великою кількістю проблем, обумовлених комплексом компетенцій, якими повинен володіти студент. Тому актуальності набуває проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної освіти в педагогічній науці розглядалися в працях таких китайських вчених, як-от: Ван Чанчуня, Хуан Яо, Хе Чжен, Цзян Даюань, Юй Цзугуана, Юй Цідіна та ін. Питанням підготовці майбутніх учителів у різних контекстах присвячені роботи таких дослідників: Ван Ченсюя, Гу Міньюаня, Сюе Ліна, У Венканя, Ши Вейпіна, Ян Ханьцін та ін.

Проте проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності у ЗВО КНР предметом окремого дослідження не була.

У зв'язку з цим **метою статті** є визначення критеріїв формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності у ЗВО КНР.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Від 1 січня 1999 року в КНР вступив в дію «Закон про вищу освіту», на основі якого введено три ступені вищої

освіти, які розповсюджуються на всі ЗВО: курси зі спеціальними навчальними програмами упродовж 2–3-х років; бакалаврат, що передбачає навчання упродовж 4-5 років; магістратура – додаткове навчання упродовж 2-3-х років. Найталановитіші випускники можуть продовжувати свою освіту в аспірантурі (3 роки).

Для випускників було встановлено три вчених ступені: бакалавр, магістр і доктор наук. У ЗВО введені викладацькі категорії: асистенти, викладач (лектор), доцент і професор. На сучасному етапі статус вчителя і викладача у КНР дуже високий.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчаються в консерваторії докорінно відрізняються від підготовки студентів з музичних спеціальностей у ЗВО КНР інших типів, зокрема педагогічних. Якщо не брати до уваги їхню педагогічну підготовку, то вони мають дещо нижчий рівень готовності до професійної діяльності в порівнянні зі студентами консерваторій за рівнем музичної підготовки. Консерваторія націлена на виховання професійних музикантів-виконавців, музикознавців і композиторів, педагогічні ЗВО роблять наголос на підготовці учителів музичного мистецтва.

Тому необхідно посилити навчання студентів цих спеціальностей педагогічним навичкам. Виходячи з навчальних планів для магістратури в різних педагогічних ЗВО КНР, спостерігаємо, що дуже малий відсоток відводиться на опанування педагогічних дисциплін. Так, беручи за приклад навчальні плани педагогічних ЗВО провінцій Шаньдун і Хунань, тільки в останньому ЗВО є педагогічні дисципліни, а в Шаньдунської інституті їх вкрай мало, що, безсумнівно, позначається на рівні педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Безсумнівно, виконавське мистецтво, теорія і історія музики вкрай важливі для майбутнього викладача, але ще більш значуще для нього опанування педагогічної науки і оволодіння педагогічними прийомами. На думку вчених, студент в першу чергу має бути педагогом, а вже потім – вчителем музичного мистецтва [3; 8]. Лише після опанування педагогічних методів та прийомів, можна передати свої знання і вміння

учням. Особливо це актуально для розвитку творчого потенціалу учнів та студентів засобами музичного мистецтва. Майбутній вчитель музичного мистецтва має першочергово знати, якими методами можна активізувати уяву, посилити творчий підхід, зокрема оволодіти методикою реалізації цих завдань. Для досягнення таких високих вимог майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути висококваліфікованими, багатогранно розвиненими фахівцями. Володіння ефективними педагогічними прийомами має бути однією зі складових цієї підготовки.

На підставі аналізу науково-педагогічних праць визначено суть підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності – це процес формування мотивів та потреб, опановування знаннями, уміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей, музично-педагогічних здібностей [1; 2; 6; 9].

З'ясовано, що результатом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності є відповідна *готовність*, яку визначаємо як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність майбутнього вчителя, що характеризується наявністю мотивації та потреб до музично-педагогічної діяльності, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає його творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію. У структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності виокремлено взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний, особистісно-рефлексійний [1].

Визначені компоненти формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності надають підстави для виокремлення відповідних критеріїв.

Вчені у своїх дослідженнях майже одноголосно готовність фахівців до професійної діяльності вимірюють за такими критеріями: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий та оцінний. Так учена, яка проводила дослідження підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні визначає такі критерії та показники [4, с. 21]:

- мотиваційно-цільовий критерій, які надає змогу визначити рівень сформованості мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до майбутньої професійної діяльності та можливості досягнення успіху у визначеному контексті;
- емоційно-вольовий критерій відображає ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності;
- креативно-інтерпретаційний критерій сприяє вимірюванню рівня творчого розвитку студента в освітньому процесі;
- інформаційно-пізнавальний критерій має на меті визначення рівня сформованості професійної компетентності (знання, уміння, навички);
- оцінювально-рефлексійний критерій сприяє оцінюванню власної навчальної та пошукової діяльності, самоаналіз та самооцінка, рефлексії.

Такий вчений, як-от К. Кабріль переконаний, що сформованість готовності до певного виду діяльності слід оцінювала за такими критеріями: емоційний, когнітивний та поведінковий [2, с. 16].

Н. Овчаренко визначаючи у своєму дослідженні теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, рекомендує для оцінювання даного виду діяльності використовувати такі критерії: мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький та особистісно-розвивальний [5].

Що стосується проведеного аналізу наукових робіт китайських вчених у визначеному аспекті, то слід зазначити, що схожою проблемою займався вчений Сяньюй Хуан, який визначив такі критерії оцінювання сформованості готовності до професійної діяльності [6]:

- особистісно-мотиваційний, який спрямований на визначення рівня сформованості цілісності, гармонійності, потреб та інтересів, мотивації відносно самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва та творчої самореалізації;
- когнітивно-праксеологічний, який сприяє вимірюванню професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців;
- креативний критерій, який сприяє визначенню рівня розвитку творчого мислення та музично-творчих здібностей, а також здатність студента до саморозвитку та самовдосконалення.

Ван Цзяньшу пропонує для виявлення рівнів сформованості вокально-виконавської культури застосовувати мотиваційний, змістовий та оцінний критерії [7, с. 17].

Отже, проведений аналіз наукової літератури надає підстави стверджувати, що оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності проводиться для того, аби визначати рівень сформованості: мотивації та інтересу до даного виду діяльності; особистих знань, вмінь та навичок; ціннісного ставлення до визначеного виду діяльності [1; 5; 7].

Визначимо сутність кожного критерію і його показників сформованості компонентів готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний, особистісно-рефлексійний) майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності у ЗВО КНР.

Мотиваційний критерій (відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента) характеризує рівень сформованості мотивації та інтересу до професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва; ціннісне ставлення особистості до даного виду діяльності.

Змістовий критерій (відповідно до когнітивного компонента) характеризує рівень сформованості системи знань, необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва.



Процесуальний критерій (відповідно до процесуально-діяльнісного компонента) вимірює рівень комплексу застосування вмінь і навичок, що забезпечують оптимізацію освітнього процесу у досліджуваному аспекті.

Рефлексійний критерій (відповідно до особистісно-рефлексійного компонента) вимірюється через становлення майбутнього фахівця як особистості, здатність його до професійної рефлексії.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, проведений аналіз наукової літератури надав підстави розробити критеріальний апарат дослідження на основі визначених компонентів готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний, особистісно-рефлексійний) майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності у ЗВО КНР. До критеріїв оцінювання рівня сформованості готовності віднесено: мотиваційний (відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента); змістовий (відповідно до когнітивного компонента), процесуальний (відповідно до процесуально-діяльнісного компонента) та рефлексійний (відповідно до особистісно-рефлексійного компонента). Слід зазначити, що визначені критерії адаптовані до освітнього процесу у практику ЗВО Китаю.

Перспективами подальших наукових пошуків бачимо в обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності у ЗВО КНР та подальшій їх експериментальна перевірка.

#### **Список використаних джерел:**

1. Жерновникова О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. Педагогічний альманах. Херсон: ХАНО, 2017. Вип. 36. С. 208-212.

2. Кабріль К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2013. 20 с.

3. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в Китае на рубеже XX–XXI вв. *Педагогика, психология, теория и методика обучения*. С. 183-187. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-muzykalno-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-kitae-na-rubezhe-xx-xxi-vv>.

4. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. К., 2013. 43 с.

5. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2016. 547 с.

6. Сяньюй Хуан. Система музыкального образования в Китае. *Вестник СПбГУКИ*. СПб, 2012. № 2 (11). С. 155-159.

7. Цзяньшу Ван. Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2013. 20 с.

8. 黄尧. 当前我国职业教育的形势和主要任务. *中国职业技术教育*. 2004 (26). 7-9 页. (Хуан Яо. Становлення і основні завдання китайської професійної освіти. *Професійно-технічна освіта Китаю*. 2004. № 26. С. 7-9).

9. Zhernovnykova O. A., Nalyvaiko O. O., Chornous N. A. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія*. Х. : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип. 58. С. 33-42. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/19254>

***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА***

**Варганич Г. О.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»***

***Харківської обласної ради***

**Хоменко З. В.**

***Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя***

У статті розкриваються компоненти системи формування педагогічної рефлексії майбутнього фахівця музичного мистецтва, детально розглянуті процесуально-технологічні особливості та провідні прийоми і методи, які спрямовані на актуалізацію потенційних можливостей здобувачів музичної освіти у процесі підготовки до практичної педагогічної діяльності. Рефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як сукупність функціональних компонентів: мотиваційно-ціннісного, емоційно-емпатійного, результативно-творчого.

**Ключові слова:** рефлексія, здатність до рефлексії, творчо-рефлексійна діяльність, самоусвідомлення, самоаналіз, самопостереження.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Варганич Г. А.**

***Комунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»***

***Харьковского областного совета***

**Хоменко З. В.**

***Нежинский национальный университет имени Николая Гоголя***

В статье раскрываются компоненты системы формирования педагогической рефлексии будущего специалиста музыкального искусства, детально рассмотрены процессуально-технологические особенности, главные приемы и методы, которые направлены на актуализацию потенциальных возможностей специалистов музыкального образования в процессе подготовки к практической педагогической деятельности. Рефлексия будущего учителя музыкального искусства рассматривается как совокупность функциональных компонентов: мотивационно-ценностный, эмоционально-эмпатийный, результативно-творческий.

**Ключевые слова:** рефлексия, способность к рефлексии, творческая рефлексийная деятельность, самоанализ, самонаблюдение, осведомление.

## **FORMATION FEATURES OF REFLEXION IN FUTURE FACULTIES OF MUSIC ART**

*Varganich G. A.*

*Communal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»*

*Kharkiv Regional Council*

*Khomenko Z. V.*

*Nizhyn State University named after Nikolai Gogol*

The article reveals the components of the system of formation of the pedagogical reflexion of the future specialist of musical art, in detail the procedural-technological features and the leading methods and methods that are aimed at actualizing the potential opportunities of music education students in the process of preparing for practical pedagogical activity. Reflexion is the comprehension and experience of the individual in the study of his own activities, awareness of himself in the context of social life, in the context of the way of existence. Under reflexion they understand self-examination, introspection of their own psyche, analysis of life's values, ideological settings, and others like that. Reflection acts as an instrument of self-knowledge. Reflexion of the future teacher of musical art is considered as a set of functional components: motivational-value, emotional-empathy, productive-

creative. The motivational-value component is represented by the steady interest of higher education graduates in the future profession and the development of the motivational sphere, which forms the installation of conductor-choral activity. The emotional-empathic component consists in reflexive analysis and sensory perception of the future musical art teachers of the best samples of choral music. The development of the emotional and sensory sphere of the applicant of higher education is the basis of his professional attitude in general and the process of formation of reflexion. The productive and creative components of the focus on the spiritual and creative self-realization of future professionals in musical art.

The future teacher of musical art is important to understand and adequately perceive oneself, to determine the prospects of self-development, to use their own emotional, spiritual and moral reserves. This reflexion blocks activities based on old patterns and opens up new ways for thinking and action.

The professional reflexion of the teacher is a process of awareness, understanding and rethinking the problems of professional activity. Formation of reflexion from future specialists in musical art from setting the goal to determining the component structure, principles, functions and pedagogical conditions can be represented as a holistic pedagogical model.

**Key words:** reflexion, ability to reflexion, creativity-reflexion activity, self-awareness, self-analysis, self-observation.

**Постановка проблеми.** Сучасна практика освіти актуалізує проблему розгляду професіоналізму педагога з позицій рефлексії. Звідси актуальність звернення до проблеми розвитку професійної рефлексії особистості в процесі її професіоналізації.

Рефлексія як принцип людського мислення у повному значенні має універсальний характер, тому потреба у рефлексії фахових знань та особистісного досвіду виступає одним із основних її досягнень. Із розвитком фахової рефлексії у майбутнього вчителя музичного мистецтва, у процесі його навчання у закладі вищої освіти, з'являється можливість вирішення таких питань, як усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва сенсу своєї професії, отримання зацікавленого,

критичного ставлення до різних аспектів професійної діяльності, збагачення фахового досвіту і майстерності здобувачів вищої освіти рефлексії.

**Мета статті.** Зробити аналітичний огляд джерел з цієї проблеми, розглянути процесуально-технологічні особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва в процесі підготовки до практичної педагогічної діяльності.

Питання рефлексії пов'язане з осмисленням людини, себе як цілісної особистості, що сама реалізує та розвиває власну індивідуальність. На думку А. Хуторського «рефлексія – це переосмислення і перебудова особистого досвіду. Рефлексія у навчанні – мисленнєвий процес усвідомлення суб'єктом навчання своєї діяльності» [9, с. 286].

У загальноприйнятому визначенні *рефлексія* (від пізньолат. *reflexio* – звернення назад, відображення) – це форма теоретичної діяльності людини, самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини. «У розмаїтості підходів до розуміння сутності рефлексії можна виокремити два полюси, дві позиції. Відповідно до першої рефлексія пов'язується з процесуальними явищами, відірваними, незалежними від суб'єкта. Безсуб'єктивність постулюється тут як основа. Цей напрям у розумінні та вивченні рефлексії бере початок від Гегеля. Однією із центральних постатей у становленні та розвитку проблематики філософського аспекту рефлексивних процесів у згаданому ракурсі є Г. П. Щедровський. Друга позиція, навпаки, пов'язує рефлексію з її носієм – суб'єктом. Це лінія С. Л. Рубінштейна і В. О. Лефевра» [5, с. 287].

Рефлексія властива практично всім суб'єктам, які є чи потенційно можуть вважатися рефлексивними системами – індивідам, соціальним групам і спільнотам, організаціям, державам, людству. Рефлексія включена в усі механізми регуляції діяльності й функціонування цих суб'єктів і є неодмінною ознакою будь-яких їхніх дій, що претендують на доцільність і розумність.

Загальносистемне уявлення про рефлексію сформулював В. О. Лефевр, який розумів під нею здатність соціальних систем вибудовувати моделі себе і тих систем, з якими вони взаємодіють, та бачити себе авторами цих моделей.

В. Лефевр розглядав рефлексію як особливе пізнавальне ставлення соціальних суб'єктів один до одного, здатність їх займати позицію «дослідника» «спостерігача», «контролера» щодо власних почуттів, думок і дій, а також думок, почуттів і дій інших людей. У процесі рефлексії суб'єкт аналізує, оцінює, інтерпретує середовище, інших його учасників, себе самого, зіставляє оцінку наявної ситуації та оцінку власних можливостей. Таким чином, він стає одним із персонажів особливої гри, яку В. Лефевр називає рефлексивною. [5, с. 288].

Одним із основних методів сучасної педагогіки у демократичному суспільстві стає рефлексивне навчання та організація навчально-виховного процесу, який ще визначений у працях видатних учених Л. Вигоцького, К. Ушинського, А. Леонтьєва і С. Рубінштейна. Він ґрунтується на принципах гуманізму та виконує розвивальну функцію щодо особистості в процесі навчання.

Формування рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва є важливим етапом їх підготовки до творчої діяльності. Здатність до рефлексії визначається однією з істотних характеристик педагогічної та виконавської творчої діяльності. Рефлексивна позиція студента – важливий педагогічний фактор, що впливає на розвиток його творчого потенціалу. Адаже психологією встановлено стійкий зв'язок між рівнем рефлексії та здатністю до самоосвіти: чим вища здатність до рефлексії, тим успішне навчання. Науковець М. Боришевський підкреслює, що «сама здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Можливість інтеграції вказаних функцій нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до достатньо повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних та потенційних можливостей, ефективність реалізації цих можливостей, усвідомленні своєї взаємодії з іншими людьми та цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії» [2, с. 24].

Рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіту власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу

існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [3, с. 158]. Г. Нейгауз постійно підкреслював, що основною проблемою виховання музиканта-педагога є проблема навчити майбутнього фахівця вчитися, то вирішення її він вбачав тільки за умови оволодіння здатністю до рефлексії. Основними етапами цього процесу Г. Нейгауз вважав « первинний самоаналіз, конструювання програми подальшого розвитку (саморозвиток), реалізація визначеної програми, узагальнюючий самоаналіз тощо» [6, с. 65].

Рефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як сукупність функціональних компонентів: мотиваційно-ціннісного, емоційно-емпатійного, результативно-творчого.

Мотиваційно-ціннісний компонент представлений стійкою зацікавленістю здобувачів вищої освіти майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. Він виражає усвідомленість майбутнім фахівцем значущості формування рефлексії для подальшої фахової діяльності та виявляється в осмисленні результатів емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення фахових знань. «Мотиваційна сфера особистості виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може відтворити специфічний зміст діяльності. Особистість захоплена діяльністю заради неї самої, заради задоволення, котре вона привносе» [4, с. 31].

Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною у музичній педагогіці, адже її значення у фаховому музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва стає визначальним для зростання його особистості. Людина захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає [7, с. 7].



Відомо, що мотиваційні та емоційні процеси є взаємопов'язаними. Саме емоційна сфера особистості представлена почуттями, переживаннями, що забезпечує особистісне прийняття професійно значущих мотивів і цінностей.

Емоційно-емпатійний компонент полягає у рефлексійному аналізі та чуттєвому сприйманні майбутніми вчителями музичного мистецтва кращих зразків хорової музики. Емоції, що супроводжують музично-педагогічну діяльність, є однією з головних детермінант її ефективності. Вони забезпечують необхідне емоційне забарвлення всього музично-педагогічного процесу. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери здобувача вищої освіти є основою його професійного ставлення в цілому та процесу формування рефлексії. Контроль власного емоційно-психологічного стану в процесі роботи над хоровим твором, активізація самопізнання та самоаналізу майбутніх фахівців дозволяє підвищити регулювання емоційної складової їх навчальної виконавської діяльності [8, с. 160].

Результативно-творчий компонент спрямовань на духовно-творчу самореалізацію майбутніх фахівців музичного мистецтва. У світлі сучасних наукових уявлень творчість розглядають як умову розвитку й удосконалення самої людини як особистості. Особливою властивістю наявності творчого в діяльності вчителя музичного мистецтва є високий рівень його активності, спрямованої на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби.

Проблема виховання креативності в майбутніх фахівців музичного мистецтва пов'язана з ефективним пошуком форм, методів, засобів і прийомів, що активізують самостійність музичного мислення в процесі інтерпретаційної діяльності Педагог, включений в інноваційну діяльність, розглядається як особистість, яка на високому рівні виявляє потяг до самоактуалізації, здатність до саморозвитку, має сформовані знання і вміння, які здійснюють творчу діяльність. Науковці Л. Арчажникова, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка відокремлюють творчість як основний компонент художньо-музичної діяльності, особливого значення надають розвитку креативних здібностей [7, с. 7]. Здатність управляти власною активністю, формувати і

переключатися на нові механізми у зв'язку з умовами – це найважливіша особливість рефлексії. Вона забезпечує осмислення минулого і є передбаченням майбутнього. На розвиток мотивації майбутнього вчителя суттєво впливає рефлексивна мистецька діяльність. На думку вченого Н. Берхіна, «саме в межах мистецтва, особливо завдяки художньому спілкуванню з музикою, у людини виникає мимовільний чи довільний акт самоусвідомлення, тобто рефлексії» [1, с. 164]. Рефлексивно-сміслові оцінювання творів хорової музики є процесом самопізнання, адже під час рефлексивного сприйняття творів хорового мистецтва активно розвиваються емпатія, рефлексія і механізм перетворення.

Ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності – це важливий критерій формування рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва. Він характеризується такими показниками: емоційна захопленість процесом усвідомлення та використання творів хорової музики, самоконтроль за процесом власних дій, рефлексивний аналіз та саморегуляція педагогічних ситуацій. На думку О. Рудницької, «розвиток особистісної і комунікативної рефлексії сприяє вдосконаленню особистісних характеристик людини, виховує почуття міри і такту здатності творити в ідеальній формі та осмислювати свій внутрішній світ, можливості розв'язувати внутрішні особистісні конфлікти, регулює емоційний стан. На основі рефлексії, через емоційне сприйняття, ґрунтується усвідомлення і «творіння» самого себе» [8, с. 105].

Майбутньому вчителю музичного мистецтва важливо розуміти та адекватно сприймати себе, визначити перспективи свого саморозвитку, використовувати власні емоційні, духовно-моральні резерви, окреслити для себе засоби саморегуляції й самовідновлення. Отже, для того, щоб особистість могла зрозуміти себе, контролювати і регулювати свої дії, розвивати свій внутрішній світ, вона повинна опанувати мистецтвом рефлексії, адже в такий спосіб включається самостереження, самоаналіз і саморегуляція. Саме рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення і дії. Рефлексивний аналіз і

саморегуляція педагогічних ситуацій дуже важливі у практичній діяльності вчителів музичного мистецтва. Рефлексивний аналіз і саморегуляція – основні види фахової творчості вчителя.

Наступний критерій формування рефлексії в здобувачів музичного мистецтва – духовно-творча самореалізація. Вона характеризується такими показниками: потреба у рефлексії фахових знань та особистісного досвіду, критичне оцінювання результатів виконавської діяльності, створення середовища для взаємного творчого збагачення у хоровому колективі.

Велике значення в мистецькій рефлексії має творчість здобувача музичного мистецтва. Загальновідомо, що робота викладача тільки тоді буде достатньо ефективною, коли в ній присутній елемент творчості. Саме творча діяльність спонукає до рефлексії, щодо творів хорової музики. Створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення у хоровому колективі є дуже важливим.

Навчальна діяльність при рефлексивному підході – це цілеспрямована інтелектуальна робота здобувача музичного мистецтва, метою якої є засвоєння знань, умінь навичок та розвиток і саморозвиток особистості. Вищою формою навчальної діяльності є самостійна робота, яка вимагає високого рівня особистісної саморегуляції і самоорганізації.

Навчально-педагогічне співробітництво має позитивний вплив на навчальну і педагогічну діяльність. Навчальне співробітництво ґрунтується на взаємоповазі, взаєморозумінні, взаємопроникненні в духовний світ особистості і здійснюється у вигляді відносин між педагогом та студентом, у студентських і педагогічних колективах та між ними. Під час навчального співробітництва зростає об'єм засвоєння матеріалу, активність і творча самостійність здобувачів музичного мистецтва, зростає згуртованість колективу. Усе це ґрунтується на загальних принципах мистецького навчання:

- гуманізації,
- культуровідповідності,

- діалогічності,
- єдності теорії і практики,
- комплектності творчого розвитку особистості.

Принцип гуманізації орієнтує на створення максимально сприятливих умов для розкриття її здібностей. Саме тут розпочинається пошук індивідом свого справжнього «Я». Реалізація принципу гуманізації здійснюється на основі впровадження принципу культуровідповідності. О. Рудницька наголошує на тому, що «опанування культури як системи цінностей сприяє її творчому розвитку» [8, с. 48]. Цей принцип означає єдність розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя засобами мистецтва із засвоєнням ним знань із історії культури свого народу.

Принцип діалогічності – це взаємодія педагога і здобувача музичного мистецтва, яка відбувається з рівноправних позицій їх як партнерів та діалогу з мистецтвом, що виявляється у спілкуванні суб'єкта з художніми образами, їх автором.

Принцип єдності теорії і практики забезпечує єдність теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва у процесі хорової діяльності.

Принцип комплексного творчого розвитку особистості забезпечує формування рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Реалізація зазначених принципів передбачає створення та використання належних обставин мистецького навчання, а саме: створення атмосфери емоційної відкритості та творчої активності, забезпечення пріоритету практичної діяльності, звернення до власного музичного досвіду, до спостереження, до спілкування.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Усе зазначене дає змогу зробити висновок, що професійна рефлексія вчителя становить собою процес усвідомлення, осмислення і переосмислення проблем професійної діяльності. Формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва від постановки мети до визначення компонентної структури, принципів, функцій і педагогічних умов може бути представлена як цілісна педагогічна модель.

**Список використаних джерел:**

1. Берхин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства. Москва : Знание, 1981. 64 с.
2. Борышевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Киев, 1992. 77 с.
3. Брылин Б. А. Педагогические основы музыкально-творческого развития учащихся старших классов в современных формах досуга : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Винницкий гос. педагогический ин-т. Винница, 1997. 40 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. Москва. 1979. 128 с.
5. Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві : психотехнології : супроводу : монографія / за ред. П. Д. Фролова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. політ. психол. Кіровоград : Імекс –ЛТД, 2013. 312 с.
6. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. Москва, 1983. 431 с.
7. Олексюк О. М. Сучасна музична освіта : інноваційний аспект. *Вісник «Педагогіка»*. 2001. № 5. С. 5–12.
8. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.
9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

## **ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Голопич І. М.**

*Харківський національний університет внутрішніх справ*

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення й угруповання компетентностей майбутніх фахівців. Розкрито суть поняття «компетентності професійного спілкування поліцейських». До засобів української мови віднесено як засоби мовного характеру – лексику, фразеологію, граматику, синтаксис, так і методичні засоби – вправи, складання словників. Проаналізовано освітньо-професійну програму з підготовки поліцейських, у межах дослідження проведено опитування викладачів, курсантів, слухачів заочної форми навчання, зроблено висновки до результатів опитування. Описано вправи з метою формування компетентностей професійного спілкування майбутніх поліцейських засобами української мови.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна підготовка, українська мова професійного спрямування, курсанти, навчальний заклад із специфічними умовами навчання.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

**Голопич И. Н.**

*Харьковский национальный университет внутренних дел*

В статье проанализированы научные подходы к определению и группированию компетенций будущих специалистов. Раскрыта суть понятия «компетентности

профессионального общения полицейских». К средствам украинского языка относятся как средства речевого характера - лексика, фразеология, грамматика, синтаксис, так и методические средства - упражнения, составление словарей. Проанализировано образовательно-профессиональную программу по подготовке полицейских, в рамках исследования проведен опрос преподавателей, курсантов, слушателей заочной формы обучения, сделаны выводы по результатам опроса. Описаны упражнения с целью формирования компетенций профессионального общения будущих полицейских средствами украинского языка.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, украинский язык профессиональной направленности, курсанты, учебное заведение со специфическими условиями обучения.

## **FORMATION OF FUTURE POLICEMAN PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCES BY THE MEANS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE**

*Golopych I.M.*

*Kharkiv National University of Internal Affairs*

The article contents the analysis of the scientific approaches to defining and grouping of the future professionals' competences on the basis of which is being built the actual understanding of the notion "professional communication competences of the policeman".

The aim of the article is to take the point of the notion "professional communication competences of the policeman", selection of the means of Ukrainian language due to which are forming the forenamed competences in the higher education institutions with specific learning conditions.

Is defined the essence of the notion "professional communication competences of the policeman" as a capacity of law enforcement employees to get in touch with the victim and the delinquent, readiness to define the reasons and motivation of the action of the law breakers, ability to resolve conflicts and to ensure security of the person, inclination to self-regulation and self-control when interacting with offenders. Professional communication competences are groped as follows: motive and analytical (the interest to partnership in

the professional activity, the ability to analyze the causes and interferences of the successful professional communication), cognitive and legal (knowledges and skills of professional communication on a legal basis), estimative and corrective competences (skills of reasonable self-esteem and self-control, skills of self-correction in the actions and behaviour, positively change themselves). The matter of the forenamed competences is much wider comparing to communication competence, because they content the ability of cooperation in partnership, ability of teamwork and to show the leader qualities, the readiness for positive self-changes, to show and develop the professional potential.

To the means of Ukrainian language are ascribed both means of linguistic character – lexis, phraseology, grammar, syntax, and methodic tools – exercises, lexicography.

The research methods are: scientific literature analysis on the defined topic, educational and professional programs of the policeman training, work program on academic discipline “Ukrainian language of the professional orientation”, questioning of teachers, cadets, part-time students, analysis of the questioning results.

Practical significance is the described by the author exercises aimed to the formation of professional communication competences of the future policeman by the means of Ukrainian language.

The perspectives of the future research lie in the development of the elective special course “Theory and practice of policeman professional communication” for teachers and cadets.

**Key words:** competency-based approach, professional training, Ukrainian language of the professional orientation, cadets, higher education institutions with specific learning conditions.

**Постановка проблеми.** Актуальність зазначеної проблеми обумовлена недостатньо високим рівнем сформованості компетентностей професійного спілкування випускників вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання та неповним використанням потенціалу навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування» для формування цих компетентностей.



Як свідчить опитування слухачів заочної форми навчання факультету № 5 Харківського національного університету внутрішніх справ (загальна кількість 180 осіб) під час служби виникають утруднення в професійному спілкуванні, що пов'язані з: невміннями слухати іншу людину та виявляти толерантність до її поведінки, зокрема тоді, коли вона перебуває в агресивному стані (52,7% осіб); відсутністю мовного запасу, що обумовлено переважно незнанням державної мови, її термінології (30% осіб); перевтомленнями, котрі виникають у результаті напруженого емоційного спілкування з правопорушниками (17,2% осіб).

На наш погляд, недостатньо повне використання потенціалу навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування» обумовлене тим, що загалом суспільно-гуманітарні дисципліни та їх викладання нерідко вважається другорядним порівняно з фаховими дисциплінами. Така думка, звичайно, є помилковою, однак вона негативно відбивається на переконаності майбутніх поліцейських у практичній значимості суспільно-гуманітарної підготовки, зокрема на зацікавленості у якісному вивченні української мови професійного спрямування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженні посилаємося на провідну думку учених [1; 4; 8; 11], які вважають, що професійна підготовка має забезпечувати формування компетентностей, необхідних для виконання відповідної діяльності за обраними галузевим напрямом і спеціалізацією. У науковій праці Т. Крашеніннікової [7] описані складові комунікативної компетентності працівників Національної поліції, в основі яких лежать комунікативний, перцептивний, інтерактивний аспекти спілкування. Така думка нам імпонує, однак не є тотожною з нашими думками щодо сутності і змісту компетентностей професійного спілкування.

Питання реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті України та за кордоном є об'єктом обговорення вчених і практиків. Наведемо такий приклад, як організація та успішне проведення Всеукраїнської науково-методичної конференції «Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності» (Харків, 19-20 квітня 2018 р.), яка відбулася на базі кафедри педагогіки факультету психології ХНУ імені В.

Н. Каразіна [5]. Близькими до виявленої нами проблеми є думки вчених, такі як: особливості застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності (О. Водчиць, М. Медвідь, Ю. Медвідь); потреби у формуванні загальної та фахової компетентності майбутніх військових фахівців в особистісно зорієнтованому середовищі (О. Марченко), підвищення готовності курсантів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом в екстрених ситуаціях (О. Загребельний). Проте, недостатньо розробленими є компетентності професійного спілкування поліцейських.

Особливої уваги заслуговують наукові праці, у яких йдеться про розкриття потенціалу навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування» [3]. Однак, формуванню компетентностей професійного спілкування майбутніх поліцейських засобами української мови недостатньо приділено уваги у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є розкриття суті поняття «компетентності професійного спілкування поліцейських», виокремлення засобів української мови, завдяки яким формуються названі компетентності у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Призначення на посаду поліцейського регламентується нормативно-правовими положеннями (Закон України «Про національну поліцію», Положення про патрульну службу, Довідник типових професійно-кваліфікаційних характеристик основних посад працівників МВС тощо), у яких прописані вимоги до високої кваліфікації й компетентності працівників Національної поліції України.

З метою з'ясування суті зазначеної нами проблеми використаємо словникове тлумачення ключових термінів. Термін «компетентний» означає «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження; повноправний,

повновладний», а термін «компетенція» – «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [9, с. 874].

Теоретичним підґрунтям угруповання компетентностей професійного спілкування поліцейських слугував поділ компетентностей за В. Кременем [12] на такі групи, як: загальні компетентності (generic competences, transferable skills) і фахові (предметно-спеціальні) (subject specific competences). У межах цього підходу компетентності поділяють як системні, міжособистісні, інструментальні. Подібний підхід мав місце в дослідженні С. Іщенка [2], згідно з яким автор поділяв виховні компетенції на загальнонаукові, професійні, соціально-особистісні, інструментальні. По суті, за змістом названі компетентності й компетенції мало чим відрізнялися, що й свідчить про те, що поняття «компетентність» і «компетенція» мають елементи схожості.

Результати проведеного аналізу свідчать, що єдиного підходу до поділу компетенцій і компетентностей немає. Досить назвати й ті компетентності, котрі внесені до змісту Нової української школи (2016) [6]. Про них йде мова не випадково, оскільки нинішні випускники загальних середніх навчальних закладів у недалекому майбутньому є абітурієнтами закладів вищої освіти.

У цьому напрямі ми проаналізували зміст освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – галузь знань «Цивільна безпека», спеціальність «Правоохоронна діяльність», спеціалізація «Поліцейські», в якій до програмних компетентностей віднесено інтегральну (ІК), загальні (ЗК) та фахові компетентності (ФК) [10]. Серед перелічених компетентностей є такі, що зобов'язують майбутніх поліцейських оволодівати теорією і практикою професійного спілкування (ЗК – як здатність до ділового спілкування рідною та іноземними мовами на високому рівні, знання та розуміння наукової юридичної термінології). У прописаних компетентностях також є близькі за змістом і формою здійснення ланок професійного спілкування. Проте, такі компетентності неповністю відбивають суть і зміст компетентностей професійного спілкування поліцейських.

У межах пілотного експерименту викладачам факультету №3 ХНУВС (загальна кількість 25 осіб) було запропоновано назвати компетентності професійного спілкування поліцейських, на які вони орієнтуються в процесі викладання. Як свідчить аналіз результатів опитування викладачів, вони переважно називали здатність поліцейських спілкуватися з різними людьми – колегами, керівництвом, особами, які скоїли злочин або правопорушення, дітьми (для працівників ювенальної служби) (64% осіб); також здатність і готовність спілкуватися з громадянами з метою роз'яснення їхніх прав та обов'язків (20% осіб); і лише незначна кількість викладачів називали здатність поліцейських удосконалювати знання й уміння професійного спілкування – засвоювати нові методи та прийоми спілкування та готовність використовувати їх на практиці (16% осіб).

Слід зазначити, що в такому розумінні компетентності професійного спілкування не можуть повністю забезпечити успіх професійної діяльності поліцейських.

На запитання: «Чи знаєте Ви, як переконати співрозмовника в правильній точці зору?» курсанти факультету № 3 ХНУВС, спеціальність – правоохоронна діяльність, (у кількості 68 осіб) результати були такими:

а) 66,4% курсантів віддали перевагу логічним аргументам (культури логіки) які, як вони вважають, необхідно використовувати у першу чергу. Причому найважливішим видом аргументу правника назвали факти (явища або події, які мають місце в дійсності), як такі, що мають велику силу переконливості, якщо їх правильно зрозуміти і пояснити. Щоб факти виконували роль аргументів, необхідно брати всю сукупність фактів, які стосуються розглядуваного питання. Іншим вагомим аргументом називали *юридичні закони*, оскільки в правовій галузі самі по собі факти, взяті поза правовою нормою нічого не обґрунтовують то, для того щоб факти стали аргументом, необхідно визначити їх юридичне значення спираючись на правову норму в статті закону. Також опитувані зазначити, що метод логічного переконання можна використовувати, якщо у вас є на це достатньо часу.

б) 19,3% курсантів вказали, що переконання – це, насамперед, психологічний вплив на співрозмовника, тож з метою запобігання вчиненню протиправних дій правоохоронець може вдаватися до маніпуляцій, використовуючи так звані маскувальні і конверсійні техніки, які допомагають особі вибудувати нову суб'єктивну просторово-часову організацію, нову точку зору.

в) 13,4% курсантів згадали про авторитарний стиль переконання. У разі гострої потреби, оскільки правоохоронці наділені повноваженнями і владою, то вони можуть відкрито примусити співрозмовника змінити свою точку зору.

У дослідженні ми самокритично підійшли до змісту робочої програми з навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування». До цієї робочої програми слід додати компетентності, котрі формують досвід професійного спілкування майбутніх поліцейських, а на практиці показати шляхи формування компетентностей професійного спілкування засобами української мови.

Сформуємо *здатність у поліцейських оволодівати й проявляти в практичній діяльності стилі мовлення*. На занятті з теми «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», курсанти вивчають стилі мовлення, які обслуговують певні сфери суспільної діяльності правоохоронців і відповідно до цього мають свої особливості добору й використання мовних засобів (лексики, фразеології, граматики, синтаксису). Більш поглиблено вивчаються офіційно-діловий та науковий стиль.

Науковий стиль характеризується широким використанням термінології як загальної так і спеціальної. Тож курсантам з метою кращого засвоєння української юридичної термінології і використання її в подальшому у своїй діяльності пропонується виконати такі вправи:

1. Із юридичної енциклопедії випишіть значення термінів «адвокат», «прокурор», «анонімний», «грабіжник», громадський», «власник», «довідка», «апеляція», «громадянин», «право», «акт». Зробіть бібліографічний опис із зазначенням сторінки й доберіть синоніми до цих термінів.

2. Зі словника юридичних термінів випишіть дефініцію поданих термінів. Визначте структуру й спосіб їх творення. Терміни: гарантії прав та обов'язків, державні символи, державні органи, правовідносини, правопорушення, закон, національна безпека, норма права, правомірна поведінка, правовий статус особи, правоздатність.

У процесі вивчення офіційно-ділового стилю акцент робиться на тому, що діловому спілкуванню притаманні офіційний характер, адресність, тематична обмеженість і повторюваність. Усне спілкування в професійній і діловій галузях реалізується у вигляді публічних та приватних бесід, розмов, виступів офіційних осіб тощо.

Сформуємо наступну *здатність поліцейських оволодівати й виявляти культуру мови, а також схильність удосконалювати себе засобами мови*. Досить важливим є формування у правоохоронців навичок культури мовлення. Її нормативно-регулюючий аспект також пов'язаний зі встановленими правилами використання мовних засобів. З метою підвищення грамотності та ефективності комунікації, мовлення майбутніх поліцейських потрібно приводити у відповідність до об'єктивно існуючих норм мови. Отже з метою кращого пізнання національної мови та її сучасних норм, вдосконалення й поглиблення знань з орфоєпії, акцентології, лексики, морфології курсантам пропонується виконати такі вправи:

1. У поданих словах розставте наголос. Поясніть як наголос впливає на значення слова.

Виступав Богдан Михайло і Петренко Богдан, зайшли Максименко Андрій Максимович і Максимович Марія Степанівна; правило правопису, швець тримає правило; людська шана, людське ставлення; прошу поради, прошу заспокоїтись; не зроблю помилки, неприємні помилки; щодня приміряти, приміряти обнову зараз.

2. виправте помилки у словосполученнях і реченнях відповідно до правил милозвучності української мови.

Звернутися по питанню; по багатьом причинам; віддавати в суд; по підсумкам року; у зв'язку з затриманням злочинця; комісія по розслідуванню; відповідач по справі; заходи з поліпшення умов; інспектор по справах; в одержанні розписався.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.**

1. На основі аналізу наукової літератури [1-8; 11; 12], змісту відповідної освітньо-професійної програми [10], результатів пілотного експерименту визначено поняття «компетентності професійного спілкування поліцейських» як здатність працівників правоохоронної сфери установлювати контакт із потерпілими й правопорушниками, готовність виявляти причини й мотивацію вчинків порушників законності, вміння розв'язувати конфліктні ситуації і забезпечувати безпеку особистості, схильність до саморегуляції і самоконтролю в процесі взаємодії з правопорушниками.

2. Компетентності професійного спілкування угруповано, як: мотиваційно-аналітичні (інтерес до партнерських відносин у професійній діяльності, здатність аналізувати причини і перешкоди для успішного професійного спілкування), когнітивно-правничі (знання й уміння професійного спілкування на засаді правничих основ), оцінювально-коригувальні компетентності (уміння адекватної самооцінки та самоконтролю, вміння себе коригувати в діях і поведінці, позитивно себе змінювати). Доведено, що зміст названих вище компетентностей значно є ширшим порівняно з комунікативною компетентністю, оскільки містить здатність до співпраці на партнерських засадах, уміння працювати в команді та виявляти лідерські якості, готовність позитивно змінювати себе, розкривати й розвивати професійний потенціал.

3. У підготовці майбутніх поліцейських необхідно повніше й глибше використовувати засоби української мови для формування і розширення компетентностей професійного спілкування.

Підсумовуючи, зазначимо, що проведе нами дослідження не спростовує підходи інших дослідників до проблеми формування компетентностей поліцейських, в яких

започатковано розв'язання даної проблеми, а розширює змістову частину компетентностей професійного спілкування засобами української мови. Розкрито сутність і складові компетентностей професійного спілкування майбутніх поліцейських. Показано практичну частину формування цих компетентностей на заняттях з української мови професійного спрямування.

Перспективами подальших розвідок є розроблення спецкурсу за вибором на тему: «Теорія і практика професійного спілкування поліцейських» для викладачів і курсантів.

### Список використаних джерел:

1. Бондаренко В. А., Кузьо Л. І. Професійна компетенція поліцейського патрульної служби. *Психологічні конструкти позиціонування поліції серед населення* : матеріали круглого столу від 24 листопада 2016 р. / за заг. ред. Гуменюк Л. Й., Козирева М. П. Львів : ЛД УВС, 2016. С. 125 – 132.

2. Іщенко С. Підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у вищому навчальному закладі системи МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2016. 20 с.

3. GOLTVENYTSKA M. Компетентнісний підхід у викладанні української мови за професійним спрямуванням здобувачам вищої освіти спеціалізації «Промисловий дизайн». *PROBLEMY NOWOCZESNEJ EDUKACJI. The problems of modern education / Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie. Tom VIII Rozwój – Potencjał – Deficyty Development – potential – deficiency. Pod redakcją Edyty SADOWSKIEJ Mateusza DAŚALA. Częstochowa 2018. p. 41 – 47.*

4. Комісаров О. Г. Нові вимоги до ступеневого (багаторівневого) набуття компетенцій випускниками вищих військових навчальних закладів і вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання під час вивчення тактико-спеціальних (військово-спеціальних) дисциплін. *Підготовка поліцейських в умовах реформування*



*системи МВС України* : зб. наук. пр. / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, каф. спец. фіз. підготовки ф-ту № 2. Харків : ХНУВС, 2018. С. 187 – 189.

5. Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 19-20 квітня 2018р.) / ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2018. 236 с.

6. Концепція «Нової української школи» (2016) [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/52062/>. – Назва з екрану.

7. Крашеніннікова Т. В. Комунікативна компетенція працівника Національної поліції : навч. посіб. Дніпро : Адверта, 2017. 107 с.

8. Медвідь Ю. І. Визначення сутності і структури готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. Вип. 43. С. 218 – 235.

9. Новий тлумачний словник української мови. Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. Т. 1. А-К. Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2008. 926 с.

10. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 26 «Цивільна безпека». Спеціальність – 262 «Правоохоронна діяльність». Спеціалізація «Поліцейські». Затверджено Вченою радою ХНУВС. Протокол № 6 від 26.06.2018.

11. Пугач В. О. Кваліфікація та компетентності в системі підготовки кадрів для Національної поліції. *Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України* : зб. наук. пр. / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, каф. спец. фіз. підготовки ф-ту № 2. Харків : ХНУВС, 2018. С. 29 – 32.

12. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

***ДУХОТВОРЧИСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ***

**Даніліч-Скакун А. А.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»***

***Харківської обласної ради***

У статті порушено проблему підготовки нової генерації практичних психологів, покликаних працювати в інклюзивному освітньому просторі сучасних закладів освіти. Подано визначення понять «інклюзивний освітній простір», «зовнішнє і внутрішнє середовище інклюзивного освітнього простору». Проведено аналіз праць вітчизняних дослідників, присвячених трактуванню цього поняття, схарактеризовано основні підходи до проблеми підготовки фахівців, покликаних працювати в сфері інклюзивної освіти. Здійснено аналіз процесу духотворчості майбутніх практичних психологів у педагогічних закладах вищої освіти як процесу освоєння духовного досвіду людства, збагачення життєвими цінностями, пізнання себе і картини світу як способу бачення гармонії природи і людини.

**Ключові слова:** духотворчість, духовність, інклюзія, інклюзивний освітній простір.

**ДУХОТВОРЧЕСТВО БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ  
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Данилич-Скакун А. А.**

***Комунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»***

***Харьковского областного совета***

В статье затронута проблема подготовки нового поколения практических психологов, призванных работать в инклюзивном образовательном пространстве современных учебных заведений. Автор анализирует нормативно-правовые предпосылки становления в Украине инклюзивного образования и значение этого процесса для детей и молодежи с особыми потребностями. Дано определение понятий «инклюзивное образовательное пространство», «внешняя и внутренняя среда инклюзивного образовательного пространства». Проведен анализ работ отечественных исследователей, посвященных трактовке этого понятия и охарактеризованы основные подходы к проблеме подготовки специалистов, призванных работать в сфере инклюзивного образования. Осуществлен анализ процесса духовотворчества будущих практических психологов в педагогических учреждениях высшего образования как процесса освоения духовного опыта человечества, обогащения жизненными ценностями, познания себя и картины мира как способа видения гармонии природы и человека.

**Ключевые слова:** духовотворчество, духовность, инклюзия, инклюзивное образовательное пространство.

## **SPIRITCREATIVITY WORK OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE**

*Danilich-Skakun A. A.*

*Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy»  
of Kharkiv Regional Council*

The article raises the problem of preparing a new generation of practical psychologists, who are called to work in the inclusive educational space of modern educational institutions. The author analyzes the legal and regulatory preconditions for the formation of inclusive education in Ukraine and the significance of this process for children and youth with special needs. The definition of concepts "inclusive educational space", "external and internal environment of inclusive educational space" is given. The analysis of the works of domestic

researchers devoted to the interpretation of this concept is carried out and the main approaches to the problem of preparation of specialists intended to work in the field of inclusive education are described. The analysis of the spiritcreativity of future practical psychologists in pedagogical institutions of higher education as a process of mastering the spiritual experience of mankind, enrichment of vital values, cognition of oneself and the world picture as a way of seeing the harmony of nature and man are analyzed. On the basis of the analysis of scientific researches of modern pedagogues-practitioners, the directions of work of the pedagogical institution of higher education in the preparation of future practical psychologists for work in the inclusive educational space are determined. The author proposes filling the four directions of educational work with the ideas of inclusive education and implementing them in the educational process of the pedagogical institution of higher education. The educational value of the volunteer activity of future psychologists is described and it is determined that the young person who is helping the neighbor helplessly is the best example of spiritual creativity. Manifestations of responsibility towards society help young people show their best qualities, go beyond the limits of commercial and "mutually beneficial" relationships, and create their spirit and character growing above them.

**Key words:** Spiritcreativity, spirituality, inclusion, inclusive educational space.

**Постановка проблеми.** У сучасній Україні відбуваються демократичні перетворення, що змінюють не тільки політичну ситуацію в країні, але й свідомість громадян. Одним із важливих напрямів таких перетворень стає розбудова суспільства рівних можливостей. Перший крок на цьому шляху – це прийняття інклюзії як стратегії розвитку освіти в Україні. Розбудова інклюзії передбачає зміни не тільки у системі освіти, але й у душі кожного фахівця, покликаного працювати у Новій українській школі, зокрема й практичного психолога. Перед спеціалістами постають нові професійні завдання, виконання яких потребує терплячості та любові до оточуючих. Тож готуючи майбутніх практичних психологів, увага має приділятися не тільки якісній фаховій підготовці, але й вихованню альтруїзму, доброти і людяності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних дослідженнях висвітлено різноманітні теоретико-практичні аспекти: організації освітньої роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями (М. Андрєєва, А. Колупаєва, О. Рассказова, В. Тесленко, М. Чайковський); реалізації ідей людинотворчості й духотворчості (М. Альошина, О. Газман, В. Грицюк, А. Мудрик, М. Роганова, Л. Сергієнко, Г. Шевченко); підготовки майбутніх практичних психологів (Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Л. Долінська, М. Д'яченко, Л. Терлецкая, Н. Чепельова, Т. Яценко). Однак проблема духотворчості майбутніх практичних психологів та їх моральна підготовка до роботи в умовах інклюзивної освіти залишається актуальною і невирішеною.

**Метою нашої статті** є розкриття проблеми духотворчості майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для розуміння ключових аспектів підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі варто визначити загальне визначення терміну «інклюзивний освітній простір». На думку М. Чайковського, «...інклюзивний освітній простір є сукупністю умов (зовнішніх і внутрішніх), певних факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій...» [4].

Варто відзначити, що інклюзивний освітній простір має низку переваг, зокрема: демократичність освіти (дитина та її батьки мають можливість реалізувати своє конституційне право на вибір форми і змісту освіти та освітнього закладу); подолання бар'єрів (психологічних, фізичних і соціальних); багатосуб'єктність освіти; доступність ресурсів; подолання дискримінації і стерео типізації освіти; професійна реалізація сучасних педагогів за новими векторами і напрямками; згуртування батьківських колективів; заохочення до соціального партнерства шкіл та громадських

організацій; наповнення сімейного виховання новим інклюзивним змістом; створення нових можливостей для формування духовних якостей у дітей незалежно від рівня їх здоров'я [3].

В інклюзивних класах створюються нові умови для навчання, збільшується кількість групової роботи. Метою цих змін є можливість об'єднання дітей із різним рівнем здібностей, інтересів і створення для них комфортних умов для співпраці. За таких умов збільшуються і можливості організації співпраці вчителів і психологів, які створюють сприятливі умови для реалізації дітей у навчанні і творчості [1].

Однак, відкритим залишається питання готовності фахівців до такої взаємодії та професійної реалізації, особливо це стосується моральної готовності.

Для дослідження питання духотворчості майбутніх практичних психологів в інклюзивному освітньому просторі варто звернутися до наукових надбань Г. Шевченко, яка в своїх наукових пошуках акцентує увагу на людиноцентризмі в сучасній освіті. На думку дослідниці, особистість, знаходячись в центрі освітньо-виховної системи, набуває рис та якостей, що роблять її глибоко духовною, культурно-гуманістичною, творчою. Важливим є не тільки здобуття освіти, але й набуття Людяності [5].

У своїх працях Г. Шевченко розглядає духовність як турботу про загальне щастя і добробут, що може бути виявом лише високорозвиненої свідомості. Її вияви можна спостерігати у вчинках і думках людини, витворах мистецтва і побуті. Саме гуманізм, толерантність і альтруїзм демонструють усю глибину Людської душі [5]. На нашу думку, саме ці якості є важливими для практичного психолога, який працює в інклюзивному освітньому закладі.

Саме через виховання любові й бажання порозумітися відбувається процес духотворчості майбутніх практичних психологів [5].

Аналізуючи дослідження Г. Пономарьової, вважаємо, що процес духотворчості майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти має відбуватися в межах педагогічної виховної системи. У роботах авторки їх визначається чотири: педагогічна

практик, аудиторна й поза аудиторна робота й самовиховання [2]. Шукаючи можливості духотворчості майбутніх практичних психологів ми пропонуємо наповнювати кожен із цих напрямів Любов'ю до Людини й інклюзивним змістом.

Реалізуючи перший напрям – аудиторна робота – варто пам'ятати, що дисципліни, які вивчаються у вищих навчальних закладах, усебічно впливають на становлення та розвиток не тільки наукових, професійних поглядів, але й світоглядних, громадянських, естетичних, моральних ідеалів майбутніх фахівців [2]. На нашу думку, необхідно доповнювати навчальні дисципліни «Педагогічна психологія», «Основи педагогічної майстерності» і «Загальна педагогіка» розділами «Інклюзія в Україні», «Система роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому просторі», а також в навчальних планах освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» увести дисципліни «Теорія та практика інклюзивної освіти» та «Спеціальна психологія». Зважаючи на виховний потенціал освітнього процесу, варто пам'ятати, що вивчаючи зазначені розділи і дисципліни, майбутні практичні психологи зможуть разом із досвідченими педагогами передбачити і знайти відповіді на різноманітні методичні й етичні питання, що у майбутньому можуть виникнути в ході практичної діяльності.

Особливого значення для роботи за цим напрямом має особистість викладача і його готовність співпрацювати і передбачати ті проблеми, які виникають у молодих фахівців на шляху їх професійного становлення.

Опрацьовуючи другий напрям – виховна діяльність у позааудиторний час – варто наголосити, що саме тоді студенти набувають рис та якостей, які сприяють формуванню в них духовних якостей. За твердженням Г. Пономарьової, «...організація позааудиторної роботи розрахована на те, щоб кожен студент мав можливість репрезентувати себе як індивідуальність у загальній колективній творчій справі...» [2].

Уважаємо, що правильним шляхом для реалізації цього напрямку є залучення студентів до альтруїстичної діяльності, зокрема волонтерства. Особисте спілкування із людьми з особливими потребами допоможуть студентам краще зрозуміти, що рівень

здоров'я не є перешкодою у порозумінні та дружбі. Саме безкорисливість і альтруїзм можуть слугувати прикладом духотворчості.

За третім напрямом – педагогічна практика – на думку Г. Пономарьової передбачається, що «...у цей період відбувається процес професійного становлення та самовизначення майбутніх практичних психологів, актуалізуються й поглиблюються їхні теоретичні знання, удосконалюються вміння та навички. Педагогічна практика допомагає реально розвивати за умов природного педагогічного процесу методичну рефлексію. Аналіз такої діяльності допомагає практиканту усвідомити труднощі, що виникають у процесі роботи та віднайти шляхи їх подолання...» [2].

Під час проходження педагогічної практики в інклюзивному освітньому закладі майбутній практичний психолог має можливість проаналізувати не тільки рівень своєї фахової підготовки, але й провести рефлексію і зрозуміти власні емоції та почуття. У майбутньому це допоможе уникнути складнощів у ході професійної адаптації.

Четвертий напрям роботи – стимуляція до самовиховання – на нашу думку, з одного боку є найдієвішим, а з іншого – недооціненим фахівцями. Аналізуючи свої знання, здобуті в ході теоретичної підготовки та перевіривши їх на практиці, студенти мають змогу не тільки виявити прогалини у власному рівні професійної готовності, але й проаналізувати і знайти можливості покращити їх. Знаходячи можливості самозміни майбутній практичний психолог зростає не тільки як фахівець, але й як Людина.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, характеризуючи процес духотворчості майбутнього практичного психолога, покликаного працювати в інклюзивному освітньому просторі, варто відзначити, що майбутні фахівці повинні бути носіями Любові і Людяності для того, щоб суспільство розвивалося на засадах партнерства і демократії. Процес духотворчості майбутнього практичного психолога відбувається в освітньому процесі ЗВО, тому здійснюватися має в аудиторній і позааудиторній роботі, під час педагогічної практики й обов'язково зі стимуляцією до самовиховання. Тож ці напрями діяльності мають ґрунтовно та змістовно наповнюватись інклюзивним та людинотворчим змістом.



**Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А. А., Данілавічуте С. В., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «АСК», 2012. 182 с.
2. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика: монографія. Харків : Ранок, 2014. 547 с.
3. Симаева И. Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. № 5. С. 31–39.
4. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Університет «Україна», 2015. 435 с.
5. Шевченко Г. П. Педагогіка духовності. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. Луганськ, 2004. № 1. С. 3–9.

УДК 378:005.6]:78(045)

***СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ***

**Дорош Т. Л.**

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради;*

**Недомолкіна С. Л.**

*Комунальний заклад «Харківський вищий коледж мистецтв»*

У статті розглянуто актуальні проблеми розвитку поліфонічного мислення здобувачів вищої освіти мистецького профілю навчання. Окрема увага приділяється

добору музично-педагогічного репертуару з поліфонічною фактурою. Наводяться приклади практичного уроку музичного мистецтва з учнями 6 класу та культурно-мистецького заходу «Танцювальні ритми країн світу», заснованих на поліфонічних формах їх проведення.

**Ключові слова:** поліфонічне мислення, здобувач мистецького профілю, виконавець, мистецтво, поліфонічні твори.

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
НАПРАВЛЕНИЯ**

*Дорош Т. Л.*

*Коммунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»*

*Харьковского областного совета*

*Недомолкина С. Л.*

*Коммунальное заведение «Харьковский высший колледж искусств»*

В статье рассмотрены актуальные проблемы развития полифонического мышления соискателей высшего образования художественного профиля. Отдельное внимание уделяется подбору музыкально-педагогического репертуара с полифонической фактурой. Наводятся примеры практического урока музыкального искусства с учениками 6 класса, и культурно-художественного мероприятия «Танцевальные ритмы стран мира», основанных на полифонических формах их проведения.

**Ключевые слова:** полифоническое мышление, соискатель художественного профиля, исполнитель, искусство, полифонические произведения.

**THE PARTICULARITIES OF THE POLYPHONIC THINKING  
DEVELOPMENT OF STUDENTS RECEIVING HIGHER EDUCATION IN ARTS**

*Dorosh Tatyana*

*«Kharkiv humanitarian-pedagogical academy» of Kharkiv regional council;*

*Nedomolkina Svitlana*

*«Kharkiv higher college of art» of Kharkiv regional council*

The article considers persistent problems of polyphonic thinking development of students receiving higher education in arts. Special attention is paid to the choice of musical repertoire with polyphonic structure which favors students' more conscious and interested perception of musical culture in different countries of the world, their better understanding of complex polyphonic compositions during their following education. Is it proposed for students with uncompleted music education to take polyphonic pieces with easy structure, with prevailing melody but with melodic and dynamically varied second voice, to learn during the classes of special music instrument. For students with full music education we propose to take Bach's polyphonic pieces where the harmony between all the voices is required. Special attention is paid to it as every voice has its own breathing, pace, tone, character, and emotional expression. The article contains examples of a practical music lesson with 6-grade schoolchildren for which the trainee student chose polyphonic form. Using her polyphonic thinking she was able to conduct an integrated arts lesson dedicated to chamber instrumental music, nocturn in particular. The future arts teacher appealed to literature (O. Pushkin's «Poltava» poem, M. Hohol's «Evenings on a Farm Near Dykanka» stories), music (F. Chopin's and A. Babadzhanian's pieces), painting (A. Kuindzhi's «Ukrainian night» and «Moonlit night upon the Dnipro»), singing (Vira Drobotenko's «Lullaby for future»). Such a variety of material enabled the participants to consider cultural phenomena taking place in the world of today in their integrity. Another instance is given: the example of cultural and artistic event «Dance rhythms from around the world» where the artistic image of the music pieces was presented through instrumental music performances (dance rhythms of galop, tango, boogie-woogie, waltz etc.), visual arts (slides, personal

photography, images, videos) and 4-lines poems. It is proved that such a multi-dimensionality favors the polyphonic thinking development which is an essential marker in educational process for future professionals' orientation in sociocultural environment.

**Keywords:** polyphonic thinking, education in arts, performer, arts, polyphonic music.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта орієнтована на розвиток духовної, інтелектуальної особистості, яка здатна помітити прекрасне в житті, сприймати багатозвучний навколишній світ у всій красі. У цьому контексті актуальним є розвиток поліфонічного мислення здобувачів ВО, що відбувається на індивідуальних музичних заняттях. Дослідження цього питання надасть можливість майбутнім фахівцям мистецьких спеціальностей розуміти та адекватно відтворювати поліфонічні музичні твори, розвивати поліфонічне мислення для сприйняття багатоголосного оточуючого світу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній теорії та практиці вищої школи проблема розвитку поліфонічного мислення учасників освітнього процесу й досі є актуальною. Важливого значення в розв'язанні цього питання мають наукові праці Л. Масол, Е. Гайдамаки, О. Ростовського, С. Савшинського та ін. Утім, недостатньо дослідженим є процес взаємодій усіх видів мистецтва, де поєднуються теоретичні знання з практичним творчим розвитком здобувача ВО мистецького спрямування.

**Метою статті** є розкриття специфічного розвитку поліфонічного мислення здобувачів ВО мистецького профілю навчання, представлення цього процесу на прикладах конкретних заходів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поліфонічне мислення здобувачів вищої педагогічної освіти мистецького спрямування відшліфовується на індивідуальних заняттях зі спеціального музичного інструмента. У музиці поліфонія – вид багатоголосся, де окремі мелодії або групи мелодій мають самостійне значення і самостійний розвиток, зберігаючи рівноправність кожного з голосів, які впродовж

усього звучання зливаються з іншими. Для поліфонічних творів характерними є гнучкість, рухливість, зосереджена увага на безперервному переміщенні всіх голосів.

Результативність розвитку поліфонічного мислення учасників освітнього процесу залежить від забезпечення відповідних педагогічних умов, де перевага надається добору музично-педагогічного репертуару з поліфонічною фактурою. Для менш підготовлених здобувачів ВО корисним буде вивчати на заняттях зі спеціального музичного інструмента нескладні за структурою поліфонічні твори. Серед них – танцювальна музика та мелодії Г. Телемана, Й. Віттхауера («Гавот»), Й. Баха, Л. Моцарта («Менует»), Г. Генделя («Ригодон»), Й. Гайдна («Німецький танець»), Ф. Куперена («Зозулі»). У багатьох цих композиціях один із голосів (як правило, верхній) є головним, а інші лише супроводжують, акомпанують йому [5, с. 56]. Цей вид багатоголосся називають гомофонія, де відбувається «багатопланова» побудова голосів, за допомогою яких урізноманітнюється мелодія гармонічним, ритмічним, регістровим звучанням. У відтворенні цієї музики виконавцеві слід звернути увагу на те, що мелодія хоча й виступає на перший план, але функція баса не обмежується лише гармонічним супроводом: він проводить свою мелодичну лінію, яка досить часто виступає як протиставлення верхньому голосу. Таким чином, сукупність усіх голосів створює атмосферу, де «головним діячем» є мелодія [4, с. 78].

Поліфонічна фактура представлена й у творах сучасного українського композитора Г. Без'язичного. Вражають національним колоритом його обробки українських народних пісень – «Десь тут була подоляночка», «Ой є в лісі калина». У виконанні цієї музики головним є не втратити здатності вловити вухом усієї краси фактури, не потрапити в становище «змазування» в передачі художнього образу, де панує наспівність, немеркнуча любов до рідної пісні. Ознайомлюючись із різноманітними поліфонічними творами, здобувачі більш свідомо й зацікавлено сприймають музичну культуру різних країн світу, усвідомлюють складні поліфонічні композиції у подальшому освітньому процесі.

Більш підготовлених учасників освітнього процесу мистецького профілю навчання доречно залучати до звукової палітри бахівської музики (прелюдії та фуги 1-го та 2-го томів «Добре темперованого клавіру»). Для виконання цих творів варто вміти рельєфно схарактеризувати кожен із елементів, узгодити їх багатообразну виразність і досягти спільного звучання всіх голосів. Не менш важливого значення набуває мистецьке оволодіння динамічним та артикуляційним нюансуванням кожного з голосів, що мають своє життя, дихання, ходу, тембр, особистий характер, емоційну виразність. Основною особливістю поліфонічного мислення здобувачів ВО є поступове розширення, збагачення їхнього світогляду, що дає підстави стверджувати про творче розкриття кожної особистості своїх здібностей і можливостей. Розвиток здібностей визначається швидкістю, глибиною, міцністю засвоєння необхідних знань, умінь, навичок, розумових дій тощо [2, с. 71].

Спеціальні здібності учасники освітнього процесу здобувають під час фахової підготовки в ЗВО, де відбувається постійний пошук нових методик і застосування їх на практиці. Кваліфікований фахівець не лише здобуває відповідні знання, уміння, досвід, а й уміє творчо реалізовувати їх у практичній діяльності. Так, під час проведення практичного уроку з музичного мистецтва з учнями 6 класу майбутній фахівець (практикантка) обрала поліфонічну форму його проведення. Тема уроку «Жанри камерно-інструментальної музики. Ноктюрн» розроблялась на матеріалі різних видів мистецтва, які відносно самостійні, але між ними встановлювався певний зв'язок – «діалог» [1, с. 61]. Побудова уроку була заснована на контрастному співставленні художнього матеріалу. У процесі музичного заняття практикантка ознайомила учнів із природним явищем – нічним пейзажем (ноктюрном), застосовувала твори різних видів мистецтва (літератури, музики, живопису, пісенного мистецтва) для створення нерозривного мислення та художнього пізнання особистістю навколишньої дійсності. На уроці звучали музичні композиції Ф. Шопена, А. Бабаджаняна у виконанні сучасного українського музиканта Ігоря Знатокова (саксофон), уривки із поеми «Полтава» видатного російського поета XIX ст.

О. Пушкіна (який поетичним словом змалював чарівну красу української ночі) та повісті «Вечори на хуторі поблизу Диканьки» М. Гоголя (де автор художніми прийомами зобразив мальовничий куточок українського села, охопленого нічною темрявою), демонструвались репродукції картин А. Куїнджі «Українська ніч» та «Місячна ніч на Дніпрі» (які відтворюють дивовижний поетичний образ української ночі), розучувалась авторська пісня української композиторки Віри Дроботенко «Колискова майбуття». Шестикласники були активними, ініціативними. Вони проводили аналогії, висловлювали свої думки, почуття, порівнювали, зіставляли нічний пейзаж із різними видами мистецтва, усвідомлювали, що цей взаємозв'язок «означає не лише знаходження внутрішніх зв'язків між музикою, літературою й живописом, а й між цими видами мистецтва й життям» [3, с. 165]. Оцінювання результатів навчання ґрунтувалось на позитивному ставленні до кожного учня, де пріоритетом є динаміка його особистісного розвитку та ставлення до опанування предмета.

Отже, поліфонічне мислення дало можливість майбутньому фахівцю провести інтегрований урок мистецтва, урахувуючи програмні вимоги, інтереси й потреби учнів цього віку. Слід також наголосити на важливості застосування практиканткою різноманітних форм подачі матеріалу, де були розглянуті культурні явища, що відбуваються в сучасному суспільстві, у їх «поліфонічності», тобто у цілісній множини.

Розвиток поліфонічного мислення здобувачів ВО мистецького спрямування демонструється й під час проведення позааудиторних культурно-мистецьких заходів. Так, у концертному виступі «Танцювальні ритми країн світу» учасники дійства намагались відтворити художньо-цілісні образи музичних творів, наповнити їх сенсом філософського життя, надихнути слухачів на творчу атмосферу взаємного спілкування. Фактура творів нескладна, музична мова цілком доступна, тому в їх інтерпретації особливого значення набували темпові, ритмічні та динамічні нюанси. Художньо-образний зміст танцювальної музики розкривався за допомогою інструментального музичного виконавства та екранного мистецтва. Мультимедійний

супровід демонструвався відповідними слайдами, власними фотозйомками, зображеннями, відеофайлами тощо. Чотирирядкові вірші до кожного танцю передавали яскраву забарвленість пластичного мистецтва. Учасники виступу, аналізуючи ці твори, намагались відтворити відповідний колорит галопа, ритмічну пульсацію танго, обертальні рухи двох партнерів у бугі-вугі, чарівне кружляння вальсу.

Отже, кожен учасник концертного виступу створював власну манеру гри, демонстрував свої уміння передавати елементи пластики, міміки, жестів, сучасні ритми музики в різноманітних танцювальних творах. Такий підхід сприяв поліфонічному розвитку здобувачів ВО, оскільки розкривався емоційний настрій виконавців, їх уміння слухати й вслуховуватися в музику, сприймати її, узгоджувати рухи, збагачувати свій світогляд у спілкуванні з цим видом мистецтва.

**Висновки з проведеного дослідження** дають підстави стверджувати, що розвиток поліфонічного мислення учасників освітнього процесу відбувається у взаємодії із різними видами мистецтва для розширення їхніх асоціативних уявлень, формування цілісної картини світу.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку** вбачаємо в створенні відповідних умов, де поліфонічне мислення є суттєвим показником освітнього процесу для орієнтації майбутніх фахівців у соціокультурному просторі. Такий підхід дає змогу формувати освіченого громадянина, який спроможний побудувати міцну, сучасну європейську державу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Масол Л. М., Гайдамака Е. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів. Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
2. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.



3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.
4. Савшинский С. Пианист и его работа. Москва : Классика-XXI, 2002. 224 с.
5. Юцевич Ю. С. Музыка. Словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2003. 352 с.

УДК 378

***РОЛЬ І МІСЦЕ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ  
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА  
ВИЩОЇ ШКОЛИ***

**Друганова О. М.**

***Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна***

У статті схарактеризовано роль і місце історико-педагогічних знань у системі професійної підготовки сучасного викладача закладу вищої освіти. Доведено, що належне місце у змісті курсу «Педагогіка вищої школи» повинно бути відведено системному вивченню спадщини видатних вітчизняних педагогів-учених, діяльність яких була пов'язана зі становленням та розвитком вищої освіти та школи в Україні в різні історичні періоди, зокрема й у період ХІХ століття. Особливу увагу приділено значущості творчої спадщини М. Пирогова, чия педагогічна діяльність суттєво вплинула на розвиток вітчизняної вищої школи та педагогіки. Схарактеризовано основні положення наукового доробку просвітника, що не втратили своєї актуальності й можуть бути творчо переосмислені та реалізовані в практиці підготовки сучасних викладачів закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, викладач, підготовка, історико-педагогічні знання.

**РОЛЬ И МЕСТО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
СОВРЕМЕННОГО ПРЕДОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Друганова Е. Н.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

В статье схарактеризировано роль и место историко-педагогических знаний в системе профессиональной подготовке преподавателя современной высшей школы. Доказано, что надлежащее место в содержание курса «Педагогика высшей школы» должно быть отведено системному изучению наследия выдающихся отечественных преподавателей-ученых, чья деятельность была связана с образованием и развития высшего образования и школ в различных исторические периоды, в частности в XIX веке. Обращено внимание на значимость творческого наследия Н. Пирогова, чья педагогическая деятельность значительно повлияли на развитие национального высшего образования и педагогики. Проанализированы основные положения научного наследия просветителя, которые не потеряли свою актуальность и могут быть пересмотрены и реализована в практике подготовки современных преподавателей высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** учреждение высшего образования, преподаватель, подготовка, историко-педагогическое знание.

**THE ROLE AND PLACE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL  
KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF TRAINING A MODERN HIGHER  
EDUCATION TEACHER**

*Druhanova O. M.*

*V. N. Karazin Kharkiv National University*

The article describes the role and place of historical and pedagogical knowledge in the content of professional training of a modern higher education teacher. The research has proved that the proper place in the content of the course “Pedagogy of Higher School” should

be given to the systematic study of the heritage of outstanding pedagogues and scientists whose activities were associated with the founding and development of higher education and schools in Ukraine in different historical periods, in particular during the period of the XIX century. Students' acquisition of such knowledge will help determine the role of an individual in changing pedagogical paradigms and forming a national and universal component of the modern philosophy of Ukrainian pedagogy (O. Kirdan), develop professionally oriented critical thinking and establish professional culture of a modern higher education teacher.

The article pays special attention to the significance of the creative heritage of M. Pyrohov, whose activities significantly influenced the development of national higher education and pedagogy. The paper describes the main theses presented in the scientific works of the enlightener, which have not lost their relevance and can be creatively reconsidered and implemented into the practice of training modern teachers for higher education institutions, including: 1) M. Pyrohov's views on the significance of the "educational power of an individual" regarded as "the only pledge of true progress", the role of the teaching staff in the development of education and science, "...whose honor and glory" should "focus on the pursuit of science, the improvement of its course, on active participation in the development and prosperity of the university"; 2) conclusions of the scholar regarding the importance of conducting a competitive selection to replace the professorial vacancies at universities as an effective mechanism for improving the quality of the teaching staff; presentation of the procedure of selecting professors, which should take place under certain conditions, such as submission of a scientific or educational piece of writing (manual or monograph); presentation of at least one immediate student who was expected to have such a level of scientific education that he held or could hold a position of Associate Professor teaching the discipline the professor specialized in or any of the related subjects; 3) ideas on how to improve various forms of organization of higher education training in general and in the practice of lecturing in particular.

It has been ascertained that the subject of further scientific research may be related to the study of ways to improve the organization of the educational process in institutions of higher education presented both in domestic and foreign pedagogical thought and practice.

**Keywords:** higher education institution, teacher, training, historical and pedagogical knowledge.

**Постановка проблеми.** Успішне виконання завдань, що стоять перед сучасною вищою школою України в умовах її входження в європейський і світовий освітній простір, потребує підвищення вимог до науково-творчого потенціалу, рівня загальної та педагогічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму професорсько-викладацького складу. Адже саме професійна компетентність, професійний розвиток та саморозвиток науково-педагогічних кадрів відіграють провідну роль у підготовці майбутніх поколінь фахівців нової генерації – активних членів суспільства, здатних до самостійного творчого мислення, до продукування нових знань, уміння їх застосовувати на практиці тощо. Про це наголошується у багатьох нормативних документах, зокрема у Законі України «Про вищу освіту», Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років тощо.

Важливе місце у змісті професійно-педагогічної підготовки викладача закладу вищої освіти повинне посісти й історико-педагогічне знання, яке не можна недооцінювати та применшувати. Адже під час опанування теоретико-практичних наукових напрацювань і здобутків минулого, слухач магістратури – майбутній викладач закладу вищої освіти, ознайомлюється з особливостями зародження й розвитку, основними проблемами і протиріччями педагогічної думки та школи на різних етапах їх еволюції, науковий аналіз яких дозволяє дійти до висновків, що виховання й освіта детерміновані соціально-економічними, політичними і культурними факторами. Історико-педагогічні знання збагачують професійно-педагогічний світогляд, сприяють виробленню оціночних суджень у галузі педагогічної діяльності, «збуджують креативну думку що, надалі трансформуючись, реалізується у власній педагогічній творчості» [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Попри велику кількість наукових праць із різних аспектів підготовки сучасного викладача закладу вищої освіти (Т. Завгородня, В. Лозова, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.) вважаємо за необхідне зупинитися на проблемі визначення ролі і місця історико-педагогічних знань у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти.

**Формулювання мети статті.** Висвітлити роль і місце історико-педагогічних знань у змісті професійної підготовки сучасного викладача закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Не викликає заперечень, що формуванню й удосконаленню ерудиції, культури та професійної майстерності майбутнього викладача закладу вищої освіти покликані психолого-педагогічні дисципліни серед яких важливе місце посідає курс «Педагогіка вищої школи». Суттєву увагу в цьому курсі відведено темам, зміст яких безпосередньо пов'язаний із «Історією вищої педагогічної освіти. Соціально-історичні характеристики розвитку вищої педагогічної школи в Україні» [1]; «Історією розвитку вищої освіти в Україні» [3]; «Історією розвитку вищої школи» [5] тощо.

Важливо, що належне місце у вище зазначених темах відведено університетам, час появи й інтенсивного розвитку яких припадає на XIX століття. Саме тоді на терені України, що входила на той час до складу Російської імперії, були відкриті Харківський (1804 р.), Київський св. Володимира (1833 р.), Новоросійський (1865 р.) університети, що займали ключове положення у вищій школі як за науково-педагогічним авторитетом викладацького складу, так і за кількістю студентів.

Наголосимо, що роль університетів того часу в розвитку держави загалом і науки та освіти зокрема високо оцінювалася провідними вченими зазначеного періоду. Показовими у цьому плані є слова видатного науковця Л. Петражицького, який називав університети «осередками науки та джерелами просвіти». Університетське питання, як зазначав науковець, є «... питання життя чи смерті, в усякому разі, питання процвітання чи падіння науки в країні, і не лише науки у вузькому сенсі слова, а й того процесу просвіти, який не обмежується впливом на декілька тисяч

юнаків, а розповсюджується на цілий великий організм держави й суспільства, на дух, розум та серце народу взагалі» [6, с. 13 – 14]. Про значущість університетів у розвитку освіти, науки та культури писав і видатний вітчизняний науковець, педагог К. Ушинський. «Багато, дуже багато чим ми зобов'язані нашим університетам! – стверджував просвітник. – Коли жива думка й живе почуття не заснули в нас до кінця й пробудились із незвичайною силою після севастопольського погрому; коли ми з обуренням змогли визначити наші моральні виразки й твердо вирішили вилікувати їх; коли на всіх теренах державної служби, у всіх станах суспільства з'явилися у нас люди, готові до морального відродження; коли, нарешті, один із значущих фактів російської історії, факт звільнення селян, отримав відгук і підтримку в російському суспільстві ... то цим усім Росія зобов'язана лише своїм університетам» [13, с. 317 – 447].

Важливо, що науковці, зокрема М. Ковалевський, у своїх спогадах характеризували університети не лише як установу, яка надала спеціальну підготовку з певного фаху, а перш за все як місце, що активізує загальний розвиток людини. «Університетське життя впливає на студентів, викликає особливі запитання, породжує певні наукові погляди, спрямовує їхню теоретичну і практичну діяльність, справляє не тільки освітній, але й виховний вплив», – писав він. На думку автора спогадів такий вплив відбувається не тільки завдяки лекціям і практичним заняттям, важливими також є «можливість дружнього спілкування, гурткового життя, при якому люди поєднані спільним бажанням виробити в собі певний світогляд за допомогою читання і живого обміну думками». Науковець вважав помилковою думку, що вплив університетів зводиться лише до лекцій та семінарів, а студентам відводиться роль сторонньої публіки, із якою професор безпосередньо контактує лише під час іспиту. М. Ковалевський наголошував, що не можна перешкоджати утворенню між слухачами наукових гуртків і сходок, забороняти їм відвідування лекцій на інших факультетах, окрім обраного ними, відмовлятися від будь-якого особистого обміну думок із ними, від надання їм порад та літературних вказівок. «Якщо позбавити університетське

життя усього вказаного вище, тоді університет буде зведено до ролі спеціальної школи і він не зможе бути центром виховання і всебічного розвитку майбутніх поколінь», – зауважував просвітник [4, с. 287–288].

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що належне місце у змісті курсу «Педагогіка вищої школи» повинно бути відведено й вивченню спадщини видатних вітчизняних педагогів-учених, діяльність яких була пов'язана зі становленням та розвитком вищої освіти та школи в Україні у різні історичні періоди, зокрема й у період ХІХ століття. Набуття студентами такого знання сприятиме визначенню ролі особистості у формуванні сучасної філософії української педагогіки. До таких науковців досліджуваного періоду належать К. Ушинський, М. Пирогов, Л. Петражицький, Д. Багалій, М. Сумцов та інші.

У переліку названих учених на особливу увагу заслуговує творча спадщина М. Пирогова (1810 – 1881 рр.), що визнаний у всьому світі як геніальний хірург, прогресивний педагог, видатний учений і знаний громадський діяч. Важливо при цьому наголосити, що науково-педагогічна спадщина М. Пирогова надзвичайно велика й багатогранна. Його праці, присвячені розробці багатьох питань освіти й виховання, відкрили «дискусію з найважливіших питань виховання» (стаття «Питання життя»), «збудили педагогічну думку, яка спала ... до того часу» [13, с. 257].

Установлено, що знаний вітчизняний просвітник приділяв велику увагу проблемам реформування вітчизняної системи вищої освіти, професійної підготовки й перепідготовки викладацьких кадрів; одним із перших висунув ідею нерозривності навчання й виховання. Із іменем і діяльністю Миколи Івановича тісно пов'язано й заснування в Одесі університету, який відразу ж став центром вищої освіти на півдні України.

Аналіз творчої спадщини видатного науковця дозволяє стверджувати, що М. Пирогов у багатьох своїх працях надавав величезне значення у розвитку освіти й науки ролі університетів, вважав їх найкращими «барометрами суспільства» [10, с. 385]. На переконання просвітника саме університет, більш ніж будь-які інші установи,

«...відбиває сучасне суспільство, в якому він живе». «Поглянувши на університет глибше, можна правильно визначити і дух суспільства, і усі громадські поривання, і дух часу», – писав він у статті «Університетське питання» [10, с. 384].

У контексті підготовки сучасного викладача закладу вищої освіти особливої уваги заслуговує й стаття М. Пирогова «Чого ми бажаємо?». Важливо зазначити, що провідною ідеєю цієї праці стала думка науковця щодо значущості «освітньої сили особистості» як «єдиної запоруки істинного прогресу». Просвітник наголошував, що «тверда віра в освітню, творчу силу людської особистості» є «першою й головною умовою прогресу». Без особистості «усі хитросплетені статuti – мертва літера» [7, с. 22]. М. Пирогов слушно зауважував, що для перетворення університетів передусім варто звернути увагу на попередню підготовку діячів науки. Адже будь-які, навіть дієві зміни у статутах, але не підтримані «особистою силою виконавців», як зазначав учений, залишаться без будь-якого результату. Шлях підготовки таких діячів науковець убачав у створенні особливих, постійних інститутів викладачів при Академії наук, і при деяких університетах, кошти на утримання яких збиралися б за слухання лекцій в усіх університетах; постійне оновлення університетів свіжими силами тощо. Такі заходи, за висловом просвітника, є важливими й протистоять «апатії і непотизму». «Як швидко проявить себе у наших університетах вплив сил, що постійно освіжаються новими особистостями; як скоро сили ці стануть достатніми в такому ступені, що кожний науковий предмет буде розділений щонайменше між двома викладачами, то тоді й питання про розподілення лекцій, про випробування і спосіб навчання буде вирішене позитивно, – писав він у вище зазначеній статті [7, с. 24].

Визначаючи роль університетів і професорсько-викладацьких кадрів у розвитку освіти й науки, просвітник паралельно порушував й проблему гідної матеріальної оплати їхньої праці. Цьому питанню він присвятив низку публікацій, як-от: «Чого ми бажаємо?», «Погляд на загальний статут наших університетів» тощо.

Аналіз спадщини знаного вітчизняного вченого свідчить, що суттєву увагу М. Пирогов приділяв і проблемі конкурсного відбору для заміщення професорських



вакансій в університетах як дієвого механізму удосконалення якості професорсько-викладацького складу. Так, у статті «Погляд на загальний статут наших університетів» просвітник закликав «покласти край свавілля, пануючому при виборах професорів і особливо в провінційних університетах»; засудив існуючу на той час практику, за якої професор після 25 років праці, «як би мало він не відповідав сучасним вимогам науки, може майже напевно розраховувати, що буде знову обраний ще на п'ятиріччя, і ще і ще, аби він сам мав до того бажання...» [8, с. 218].

М. Пирогов вважав за необхідне впровадити гласне оприлюднення наукових достоїнств конкуруючих для більш об'єктивного їхнього оцінювання [8, с. 211]. Адже взаємна мовчазна угода колегії, обрання особи «без позитивної демонстрації достоїнств, дії у навчальній галузі, також не обумовлені певними науковими, літературними і навчальними працями та їх результатами», на думку науковця, перешкоджає внесенню свіжих сил у наукову діяльність університету та появи доцентів-наступників. Усі ці умови, за словами М. Пирогова, «не служать до заохочення, не підтримують енергію діяльності, а швидше привносять застій і апатію» [8, с. 217–218]. Зауважимо, що лише за умови, коли «ніхто не з'явиться на конкурс, або коли мається на увазі особа, занадто вже відома своїми науковими та навчальними заслугами всьому вченому світу», просвітник допускав можливість вибору професорських кадрів поза публічного обговорення їхньої кандидатури.

Важливо, що при проведенні конкурсу М. Пирогов вважав за необхідне брати до уваги й голос студентів – слухачів університетських курсів, водночас погоджуючись із тим, що хоча і трапляється випадки, коли вони (слухачі–О.Д.) «мають прихильність до тих професорів, які поблажливіші за інших під час іспитів, проте, громадська думка більш неупереджена, ніж думка товаришів і начальників викладача» [8, с. 211]. Просвітник радив ввести до нового статуту університетів положення щодо важливості такого голосу, як «одного із самих надійних засобів проти відсталості й застою» [10, с. 354]; необхідності прислуховуватися до нього навчального керівництва при визначенні «достоїнств і здібностей викладачів» [8, с. 211]

Заслуговує на увагу запропонований просвітником проект обрання професорів, що мало відбуватися за певних умов. По-перше, коли професор, який прослужив перше п'ятнадцятиріччя, мав надати науковий або навчальний твір (керівництво або монографію), виданий ним під час служби при університеті в званні професора і прийнятий зі схваленням в науковому світі. Ця умова, як зазначав М. Пирогов, заохотила б багатьох до літературних занять.

По-друге, претендент на професорське звання мав представити щонайменше одного зі своїх безпосередніх учнів, який би мав такий рівень наукової освіти, що міг би зайняти, або вже займає місце доцента з предмету, який викладає професор, або зі споріднених предметів. Ця умова, на думку науковця, – слугувала б доказом навчальної діяльності професора та спонукала б професорів до приватних занять зі слухачами, які виявили здібності та бажання спеціально вивчати окрему науку [8, с. 214].

Отже, саме за умови проведення публічного конкурсу, який «дав би достатній засіб дізнатися про громадську думку», кожен викладач, який істинно любить свою науку, на переконання просвітника, може й повинен у перші 15 років свого служіння університету, крім читання лекцій, надати ще й інші докази своєї наукової діяльності» [8, с. 214]. «Ніхто з університетських викладачів не повинен знаходитися під впливом паралізуючої думки, що, вступивши одного разу в число членів ради, йому нічого більше не залишається, як спокійно і безумовно вичікувати 25 років повної пенсії», – наголошував М. Пирогов [8, с. 214].

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що важливу роль у набутті знань щодо організації навчально-пізнавальної діяльності студентів сучасної вищої школи (розділ «Дидактика вищої школи»), матимуть погляди видатних вітчизняних науковців на проблему правильної організації освітнього процесу в університетах загалом й лекційної системи зокрема. Цьому питанню М. Пирогов присвятив низку публікацій. Серед них: «Погляд на загальний статут наших університетів», «З приводу занять руських вчених за кордоном», «Листи з Гейдельберга» тощо.

Установлено, що обґрунтовуючи власну позицію щодо значущості лекційних курсів у системі університетського викладання М. Пирогов, передусім, звернувся до досвіду зарубіжних вищих навчальних закладів. Узявши для порівняння організацію університетської освіти у Німеччині, просвітник у статті «З приводу занять руських вчених за кордоном», що була надрукована в «Журнале Міністерства народної освіти», зауважив, що там (у Німеччині – О.Д.) систематичний виклад наук на лекціях за посібниками, записками, зошитами зустрічається, як «один із середньовічних звичаїв, з якими нелегко розлучається західне суспільство». «У нас, в університетах, це майже загальноприйнятий спосіб, хоча ми не маємо ні середньовічних звичаїв, ні переказів», – писав М. Пирогов [9, с. 115]. На переконання просвітника, систематичне лекційне викладання є необхідним лише за таких умов: до введення книгодрукування для тих наук, із якими не можна познайомитися за допомогою книг і посібників; коли наука ще нова і «тільки починає заявляти свої права, не входячи до загальної системи наук» [9, с. 116]; як підмога розумовій роботі слухачів, які повинні отримувати знання при самостійному опрацюванні посібників тощо.

Звертав увагу науковець і на час, упродовж якого майбутній викладач вищої школи займався дослідженням певної галузі наукового знання. На переконання М. Пирогова, в цілості всю науку може добре викладати лише той, хто займався розробкою окремих її частин довгий час. «Що більше він їх розробляв, тим кращим, то розумнішим буде виклад цілого», – писав він у статті «Листи з Гейдельберга 1» [11, с. 389]. Це дозволить, на переконання просвітника «зосередитись, не розпливатись, а головне – вибирати такий обсяг діяльності, який буде йому під силу». Що більш обмежене коло дії для першого разу, то більше надії на результат, то більш одухотвореною є робота, – вважав М. Пирогов. [9, с. 112–113].

Зазначимо, що М. Пирогов, надавав особливого значення «освітній силі думки й слова»; вважав бажаними лекції лише тих професорів, які володіють особливим даром слова. «Дія голосу, тобто живої мови, на аудиторію, дуже помітна, коли викладач має

дар слова і коли він хоче не тільки переконувати, але ще хвилювати і вражати своїх слухачів», – зауважував дописувач у статті «З приводу занять руських вчених за кордоном» [9, с. 118].

Корисними у підготовці сучасного викладача стануть настанови просвітника щодо необхідності наставникам молоді збуджувати «розум слухачів на лекціях», створювати умови за яких він (розум – О.Д.) «був би у постійній роботі» [7, с. 43]. М. Пирогов вважав, що одним із головних завдань лекцій повинна стати підмога розумовій роботі студентів. «Якщо не любов до науки, то самолюбство змусило б багатьох зробитися дійовими особами на лекціях», – зауважував науковець. На його переконання, у такому разі й «посібники читалися б з толком; спеціальні курси стали б необхіднішими за систематичні, а заняття стали б більш самостійними». «Було б менше слів і більше діла», – наголошував педагог [9, с. 120].

Аналіз спадщини видатного науковця дозволяє стверджувати, що у полі зору М. Пирогова була також й проблема положення професора, його авторитету в науці. Спираючись на досвід університетів Німеччини, М. Пирогов стверджував, що навіть непопулярні професори, чий «науковий авторитет стоїть все-таки високо у студентів», зберігають порядок в аудиторії. Студент, як зазначав дописувач, зазвичай не вірить викладачу або через те, що не впевнений в глибині його знання, або через те, що підозрює його в нещирості наукових переконань. Так звана непопулярність професора іноді доводить до витівок, але не позбавляє професора довіри до його авторитету і поваги. «Новому поколінню наших професорів доведеться працювати над гарненьким розумінням значення авторитету в науці і його необхідності для студентів», – наголошував М. Пирогов у статті «Листи з Гейдельберга 1» [11, с. 387].

На переконання вченого, авторитет наставника підтримується свободою наукового розслідування, яка є «одним із найнадійніших засобів проти захоплень і помилкових доктрин, таємних і явних», дає простір переконанням професора і разом з тим переконує слухачів у щирості його вчення [11, с. 388]. У статті «Листи з Гейдельберга 3» М. Пирогов стверджував, що без такої свободи, серед студентів –

слухачів університетських курсів, легко вкорінюється думка про нещирість викладача, про те що він (викладач – О.Д.) «... не є відвертим у викладанні науки, що він не висловлює якихось задніх думок зі страху, користі і облуди». Розумовий і моральний зв'язок між наставником і студентом у такому разі, за словами М. Пирогова, «вже порушений, авторитет порушений і студент вже не бачить того ідеалу, який Савіньї хотів реалізувати в особі університетського професора». «Молода людина, що втратила цю довіру, яка має сумнів у щирості і вважає вчення професора не вільним, а вимушеним або удаваним, є вже адепт усіх можливих помилок; найбезглуздіші лжевчення легко западають в душу, отруєну сумнівом», – зауважував просвітник [12, с. 5].

М. Пирогов порушував також і проблему значущості обміну досвідом й результатами наукових пошуків між професорами закладів вищої освіти. Саме в такому обміні просвітник убачав шлях підвищення якості університетського викладання загалом і розвитку науки зокрема. Особистісне знайомство між викладачами вищих навчальних закладів, яке «могло б ... надзвичайно сприяти єдності мети і спільній справі науки», як писав М. Пирогов, сприятиме «подальшій зацікавленості працями відомої вже особи, читання робіт такої особи виявляється більш цікавим, думки знайомого автора виявляються більш зрозумілими, доступними [11, с. 388].

Суттєву увагу приділяв М. Пирогов і майстерності організації читання лекцій; вважав, що «не відшукавши вірної методи, не знайшовши напрямку», викладач «розгубить безліч часу і сам розгубиться». Просвітник наголошував, що «будь професор хоча б німий, та навчи прикладом, на ділі, справжньому методу заняття предметом – він для науки і для того, хто хоче займатися наукою, дорожче найкрасномовнішого оратора». «Цей добре виставить науку на сцену; а той покаже закулісний механізм, без якого не дізнаєшся науки. Покажіть освіченому в самому обмеженому масштабі, на який-небудь частинці науки, тільки насправді, метод і

механізм, якими сучасна наука доходить до її результатів – і інше він добуде все сам, якщо він дійсно шукає знання», – писав науковець [9, с. 113].

Наголосимо, що наукові праці й професійна педагогічна діяльність Миколи Івановича була високо оцінена його співвітчизниками. У 1862 році широко знаний вітчизняний вчений, педагог К. Ушинський присвятив М. Пирогову статтю «Педагогічні твори М.І. Пирогова». У цій праці просвітник звернув увагу широкого загалу на значущість педагогічної діяльності М. Пирогова в історії вітчизняного просвітництва, наголосив: «Народ, із середовища якого виходять такі особистості, якою є особа М.І. Пирогова, може впевнено дивитися на своє майбутнє» [13, с. 605].

**Висновки проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Проведений науковий пошук дозволяє зробити такі висновки: збагачення змісту програми курсу «Педагогіка вищої школи» історико-педагогічними знаннями дає змогу побачити закономірності розвитку вітчизняної педагогіки в її співвідношеннях із тенденціями розвитку суспільства, сприяє розвитку професійно орієнтованого, критичного мислення; допомагає встановити взаємозв'язок ідей минулого та сучасних інноваційних освітніх пошуків, обґрунтувати взаємодію традиційного й унікального в педагогіці. Опанування науково-педагогічного знання органічно поєднаного з історією і традиціями має й ціннісно-сміслову функцію – формує особливий професійний світогляд, сприяє становленню професійної культури сучасного викладача закладу вищої освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення шляхів удосконалення організації навчального процесу в закладах вищої освіти, презентованих як вітчизняною, так і світовою педагогічною думкою та практикою.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003 – 316 с.

2. Дічек Н.П. Історико-педагогічні дослідження в Україні у вимірі фахових наукових конференцій (2001 – 2010 рр.) // <http://lib.iitta.gov.ua/707168/1/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96.pdf>
3. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.
4. Ковалевський М.М. Моя жизнь // История и историки. Историографический ежегодник. 1973. Москва: Наука, 1975. – С. 287 – 288.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. К.: Знання, 2005. – 486 с.
6. Петражицкий Л. И. Университет и наука. Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. СПб. 1907. – С. 13 – 14
7. Пирогов Н.И. Чего мы желаем ? (Отрывок из статьи: Школа и жизнь) // Собрание литературно-педагогических статей Н.И. Пирогова. Киев, 1861. – С. 1 – 50
8. Пирогов Н.И. Взгляд на общий устав наших университетов // Собрание литературно-педагогических статей Н.И. Пирогова. Киев: В унив. тип., 1861. – С. 205 – 227
9. Пирогов Н.И. По поводу занятий русских ученых за границей // Журнал Министерства Народного Просвещения, декабрь, 1863. Ч. СХХ, С. 109–128.
10. Пирогов Н.И. Университетский вопрос. Дополнения к замечанию на проект общего устава императорских российских университетов//Избранные педагогические сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1953. С. 324 – 393
11. Пирогов Н.И. Письма из Гейдельберга 1 // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения [Сост. А.Н., Алексюк, Г.Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР]. М. : Педагогика, 1985. – 493 с.

12. Пирогов Н.И. Письма из Гейдельберга 3 // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения [ Сост. А.Н., Алексюк, Г.Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР]. М. : Педагогика, 1985. – 493 с.

13. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн.Кн. 1: Проблемы педагогики [К.Д. Ушинский; сост., статьи, прим. и ком. Э.Д. Днепров]. М. : Дрофа, 2005. –638, [2] с.

УДК 37.013.42

***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ: ДИДАКТИЧНІ  
АСПЕКТИ***

**Зозуляк-Случик Р. В.**

***Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника***

Схарактеризовано сутність дефініцій «форма» та «метод». Детально проаналізовано різноманітні форми теоретичного та практичного навчання в університетах, що зумовлюють формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Розглянуто роль методів стимулювання оволодіння основами професійної етики, формування досвіду професійно-етичної діяльності, діагностування сформованості професійної етики у професійній підготовці фахівців.

**Ключові слова:** соціальний працівник, соціальна робота, університет, професійно-етична компетентність, професійна етика, форма, метод.



**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В  
УНИВЕРСИТЕТАХ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*Зозуляк-Случик Р. В.*

*Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника*

Охарактеризованы сущность понятий «форма» и «метод». Проанализированы различные формы теоретического и практического обучения в университетах, обуславливающие формирование профессиональной этики будущих специалистов социальной работы. Рассмотрена роль методов стимулирования овладения основами профессиональной этики, формирования опыта профессионально-этической деятельности, диагностирования сформированности профессиональной этики в профессиональной подготовке специалистов.

**Ключевые слова:** социальный работник, социальная работа, университет, профессионально-этическая компетентность, профессиональная этика, форма, метод.

**FEATURES OF FORMING THE PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE  
SPECIALISTS IN SOCIAL WORK AT UNIVERSITIES: DIDACTIC ASPECTS**

*Zozuliak-Sluchik R.V.*

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

Working on finding effective forms and methods for forming the professional ethics of future social workers at universities, we have focused on those that will contribute not only to the active collaboration of students with teachers in their own moral and ethical development, but also in the formation of their moral activity. The latter, in turn, is carried out, on the one hand, as actions aimed at the transformation of moral relations between people, on the other hand - as a condition of a combination of educational activities with moral education.

The purpose of the article is to analyze the didactic elements of higher education, which determine the formation of professional ethics for future social workers.

According to the goal, we outline the problem: analysis of the forms that determine the training of future social workers; development of the basic methods of forming the professional and ethical competence of specialists in social work.

The key forms of the educational process of specialists of the above specialty, we consider the forms of theoretical instruction: lectures: problem lecture, lecture-debate, lecture-conference, lecture-round table, interactive lecture; seminars: seminar-discussion, seminar-conference, seminar-solution of professional and moral situations; forms of practical training: practical classes, trainings, coaching.

The main methods of forming the professional ethics of students are methods for stimulating mastery of the basics of professional ethics (the method of creating situations of interest in moral and ethical categories, norms, values and skills; the method of relying on life experience); methods of forming the experience of professional and ethical activity (case method, method of "brainstorming", method of projects, method of business games); methods of diagnosing the formation of professional ethics in the professional training of specialists (test method, portfolio method, rating, method of mutual reflection).

The indicated forms and methods not only contribute to the development of professional ethics norms, values, moral and ethical qualities, but also the creation of a creative atmosphere that determines the active subjective position of the student in the educational process.

**Key words:** social worker, social work, university, professional and ethical competence, professional ethics, form, method.

**Постановка проблеми.** Працюючи над пошуком ефективних форм і методів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, ми акцентували увагу саме на тих, що сприятимуть не тільки активній співпраці студентів із викладачами у власному морально-етичному розвитку, а й у формуванні їхньої моральної діяльності. Остання, у свою чергу, трактується, з одного боку, як учинки, що спрямовані на перетворення моральних взаємин між людьми, з іншого – як умова поєднання освітньої діяльності з моральним вихованням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню проблеми концептуальних положень дидактики у вищих навчальних закладах займає низка науковців: М. Артюшина, Т. Бодненко, І. Дроздова, З. Запорожан, П. Лузан, І. Мельничук, Л. Руденко, П. Сікорський, Н. Тимошенко та інші.

Однак конкретного розгляду питань засвоєння моральних норм на теоретичному рівні; виокремлення моральних норм у практичній діяльності на основі аналізу подій, що відбуваються; формування особистісних моральних поглядів, почуттів майбутніх соціальних працівників, що проектується з урахуванням сучасних основ дидактики, ще не здійснено.

**Мета статті** полягає в аналізі дидактичних елементів вищої освіти, що зумовлюють формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Відповідно до мети окреслюємо завдання: аналіз форм, що зумовлюють професійну підготовку майбутніх соціальних працівників; розробка основних методів формування професійно-етичної компетентності фахівців соціальної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогіці форму подають як зовнішній характер організації освітнього процесу, що віддзеркалює взаємодію його учасників [2, с. 965].

У рамках нашого дослідження ми послуговуємося твердженням, що формою фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах є зовнішній зміст узгодженої взаємодії викладачів та студентів, що відбувається в установленому порядку й обмеженому режимі, який націлений на формування професійно-етичної компетентності та опанування способів означеної діяльності.

Як переконує досвід, формою організації навчання в університетах виступає лекція, що передбачає реалізацію різного змісту, методів і форм взаємодії викладача та студентів.

Так, *проблемна лекція* потребує постановки перед студентами проблемної ситуації, що вирішується ними в межах заняття. За умови невирішення проблеми чи часткового її вирішення викладач виконує роль наставника або тьютора, озвучуючи питання на початку лекції та формулюючи правила поведінки суб'єктів взаємодії. Ми

вважаємо корисним проводити цей вид лекції під час вивчення теми «Фахова мораль – основа етики соціального працівника». Таким чином, майбутні соціальні працівники розглядають роль моралі в соціальній роботі.

Ще одним видом лекцій, який рекомендуємо використовувати у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників, є *лекція-бесіда*. Саме вона формує навички діалогічного спілкування студентів через їх активну взаємодію при вивченні навчального матеріалу. Викладач при цьому виконує роль тьютора. Цей вид сприяє виробленню толерантного колективного підходу до вирішення проблеми, забезпечує свободу вибору майбутніми фахівцями професійно-етичних завдань. Доцільною темою для проведення лекції вважаємо «Добро, зло, совість – категорії етики соціальної роботи».

Велике значення у навчальній діяльності мають і такі види, як: *лекція-конференція та лекція-круглий стіл*. Вони проводяться відповідно у вигляді конференції чи круглого столу. Студентам заздалегідь дається тема та ставляться проблеми, які потребують розв'язання. Тут викладач виступає як фасилітатор. Також із метою обміну досвідом на лекцію-конференцію чи лекцію-круглий стіл можна запрошувати соціальних працівників, що сприяє розширенню уявлень усіх учасників освітнього процесу про особливості соціальної роботи, зокрема її етичної складової. Означені лекції можна провести за темами: «Моральний вибір і ціннісні орієнтації в соціальній роботі», «Особистість працівника як фахівця та громадянина».

Для нашого дослідження науково-практичну цінність також становить *інтерактивна лекція*, яка веде до формування вміння реалізовувати самоосвітню та рефлексивну діяльність. У цьому випадку викладач виступає тьютором, визначаючи рівень усвідомлення студентами навчального матеріалу етичної тематики та коментуючи найбільш складні моменти. Таку лекцію можна провести за темами: «Предмет, функції, завдання етики соціальної роботи», «Етичні принципи в діяльності соціального працівника».

Серед пропонованих форм теоретичного навчання в університетах, які формують професійно-етичні основи соціальної роботи, помітне місце посідають *семінари*. Вони ставлять за мету поглиблене вивчення базових компонентів професійної етики соціальних працівників, демонстрацію й обговорення нових взірців, прийомів морально-етичної поведінки майбутніх фахівців, що і передбачено нами в дослідженні.

При викладанні курсу «Етика соціальної роботи» серед власне семінарських занять найефективнішими ми вважаємо семінар-дискусію, семінар-конференцію, семінар-розв'язування професійно-моральних ситуацій [1, с. 48; 3, с. 236].

Так, у ході *семінару-дискусії* детально обговорюються проблеми, що частково розглядалися у ході лекційних занять. Як приклад, пропонуємо такі теми: «Еволюція етики соціальної роботи», «Характеристика основних категорій етики соціального працівника». Тут викладач виступає у ролі фасилітатора й коуча, надаючи студентам можливість самостійно пізнавати професійні моральні цінності; працювати над формуванням важливих фахових якостей.

*Семінар-конференція* з метою розширення уявлень про професійно-моральні проблеми діяльності соціальних працівників передбачає пошук їх вирішення на науковому підґрунті. На такі заняття бажано запрошувати як науковців, які працюють над професійно-етичною проблематикою, так і практиків соціальної роботи. Проте виважений підхід у проведенні семінару-конференції полягає в тому, що викладач повинен чітко продумати тему, завдання, ключові та додаткові питання, час, що відводиться на виступи та відповіді. На наш погляд, цікавою буде тема «Етичний кодекс фахівця як моральний стандарт соціальної роботи».

Ще одним видом власне семінарських занять є *семінар-розв'язання професійно-моральних ситуацій*, метою якого є закріплення етичних знань і формування моральних цінностей, норм соціальної роботи. Його варто проводити наприкінці вивчення курсу, коли весь теоретичний матеріал із професійної етики учасниками освітнього процесу вже опановано. Для означеної форми заняття необхідне

використання певних професійних ситуацій, в основі яких закладені проблеми морального вибору в соціальній роботі. Воно передбачає поділ групи на підгрупи по 3–5 студентів. Їм подаються проблемні завдання, необхідні для вирішення, час на обговорення у підгрупі та озвучення отриманого результату. Зокрема, для такого заняття, на нашу думку, стане цікавою тема «Етичні засади співпраці соціального працівника з клієнтами», що допоможе молоді навчитися генерувати ідеї, самостійно розв'язувати професійно-етичні проблеми, а також колегіально приймати рішення для конкретної життєвої ситуації.

**Практичні заняття** також активно застосовуються у формуванні професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах. Вони сприяють формуванню умінь і навичок вирішувати певні питання, опираючись на моральні цінності, норми, стандарти діяльності соціальних працівників. Для означеної форми, на нашу думку, підійде тема «Моральний портрет соціального працівника». Слід наголосити, що викладач на практичних заняттях виступає у ролі фасилітатора.

До форм практичного навчання належать і **тренінги**, що формують активність, творчість та головне спонукають до рефлексії студентів щодо особистої і поведінки інших його учасників. У ході проведення тренінгу викладач виконує роль фасилітатора, котрий координує діяльність. Для цього вважаємо актуальними такі теми: «Толерантність як основа діяльності соціального працівника», «Формування навичок ефективного спілкування соціальних працівників». Тренінгова діяльність зумовлює засвоєнням знань із професійної етики майбутніх соціальних працівників, формування навичок толерантності, колегіальності, уміння володіти власним емоційним станом.

Досить поширеною формою практичного навчання є **коучинг**, що застосовується у виробничій практиці. Роль коуча в цьому випадку виконує фахівець соціальної роботи, котрий працює з підгрупою у кількості 2–3 осіб. У процесі занять відбувається обмін досвідом, формується фахова майстерність майбутніх соціальних працівників. Вони залучаються до індивідуальних консультацій з клієнтами, тренінгів з групами

клієнтів, акцій та фестивалів на соціальну тематику, де на власному досвіді спостерігають важливість морально-етичної складової у соціальній роботі з різними групами клієнтів.

Отже, ключовими формами освітнього процесу фахівців соціальної роботи вважаємо форми теоретичного навчання: лекції (проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-конференція, лекція-круглий стіл, інтерактивна лекція); семінари (семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-розв'язання професійно-моральних ситуацій; форми практичного навчання: практичні заняття, тренінги, коучинг).

Педагогічна наука підходить до методу навчання як науково обґрунтованої, структурованої системи взаємодії вчителя та учнів задля досягнення необхідної навчальної цілі [2, с. 492–493] як основи освітнього процесу, що поєднує мету та його кінцевий результат [6, с. 185].

Під методами формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у освітньому процесі університетів ми розуміємо організовану взаємодію викладача і студентів інтерактивного характеру, направлену на формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Актуальними в рамках нашого дослідження є такі групи методів:

- методи стимулювання оволодіння основами професійної етики (метод створення ситуацій зацікавлення морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід);
- методи формування досвіду професійно-етичної діяльності (методи опрацювання дискусійних питань (бесіда, дискусія, круглий стіл, «дерево рішень») та методи розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, метод «мозковий штурм», метод проектів, метод ділових ігор);
- методи діагностування сформованості професійної етики (метод тестів, метод портфоліо, метод рейтингу, метод взаєморефлексії).

Зупинимось детальніше на деяких із них.

Так, *метод створення ситуацій зацікавленості морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями* є базовим у мотивації до професійно-етичної підготовки. Він зумовлений потребою в майбутніх соціальних працівників розширювати та вдосконалювати знання у цій площині. Окреслений метод реалізується шляхом аналізу професійно-етичних особливостей діяльності фахівців і виявляється через розгляд цікавої інформації про соціальну роботу, її роль у житті соціуму, про приклади волонтерської роботи, перегляд відеофільмів про волонтерську допомогу учасникам АТО.

Ознайомити студентів з етичними категоріями, їх взаємозв'язками, моральними цінностями та ідеалами у професії з опорою на події та факти, які можна спостерігати як у ході усіх видів практики, так і повсякденному житті, допомагає *метод опори на життєвий досвід*. Таким чином, активізується їхня мотивація до вивчення професійно-етичних основ соціальної роботи.

Ще однією важливою групою є *методи формування досвіду професійно-етичної діяльності*. До них належить метод опрацювання змісту та дискусійних питань з етики соціальної роботи, а саме «дерево рішень», та метод розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, метод «мозковий штурм», метод проектів, метод ділових ігор). Вони використовуються в освітній діяльності з метою формування когнітивного та діяльнісного компонентів професійної етики за умови проведення бесіди, дискусії, круглого столу, «дерева рішень», а також навичок розв'язувати проблеми соціальної роботи в морально-етичній площині.

Метод «дерево рішень» також вважаємо достатньо дієвим, оскільки він сприяє формуванню навичок у студентів приймати складні професійно-моральні рішення. Студентам пропонується неоднозначна виробнича ситуація, результати розв'язання якої можуть бути суперечливими [7, с. 240]. Для цього вони працюють у підгрупах, озвучуючи свої висновки, крізь призму переваг, недоліків та наслідків. Отже, такий метод роботи дозволяє продемонструвати свої професійно-етичні знання.



Одним із проблемних методів аналізу професійно-моральних ситуацій у навчанні майбутніх соціальних працівників є *кейс-метод*, що ґрунтується на розв'язанні певної професійно-етичної ситуації шляхом поєднання теоретичних знань і формування важливих фахових навичок. Його застосування веде до вироблення цільових морально-етичних й особистісних компонентів соціальної роботи, гуманістичної установки майбутнього соціального працівника.

Як показують дослідження, ефективним методом для навчання фахівців є «мозковий штурм». По-іншому його науковці вважають методом колективного «генерування ідей» [5, с. 261], оскільки за основу береться метод групової дискусії.

Слід акцентувати й на тому, що означений метод складається з трьох етапів. Перший – це окреслення теми та налаштування студентів на самостійність, відкритість, позбавлення стереотипів у генеруванні ідей, толерантність і повагу до інакомислячих суджень. Другий – оприлюднення й обґрунтування своїх ідей усіма студентами або підгрупами, позбавлення будь-якої критики. Третій – колективне обговорення, аналіз ідей, у результаті чого отримується певна освітня інформація. Прикладом «мозкового штурму» може бути розгляд питання «Моральні риси особистості і фахівця соціальної роботи».

Для формування знань, умінь і навичок у руслі професійної етики необхідно використовувати і *метод проектів*, що побудований на активному перетворенні засвоюваного матеріалу у практичну діяльність. Він базується на конструюванні відповідних морально-етичних рішень у розв'язанні соціальних проблем майбутніми фахівцями. Така проектна робота здійснюється на заняттях або виступає формою самостійної діяльності, може проводитись індивідуально, бінарно чи у групах.

Таким чином, застосування методу проектів зумовлює у майбутніх соціальних працівників отримання певних етичних знань, набуття моральних умінь і навичок, розширення їх емоційної морально-етичної сфери через відчуття позитивних емоцій, гуманістичних переживань, що регулюють моральну поведінку в процесі підготовки проекту.

До активної освіти студентів в університетах відносимо також ігрові методи, які всесторонньо впливають на формування як фахових умінь та навичок, так і моральної основи самої особистості. Загалом вони відтворюють морально-етичні засади ігрової діяльності, ідеали поведінки, моральних цілі, моральні дії, взаємини, морально-етичну рефлексію успіху із застосування етичних теоретичних знань на практиці, морально-етичні цінності соціальної роботи [4, с. 302–303].

Як приклад, вважаємо доцільним використання такої ділової гри, як «Формування толерантної поведінки соціального працівника». У ній один студент виступає у ролі працівника геріатричного пансіонату, а інший – людини похилого віку, котра хвора і повинна виконати складну реабілітаційну вправу. Старший чоловік відмовляється її робити та не піддається вмовлянням, а фахівець повинен умотивувати його до реабілітації. Інші студенти можуть грати ролі представників пансіонату, які підтримують або колегу, або соціального працівника. Як результат, студенти з'ясовують, чи зміг фахівець зберегти моральну стійкість при виконанні завдання, чи був терплячим, чи вдалось йому толерантно відтворити виконання вправи.

Для комплексної оцінки результатів досягнень студентів в оволодінні професійною етикою нами застосовуються *методи діагностування сформованості професійної етики* майбутніх соціальних працівників, а саме: методи тестів, портфоліо, рейтингу, взаєморефлексії. Вони доцільні як на лекційних, семінарських і практичних заняттях, так і в підсумковому контролі.

Відстежувати процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів допомагає *поточне і підсумкове тестування*, оскільки дозволяє виявити рівень сформованості професійно-етичних знань і вмінь, потребу в удосконаленні окремих компонентів професійно-етичної компетентності.

Ще один *метод «Портфоліо»* ґрунтується на оцінюванні досягнень з професійної етики, зокрема у межах нашого дослідження. У перекладі означений термін означає «папка фахівця». Студенти розміщують у папці реферати, практичні завдання, творчі роботи, діагностичний матеріал щодо професійно-етичної

компетентності, власні розробки тренінгів і на етичну тематику, доповіді з круглих столів, конференцій. Означений метод зумовлює диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу в університетах, а також дає можливість оцінити практичні напрацювання та наукові досягнення майбутніх соціальних працівників у професійно-етичній площині.

Отже, тестова методика та метод «портфоліо» сприяють ефективній діагностиці сформованості професійної етики, де результати тестів відображають рівень оволодіння морально-етичними знаннями студентів. Завдяки його застосуванню оцінюються практичні напрацювання, що ведуть студентів до здійснення морального вибору, морально-етичної рефлексії і професійно-моральної взаємодії.

Комплексну оцінку різноаспектних результатів діяльності окремої особистості забезпечує *метод рейтингу*. Він здійснюється за результатами критеріїв оцінювання тестів, портфоліо та екзаменаційних матеріалів, а також за рівнем розвитку окремих структурних складових.

Одним із найефективніших вважаємо *метод взаєморефлексії*, який сприяє формуванню уявлень про дії і поведінку, ступінь засвоєння сукупності рефлексивних умінь, у тому числі вміння прогнозувати й аналізувати результати своєї професійно-етичної діяльності та діяльності інших студентів. Залежно від об'єкта взаєморефлексія охоплює як уявлення про ідеальний зовнішній образ і поведінку соціального працівника, так і усвідомлення духовного світу, зіставлення результатів сформованості професійно-етичної компетентності в усіх учасників освітнього процесу.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Проаналізовані вище освітні форми і методи не тільки сприяють виробленню професійно-етичних норм, цінностей, морально-етичних якостей, а й створенню творчої атмосфери, що зумовлює активну суб'єктну позицію студента в навчальному процесі.

На формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі університетів впливають і педагогічні технології, аналіз яких потребує подальшого дослідження.

### Список використаних джерел:

1. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навч. посіб. Харків : ХНАМГ, 2008. 142 с.
2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Запорожан З. Є. Семінарські заняття у процесі викладання у вищій школі курсу «Методика викладання природознавства у початкових класах». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2013. Вип. VIII. С. 235–241.
4. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : монографія. 2-ге вид., випр. і опов. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 424 с.
5. Лузан П. Г., Каленський А. А. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі : навч. посіб. Київ : Логос, 2014. 280 с.
6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
7. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.

УДК 378.147

***ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ  
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ***

**Золочевська М.В.**

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради,*

*Дружиніна Вікторія,*

*Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського*

У статті визначено структури інноваційного взаємодії вищих навчальних закладів та підприємств: договірні відносини; альянси; консорціуми; інкубаторні програми; студентська практика; ендаументи провідних університетів. Обґрунтовано, що для залучення уваги студентів до матеріалу необхідно застосування інноваційних методів (метод проектів, методи «змішаного навчання», «жива бібліотека», візуалізація), що дають позитивні результати як у навчанні студентів (адаптація до реальної професійної життя, самоорганізація, самоменеджмент, критичне мислення, адаптація до командної роботи), так і в роботі викладача (викладач-тренер, основними компетенціями якого є нововведення, мотиваторство, пунктуальність, гнучкість, системність, доєатівність, викладацьку майстерність, ерудиція, раціональність і т.д.)

**Ключові слова:** інновації, навчання, інноваційні методи, вищий навчальний заклад

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И  
НЕДОСТАТКИ**

*Золочевская М.В.,*

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»  
Харьковского областного совета*

*Дружинина В.,*

*Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского*

В статье определены структуры инновационного взаимодействия высших учебных заведений и предприятий: договорные отношения; альянсы; консорциумы; инкубаторные программы; студенческая практика; эндаументы ведущих университетов. Обосновано, что для привлечения внимания студентов к материалу необходимо применение инновационных методов (метод проектов, методы «смешанного обучения», «живая библиотека», визуализация), дающие положительные результаты как в обучении студентов (адаптация к реальной профессиональной жизни, самоорганизация, самоменеджмент, критическое мышление, адаптация к командной работе), так и в работе преподавателя (преподаватель-тренер, основными компетенциями которого являются новшества, мотиваторство, пунктуальность, гибкость, системность, креативность, преподавательское мастерство, эрудиция, рациональность и т.д.).

**Ключевые слова:** инновации, обучение, инновационные методы, высшее учебное заведение

**INNOVATIVE TEACHING METHODS IN MODERN INSTITUTIONS OF  
HIGHER EDUCATION: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

*Zolochevska Maryna,*

*Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»*

*of Kharkiv Regional Council*

*Druzhynina Viktoriia,*

*Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University*

**Abstract.** Today, in the era of economic and social reforms, the field of education faces new technological challenges associated with new requirements for the training of specialized personnel, changes in the nature of labor, which can be accomplished through the use of innovative approaches in educational institutions, in particular higher ones, and as a result teaching activity.

The issue of innovative process development is discussed by many scientists, for example J. Shumpeter, E. Ahmetvaleeva, L. Shavinina, V. Kremen V. I. Zyazyun, S. Barannikov, V. Zazvyaginskii, N. Klarin, M. Kodjaspirova, V. Lyaudis, A. Moiseev, I. Podlasyi, S. Polyakov, A. Prigogine, I. Rybakova, V. Slastenin, S. Sysoeva, P.Schedrovitsky, A. Khutorskii and others.

The aim of this study is to describe several innovative methods that could be used in the teaching process, particularly for the students of the economic and pedagogical specialties. In order to reach this, we need to analyze the modern development directions of our economic and pedagogical education and find the best ways to implement new methods.

It was substantiated that in order to attract students' attention to the material, it is necessary to use innovative methods (project method, "live library", visualization), which give positive results both in teaching students (adaptation to real professional life, self-organization, self-management, critical thinking, adaptation to teamwork). ), and in the work of the teacher (teacher-coach, whose main competences are innovations, motivation, punctuality, flexibility, systematic, creativity, teaching skills, knowledge, rationality, etc.) To

prepare future teachers it's significantly important to implement different models of e-education including blended learning.

The current study was unable to analyze all aspects of the implementation innovative technologies in teaching activities. Nevertheless, this work contributes to existing knowledges and demonstrates advantages and disadvantages of the modern teaching methods in the different cases. The study found positive results: first, the student is more adaptable in real life. Secondly, the quality of education is increased due to the elements of self-management: self-organization, self-control, time management, self-education. Thirdly, the student begins to think critically about the proposed situation. Fourth, the adaptation of students to teamwork. Thus, the effectiveness of innovative methods of teaching is obvious and evokes interest among the audience. However, it worth mentioning that nothing can substitute real communication and real environment, but ICT can help us to do our teaching-learning work more productive.

**Keywords:** innovation, training, innovative methods, higher education institution

**Introduction.** Nowadays, in the era of economic and social reforms, new technological tasks are facing the education sphere, related to the new requirements for the training of specialized personnel, changes in the nature of labor. The main functions of education are integrational, educational, social and cultural transformation, etc. Implement these functions in full and in the current conditions in reality by applying innovative approaches in the activities of educational institutions, in particular higher education institutions, and as a consequence in teaching activities. Therefore, first, innovative forms of activity of higher education institutions will be considered, and then innovations of our own teaching work.

**The literature reviews.** The issue of innovative process development is discussed by many scientists, for example V. Kremen V. I. Zyazyun, S. Barannikov, V. Zazvyaginskii, N. Klarin, M. Kodjaspirova, V. Lyaudis, A. Moiseev, I. Podlasyi, S. Polyakov, A. Prigogine, I. Rybakova, V. Slastenin, S. Sysoeva, P. Schedrovitsky, A. Khutorskii and others [1-5]. A. Erokhin K. and N. Glushenko have analyzed the definition of innovations in the context of high education and found the connection between the innovations in the education and the



entrepreneurship. Their studies are based on the scientific researches of Austrian economist J. Shumpeter, who suggest of defining 'innovation' as "the commercial or industrial application of something new – a new product, process, or method of production; a new market or source of supply; a new form of commercial, business, or financial organization" [6, p. 19]. E. Ahmetvaleeva and G. Mullagayanova in their studies focused our attention on the importance and the necessity of innovations in the educational process and emphasizes the significant role of teachers in modern society [7]. L. Shavinina provides in-depth analyses of the fundamentals of innovation education and shows how educational interventions impact to developing and transforming pupils' talent into adult innovation [8]. So, the implementation innovations in teaching and learning process (such as: new pedagogical methods based on modern technologies) leads to totally transformation of our reality and considered by a lot of researches to be very important nowadays.

**Stating the purpose of research.** The aim of this study is to describe several innovative methods that could be used in the teaching process, particularly for the students of the economic and pedagogical specialties. In order to reach this, we need to analyze the modern development directions of our economic and pedagogical education and find the best ways to implement new methods.

**Basic material.** Today, there are quite a lot of structures for legal consolidation of cooperation between higher educational institutions and enterprises: a contractual relationship, an alliance which mission is to expand, deepen and make a more constructive dialogue on key of labor market issues for development, including innovative mechanisms for the dissemination and use of modern information technologies in socio-economic environment; a consortium which main task is working together on the quality of the educational process, which is carried out in close cooperation between educational institutions, enterprises and organizations of various forms of ownership, profile and size, as well as research for the development of production and science. Within the consortium it is possible for their participants: an association for carrying out research works in order to reduce the considerable expenses and risks; allocation of costs for the project implementation

between the participants; association by participants of scarce labor and material resources for implementation of the project; Joint ventures involve contributions from partners in the form of capital, technology or other assets.

As the main structure, it is proposed to create educational and industrial groups. This is a set of educational institutions and enterprises that have united on a system of participation their tangible and intangible assets on the basis of the agreement on the creation of an educational and industrial group for the purpose of integration for the implementation of investment and other projects and programs aimed at improving the quality of training for all levels of education respectively to the modern requirements of technological and economic development of enterprises.

The structure of the educational-industrial group can be different depending on the tasks set during its creation. The minimum membership of the group is one higher educational institution and one industrial enterprise. But if it comes to the creation of a sectoral vocational education complex, several industrial enterprises in one industry and a higher education institution can join the educational-professional group, which coordinates the continuous educational process of continuous and multi-level training for the industry from the initial vocational training to the ending postgraduate education (school – college – college – higher education institution – retraining and advanced training courses – postgraduate study – doctorate).

Exclusive training will require the improvement of both the educational and methodological and material base of a higher educational institution. Funding for such projects will, of course, be carried out by an interested person – an industrial enterprise (or a group of enterprises), which is included in the educational-professional group. Thus, higher education institutions that are members of the educational-industrial group receive not only additional extrabudgetary funds, but also the modern material and technical base.

In addition, incubator programs are becoming more rapid. Many higher education institutions and enterprises build their survival strategy based on incubator programs and are incubators firms. They provide the most effective help to companies by transferring their

area to the companies for rent. But the most important thing is that students who work in the Business Incubator and are directly involved in both the learning process and the production process receive a positive experience in becoming professional.

The most traditional way of interaction is student practice. Accordingly, the problem of organizing the system of interaction between universities with the main bases of practice, that is, with companies where students could carry out work on their profile, needs to be solved. Such a scheme of partnership is mutually beneficial, since the firm, which allows students to work in their places, has the opportunity to see unskilled professionals in the work, because companies avoid taking inexperienced graduates immediately into the state.

For today, one of the ways of solving the problem of employment of graduates of higher educational institutions is internship. The most advanced form of interaction - the formation of endowments (target capital) of leading universities - is still only taking the form of the bill and discussed by the university community. This is one of the innovative forms of collaboration that is used by leading universities, mainly in countries where the state does not fund a higher education system (USA, UK). An introduction is introduced into Ukrainian practice: business transfers funds from a university, which, in turn, invests them in shares or securities and spends the interest earned on its own needs. Thus, the capital of businessmen is working for the future, creating a permanent rejuvenation of the university.

From teachers of higher educational institutions in general, including from teachers of economic and informational disciplines in particular, modern students require new methods of teaching. Undoubtedly, traditional methods of teaching should be present. Such methods include lecturing, conducting practical, seminar and laboratory classes, independent work of students. However, in my practice I try to entice non-traditional methods. The essence of these methods is to maximize the attention of students to the material that they give out in class, to involve students in the discussion, and if the academic discipline is based on the processing of statistical information, then these methods should differentiate the abilities of students in the collection, processing and analysis the current situation and on the basis of the analysis to offer a number of effective measures of the problem situation. This way of

conducting classes represents the teacher already as a teacher-trainer, whose core competencies are innovations, motivation, punctuality, flexibility, systemic, creative, teaching mastership, erudition, rationality, etc. The main feature of conducting classes is the optimal correlation between theory and practice. The student's brain considered to perceives and remembers the information for 15-20 minutes, respectively, the remaining time must be devoted to practice. Therefore, the lecture session is proposed to be conducted in the form of a lecture-conversation with elements of discussion, exchange of opinions, brainstorming.

To prepare future teachers («Teaching methods of Informatics» and so on) it's significantly important to implement different models of e-education including blended learning. Wikipedia defines the blended learning as «an education program (formal or non-formal) that combines online digital media with traditional classroom methods. It requires the physical presence of both teacher and student, with some elements of student control over time, place, path, or pace.» For some years the platform Moodle has been used for creating the courses we teach students of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council according to their curriculum. Every topic of this courses is placed on the Internet-site of department's courses ([mzwork.gnomio.com](http://mzwork.gnomio.com)) and accessible constantly for our students with the codeword.


It's necessary here to clarify what means «topic» in the context of platform Moodle and what the «topic» includes. There are lecture materials prepared by a teacher, useful files and links for enhancing and improving student's knowledge and different active elements, which are more important.

Firstly, about theory and practical tasks for students. Usually students can get a lecture from a teacher in a classroom, but sometimes we propose to do “upturned class” and ask them to read the theoretical material before their lesson when this topic will be learned. In this case, students have more chances to discuss the topic and do some practical tasks together. After that they have the home task to finish their works and upload them on course for teacher's assessment. That is very comfortable for students and teachers because of time and place. Students can do their homework whenever they want, and the teacher can see


them immediately and check. On our opinion this part of the work with platform MOODLE is easily understandable and do not have many changes in comparison to traditional learning. Maybe everyone has more conveniences.

Secondly, about involving into course design. In this case students are really involved in creating content of their course because they add tests, crosswords, links and so on. To do this possible we suggest opening them a possibility to edit the course. It could be made with creating new account “Assistant”, which was given a special role. Fortunately, Moodle allows this action. After this, the students become the active participants of course design. Besides, they can use any active elements created by their peers for their own training.

Finally, about assessment and peer assessment. We do agree with point that real communication (face-to-face) is significantly important for students and teachers. And it must be as much as possible. Nevertheless, such communication takes so much time, and, in fact, a teacher often communicates with a group of students and very rarely individually. There is a problem that defined as lack of individual support. The students’ success depends on many factors, among them the feedback is one of vital. Helpful feedback lets a student know the place where he/she is in his educational trajectory and where he/she should move to. The modern technology can solve the problem not completely but partly. We suggest using active Moodle element «workshop», which let us gather students works, create rubric and criteria for assessment and make them public, motivate students to check works of other students and give them feedback according to these rubrics. We don’t waste time to manage this process, because the system does this automatically and we should only turn on next stage of workshop in time (pic. 1) The great idea is to involve students in creating of criteria and teach them to use them in order to be constructive, tolerant and professionally useful. As a result, every student can be provided with some feedback (from peers and teacher) and use them for own development.

Практика. Розробка та аналіз конспектів уроків. 

Submission phase

Setup phase <a href="#">Switch to the setup phase</a>	<b>Submission phase</b> Current phase 	Assessment phase <a href="#">Switch to the assessment phase</a>	Grading evaluation phase <a href="#">Switch to the evaluation phase</a>	Closed <a href="#">Close workshop</a>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Set the workshop description</li> <li>✓ Provide instructions for submission</li> <li>✓ Edit assessment form</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Provide instructions for assessment</li> <li>✓ Allocate submissions expected: 2 submitted: 0 to allocate: 0</li> <li>ⓘ There is at least one author who has not yet submitted their work</li> <li>ⓘ Open for submissions from Sunday, 19 October 2014, 6:05 PM (1431 days ago)</li> <li>ⓘ Time restrictions do not apply to you</li> <li>✓ Switch to the next phase</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calculate submission grades expected: 2 calculated: 0</li> <li>✓ Calculate assessment grades expected: 4 calculated: 0</li> <li>✓ Provide a conclusion of the activity</li> </ul>	

[Instructions for submission](#) ▾

Виконання роботи здійснюється у три етапи:

- 1) оцінювання конспекту уроку, наданого викладачем з метою ознайомлення з критеріями оцінювання;
- 2) розробка та опублікування власного уроку (тему уточнити у викладача)
- 3) оцінювання двох робіт сокурсників (хто кого оцінює буде вказано після виконання 2 етапу усіма учасниками)

[Your submission](#) ▾

You have not submitted your work yet

[Start preparing your submission](#)

[Workshop submissions report](#) ▾

Submitted: 0/1 and submitted: 0/1

Picture 1 – The submission phase of the workshop on the platform Moodle

In the process of teaching economic disciplines the most appropriate and to assimilate more voluminous material, and if the group is large enough (15-20 people), then it is effectively divided into several subgroups, for example 5 people in a subgroup, and to continue the examination of the material, for example, on the causes of unemployment and labor migration of the population when the discipline "Management personnel at tourist enterprises", the functions and importance of tourism for the economy of the state in studying the discipline "The Economy of Recreation and Tourism". The main advantage of this method is that students can share their own experience gained during internships or from an existing work experience, they have the opportunity to integrate accumulated knowledge from other disciplines into this discipline. In addition, students show their creativity, initiative, communication skills, forming a team spirit and independent thinking.

Another innovative method of teaching is the method of projects that we apply in the presentation of the discipline "Restaurant Management", "Organization of Excursion Activities". If we talk about the first discipline, then depending on the base of the study, students prepare a project on the organization of services in the institutions of the restaurant economy according to a preliminarily agreed plan and, based on their research results, prepare a presentation and test the results of their research before their classmates. This method teaches students to speak before the audience, thus developing oratory art and the

ability to integrate knowledge and teachings from various fields of science, technology and technology, creative industries, for example, for serving a table in a restaurant.

Application of the project method in the study of the discipline "Organization of Excursion Activities" makes it possible to develop new sightseeing routes, primarily in the native city of students, clearly regulating the time and distance of this route, as well as excursions to certain cities of Ukraine (for example Poltava, Lviv, Kiev, Kharkov). Approbation of newly developed excursions is carried out for students of junior courses, but since last year such excursions were presented by students owning a foreign language for a foreign delegation that participated in the International Conference held at our university.

In addition, when presenting the educational discipline "Restaurant Management" to visualize the proposed material, it makes sense to use one more innovative method – artistic and documentary thematic films, which allows students to better remember the material, develop critical thinking through the prism of their own opinions and affirmations and possibilities to argue his own point of view. I would also like to note that in the process of teaching the discipline "Fundamentals of Scientific Research", which is read to first-year students from this academic year, decided to introduce another innovative method – the "living library", the peculiarity of introducing this method is that books are living people (in my case these are senior students, usually fourth-year students and master students), and the reading process is replaced by a conversation. In the process of "reading", students who are engaged in scientific research, approbate the results of their research at conferences and in specialized journals, take prizes in competitions for student scientific works, share their experience and sincerely answer the questions asked.

We do completely sure that the result of any lesson must be feedback. Depending on the number of students in the group, feedback can take place in completely different ways. If the group is large, then it is possible to divide it into three subgroups. One of the variants of the division are students with interests in the field of tourism. For example, three volunteers are selected, and then each of the volunteers chooses their team according to the questions posed: "Who will you take on the campaign?", "Who would you trust to carry a backpack?",

"Who would you share a secret with?". Each of these groups should creatively formulate answers to the questions posed: "What was discussed in the lesson?", "What information can be used in real life?", "What obstacles arise in the perception of information and how to overcome them?"

**Conclusion and suggestions for future work.** Summarizing the above, it can be noted that the implementation innovative technologies in teaching activities has positive results: first, the student is more adaptable in real life; Secondly, the quality of education is increased due to the elements of self-management: self-organization, self-control, time management, self-education; Thirdly, the student begins to think critically about the proposed situation; Fourth, the adaptation of students to teamwork. Thus, the effectiveness of innovative methods of teaching economic disciplines is obvious and evokes interest among the audience. However, it worth mentioning that nothing can substitute real communication and real environment, but ICT can help us to do our teaching-learning work more productive.

#### **References:**

1. Кремень В. Г. Філософсько-освітня діяльність : інноваційні аспекти. *Становлення і розвиток науково педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя та Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 10–26.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования : монографія. Рига : Эксперимент, 1995. 176 с.
3. Підласий А. І. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3.
4. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика : от идеи до практики. Москва : Педагогический поиск, 2007. 167 с.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : научное издание. Москва : Издво УНЦ ДО, 2005. 222 с.
6. Schumpeter J.A. Theory of economic development. Routledge. 2017.



7. Ахметвалеева Э.М., Г.С. Муллагаянова. Инновации в сфере образования. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2017.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsii-v-sfere-obrazovaniya-1> (06.10.2018).

8. Shavinina, L. (Ed.). *The Routledge International Handbook of Innovation Education*. London : Routledge, 2013.

УДК 371.212.3

### ***СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ***

**Карпова Лариса Георгіївна**

***Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна***

У статті наведено структуру та розкрито зміст кожного з компонентів дослідницької компетентності вчителя в умовах реалізації дослідницької парадигми розвитку освіти. Виявлено, що до структури дослідницької компетентності вчителя входять мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти. За результатами аналізу джерел наукової інформації та власного досвіду визначено зміст кожного з них.

**Ключові слова:** вчитель; дослідницька компетентність; мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний компоненти.

### **СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Карпова Лариса Георгиевна**

***Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина***

В статье приведена структура и раскрыто содержание каждого из компонентов исследовательской компетентности учителя в условиях реализации исследовательской парадигмы развития образования. Выведено, что в структуру исследовательской

компетентности учителя входят мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, личностный и рефлексивный компоненты. По результатам анализа источников научной информации и собственного опыта определено содержание каждого из них.

**Ключевые слова:** учитель; исследовательская компетентность; мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, личностный, рефлексивный компоненты.

## **STRUCTURE OF THE RESEARCHER COMPETENCY OF THE TEACHER**

*Karpova Larysa Georgiyivna*

*V. N. Karazin Kharkiv National University*

A modern teacher, fulfilling the demands of the research paradigm of education, is obliged to constantly develop professionally, focusing on the educational needs of the student. Therefore, he must apply the methods of scientific knowledge in order to determine the individual characteristics of each student and on the basis of analysis of sources of scientific information, design, experiment, to develop the best teaching methods. At the same time, the requirements of the New Ukrainian School include the construction of an educational process based on the results of personal research. Therefore, the increased requirements for the implementation of the professional activities of the teacher of research require the development of his research competence.

In the article, based on the analysis of scientific information, the structural components of the teacher's research competence, namely, motivational-value, cognitive, activity, personality and reflexive, are determined. On the basis of further study of psychological and pedagogical publications and personal experience of the author, each of them is described as follows. Motivational-value – defined as a system of motives and emotional-volitional attitudes of the teacher to the research activity; cognitive – is characterized as a system of methodological, psycho-pedagogical, interdisciplinary scientific knowledge of research activity; activity – specified through the possession of the skills to choose the appropriate goals and objectives of the implementation of information-analytical, model-design,

experimental-measurement and evaluation and reflexive stages of research activities; personal – reflects the level of development of personality traits, which ensure the qualitative performance of research activities and reflexive – is defined as a system of skills for analysis, synthesis of research results and self-reflection.

**Key words:** research competence; motivational-value component, cognitive component, activity component, personality component, reflexive component.

**Постановка проблеми.** Реформи, які запроваджені у системі освіти України, призвели до зміни освітньої парадигми, визначили нові вимоги до якості навчально-виховного процесу та його результатів. Все це вимагає від вчителя освоєння нових функцій, нового змісту діяльності, пошуку та запровадження сучасних методик та технологій навчання, побудову освітнього процесу на основі результатів власної дослідницької діяльності й системної дослідницької роботи учнів.

Сучасний вчитель, реалізуючи запити дослідницької парадигми освіти, зобов'язаний постійно професійно розвиватися, орієнтуючись на освітні потреби учня. Відсіля – кожен з них має застосовувати методи наукового пізнання з метою визначення індивідуальних особливостей кожного учня та на основі аналізу джерел наукової інформації, проектування, експерименту, розробляти оптимальні методики навчання. Водночас й вимоги Нової української школи передбачають побудову освітнього процесу на основі результатів особистих досліджень. Тож підвищені вимоги до реалізації у професійній діяльності вчителя дослідницької роботи вимагають сформованості у нього дослідницької компетентності.

Проблема формування дослідницької компетентності вчителя вже знайшла своє відбиття у багатьох наукових публікаціях. Проте, питання формування дослідницької компетентності вчителя в умовах дослідницької парадигми розвитку освіти, основними ознаками якої є реалізація вчителем індивідуальної дослідницької траєкторії, системне залучення учнів до дослідницької діяльності вивчені недостатньо і потребують додаткового дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз робіт науковців (Л. Бурчак, М. Головань, Л. Голуб, Л. Горшкова, Л. Коваль, Д. Мацько, О. Норкіна, Ю. Риндіна, С. Сисоєва, Т. Шкеріна, В. Яценко) дозволив встановити різноманіття поглядів на структуру та зміст складових дослідницької компетентності вчителя. Сьогодні ці питання потребують чіткого визначення з тим, щоб розробити модель її формування та забезпечити вчителів Нової української школи інструментарієм для впровадження вимог дослідницької парадигми освіти.

**Формування мети статті.** Метою статті є визначення структури дослідницької компетентності вчителя в умовах реалізації дослідницької парадигми розвитку освіти та запровадження вимог Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз психолого-педагогічних публікацій (О. Норкіна, Ю. Риндіна, С. Сисоєва, К. Степанюк, А. Хуторської, Т. Шкеріна, В. Яценко) дозволив встановити, що дослідницьку компетентність вчителів слід трактувати як інтегровану особистісно-професійну якість, що відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією здійснення дослідження у практичній площині, сформованість особистісно-значущих якостей, як умов реалізації його індивідуальної дослідницької траєкторії та системного залучення учнів до навчально-дослідницької роботи.

Наступним етапом нашої роботи було визначення структурних компонентів дослідницької компетентності вчителя. На основі аналізу джерел наукової інформації [2-10] нами встановлено, що попри різні методологічні та теоретичні підходи до розроблення структури дослідницької компетентності, більшість авторів виділяють у ній мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти. Наведемо результати, які спонукали нас до такого висновку (табл. 1).

Таблиця 1

**Структурні компоненти дослідницької компетентності вчителя**

Автор	Структурні компоненти
1	2

Бурчак Л. [2]	мотиваційно-ціннісний	когнітивний (знансвий)	діяльнісний (операційний)				
---------------	-----------------------	------------------------	---------------------------	--	--	--	--

Продовження табл. 1

1	2						
Головань М. Яценко В. [3]	мотиваційно-ціннісний	когнітивний	діяльнісний				рефлексивний
Голуб Л. [4]	мотиваційно-ціннісний	когнітивний	операційний	параметри особистості педагога		комунікативний	саморегуляційний
Горшкова Л., Коваль Л. [5]	аксіологічний	когнітивний	праксеологічний	етико-екологічна			контрольно-оцінний
Мацько Д. [6]	мотиваційний	когнітивний	процесуальний	емоційний			Рефлексивно-оцінний
Норкіна О. [7]	мотиваційно-ціннісний	когнітивний	практично-діяльнісний				рефлексивно-особистісний
Риндіна Ю. [8]	емоційно-мотиваційний, ціннісно-змістовний	теоретико-методологічний	операційно-технологічний				рефлексивний
Сисоєва С. [9]	мотиваційно-ціннісний	когнітивний	процесуально-діяльнісний	особистісно-творчий	інформаційно-комунікаційний	комунікативний	професійно-рефлексивний
Шкеріна Т. [10]	мотиваційний	когнітивний	технологічний				

Розглянемо сутність компонентів дослідницької компетентності, які наводять представлені автори. Розкриваючи мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) компонент дослідники зазначають, що він включає інтерес до проведення наукових досліджень (Д. Мацько); активізує процес творчої діяльності, визначає цілі дослідної роботи (Л. Горшкова, Л. Коваль); відображає систему цінностей, потреб і мотивів дослідницької діяльності (С. Сисоєва); формує усвідомлення значущості дослідницької діяльності вчителя, розуміння цінності дослідницької компетентності для особистісного зростання, бажання підвищувати рівень особистої дослідницької компетентності (Норкіна О.); забезпечує усвідомлення цінностей, формування мотивів та потреб реалізації цінностей як цілей (Л. Голуб); створює позитивне ставлення до

дослідницької діяльності (Т. Шкеріна); спонукає потребу у ній, професійно-ціннісних мотивах, науково-дослідних цілях, почутті задоволення від дослідницької роботи (Ю. Риндіна); гарантує систему мотиваційно-ціннісних та професійно-значущих мотивів дослідницької діяльності та емоційно-вольових і ціннісних ставлень до світу, до діяльності, до людей, до самого себе, до своїх здібностей та їх розвитку; усвідомлене уявлення про цінність сучасної освіти; уміння формулювати цілі дослідницької діяльності відповідно до гіпотези та завдань дослідження (М. Головань); усвідомлення значення дослідницької складової у своїй професійній діяльності; наявності інтересу до досліджень; прояв активності, ініціативності в дослідницькій діяльності; прийняття позиції дослідника як особистісно-значущої (Л. Бурчак).

Узагальнюючи ці підходи, ми вважаємо, що мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності вчителя слід трактувати як систему мотивів та емоційно-вольових ставлень вчителя до здійснення дослідницької діяльності.

Розкриваючи когнітивний компонент дослідницької компетентності дослідники зазначають, що він вміщує знання щодо особливостей проведення науково-дослідної роботи (Д. Мацько); суму знань, якою володіє учитель, включаючи знання з методології науки (Л. Горшкова, Л. Коваль); відображає систему методологічних, професійних, міждисциплінарних наукових знань дослідницької діяльності (С. Сисоєва); усвідомлені знання з теорії та методики викладання, знання сутності дослідницької компетентності вчителів (О. Норкіна); володіння знаннями в галузі дослідницької діяльності (Т. Шкеріна); систему методологічних знань та переконань (Ю. Риндіна); систему професійних та міждисциплінарних наукових знань і пізнавальних умінь науково-дослідної діяльності (М. Головань); передбачає повноту, глибину, системність, усвідомленість знань про логіку, структуру, методи, функції дослідження з педагогіки, психології, хімії, методики навчання хімії (Л. Бурчак).

Як на нас, таке розмаїття трактувань можна ущільнити і когнітивний компонент дослідницької компетентності вчителя трактувати як систему методологічних, психолого-педагогічних, міждисциплінарних наукових знань дослідницької діяльності.

Компонент, що характеризує уміння з реалізації дослідницької діяльності, вчені називають по різному: практично-діяльнісний (О. Норкіна), операційний (Л. Голуб), праксеологічний (Л. Горшкова, Л. Коваль), процесуальний (Д. Мацько), операційно-технологічний (Ю. Риндіна); процесуально-діяльнісний (С. Сисоєва), технологічний (Т. Шкеріна). Нам більше імponує назва «діяльнісний компонент», як така, що чітко відтворює позицію засновників діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв та інші).

Розкриваючи цей компонент, дослідники визначають його як способи діяльності, технологію проектування (Л. Голуб), застосування набутих знань у власній науково-дослідній роботі (Д. Мацько); методику досліджень, що включає власне практичні дії у межах дослідницької діяльності, обробку отриманих результатів та практичний результат роботи (Л. Горшкова, Л. Коваль). Є думка, що цей компонент передбачає володіння вміннями добирати адекватні меті та завданням методи дослідження й обробки даних, аналізувати наукові факти, обговорювати та інтерпретувати результати дослідження, впроваджувати їх у практику (С. Сисоєва). Дехто розглядає його як уміння визначати проблеми власної професійної діяльності, які потребують вирішення, уміння здійснювати власну дослідницьку діяльність та спроможність презентувати її результати (О. Норкіна). Є підходи, згідно з якими діяльнісний компонент розглядається як прояв основних дослідницьких умінь (Т. Шкеріна); сформованість дослідницьких та творчих умінь, які необхідні для успішної та результативної пошукової роботи (Ю. Риндіна); сукупність способів і прийомів науково-дослідної діяльності та уміння реалізувати їх у дослідницькій діяльності, розвинену самостійність і творчу активність (М. Головань). Л. Бурчак розглядає цей компонент у контексті викладання хімії як такий, що спрямований на забезпечення міцності, усвідомленості майбутнім учителем хімії значущості дослідницьких умінь у дослідницькій діяльності з педагогіки, психології, хімії, методики навчання; здатності перенесення їх в нові нестандартні ситуації; самоаналізу діяльності.

Проведений аналіз дозволив дійти висновку, що діяльнісний компонент дослідницької компетентності вчителя акумулює володіння уміннями добирати адекватні меті та завданням методи дослідницької діяльності. При цьому, ми слідом за Л. Бачієвою [1] відзначаємо, що етапами здійснення дослідницької діяльності є інформаційно-аналітичний, модельно-проектувальний, експериментально-вимірювальний та оцінювальний.

Розкриваючи особистісний (особистісно-творчий – за розумінням деяких дослідників) компонент дослідники вбачають у ньому сформованість: позитивного емоційного відгуку на науково-дослідну роботу (Д. Мацько); базових понять біологічної, екологічної етики щодо «внутрішньої цінності» всіх живих істот на Землі, необхідності збереження природних екосистем, котрі закладають підвалини ноосферного мислення (Л. Горшкова, Л. Коваль); рівню розвитку творчих якостей особистості (С. Сисоєва); розвитку волі, емпатії, креативності, мобільності Л. Голуб); наявності особистісно-значущих сенсів дослідницької діяльності (Ю. Риндіна).

Ми схиляємось до того, що особистісний компонент дослідницької компетентності вчителя показує рівень розвитку його якостей, що забезпечують якісне проведення досліджень у закладах середньої освіти.

Л. Голуб та С. Сисоєва виділяють як структурний комунікативний компонент, який передбачає вміння вчителя працювати з респондентами; співпрацювати з колегами у дослідницькій діяльності [4]; створювати відносини між учасниками освітнього процесу на основі законодавства, традицій, норм та правил [9]. На нашу думку – це важливо, однак, досить складно виділити особливості комунікативної діяльності у дослідницькій роботі. А отже, для організації такої взаємодії цілком достатньо володіти засобами вербального та невербального спілкування загального рівня. Особливістю структури дослідницької компетентності, яку пропонує С. Сисоєва, є наявність інформаційного компонента, який передбачає володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних, опрацювання різноманітних інформаційних джерел тощо [9].



Розкриваючи компонент, який характеризує рефлексію дослідницької діяльності вчені використовують різні назви: рефлексивний, контрольно-оціночний, рефлексивно-оцінний, рефлексивно-особистісний, професійно-рефлексивний. Нам імponує назва рефлексивний компонент, яка є точною і стислою. Розкриваючи суть рефлексивного компонента дослідники зазначають, що до його складу входять уміння критичного осмислення власного доробку, коригування професійної діяльності та здатність доказово відстоювати власну наукову позицію (Д. Мацько); здатність майбутнього вчителя до самооцінки результатів своєї науково-дослідної діяльності, а також до бачення подальших напрямів досліджень (Л. Горшкова, Л. Коваль); вміння щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної дослідницької діяльності; здатність до саморегуляції (С. Сисоєва); здатність до самоаналізу власної педагогічної діяльності, рівень розвитку особистісних якостей вчителя, необхідних для здійснення дослідницької діяльності (О. Норкіна); здатність вчителя до проектування та прогнозування особистої дослідницької діяльності, здійснення адекватної оцінки й аналізу її результатів, особистого дослідницького саморозвитку, своїх можливостей як дослідника (Ю. Риндіна); діяльність щодо усвідомлення й оцінювання ходу й результатів самостійної дослідницької діяльності; здатності саморегуляції (М. Головань).

Узагальнення наведених підходів дозволило нам зупинитись на розумінні рефлексивного компонента дослідницької компетентності вчителя як системі умінь щодо аналізу, осмислення результатів дослідницької діяльності та саморефлексії.

Подальшу роботу було спрямовано на визначення змісту компонентів дослідницької компетентності вчителя. При цьому підкреслимо, що зміст щільно узгоджених когнітивного та діяльнісного компонентів буде надано відповідно до етапів їх реалізації, наведених вище (табл. 2).

**Зміст компонентів дослідницької компетентності вчителя**

Компонент	Зміст здатностей компонента
1	2
Мотиваційно-ціннісний компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– значущість та потреба в отриманні досвіду здійснення дослідження проблем освітнього процесу;</li> <li>– значущість та потреба в отриманні досвіду запровадження системної навчально-дослідницької діяльності учнів з предмета, що викладається вчителем.</li> </ul>
1	2
Когнітивний та діяльнісний компоненти	<p><i>Інформаційно-аналітичний етап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність збирати інформацію з визначеної проблеми освітньої системи;</li> <li>– здатність виділяти суперечності та проблему, яка існує в освітній системі;</li> <li>– здатність виділяти інформацію з науково-педагогічної теорії щодо характеристик освітньої системи.</li> </ul>
	<p><i>Модельно-проектувальний етап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність формувати цілі та задачі розроблення та впровадження освітніх методик та технологій;</li> <li>– здатність здійснювати педагогічне моделювання освітніх методик та технологій;</li> <li>– здатність розробляти освітні проекти (методики, технології), які побудовані за результатами власної дослідницької діяльності;</li> <li>– впровадження авторських освітніх технологій, які засновані на результатах особистої дослідницької</li> </ul>

	<p>діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– системне впровадження навчально-дослідницької діяльності учнів з предмета, що викладається вчителем.</li> </ul> <p><i>Експериментально-вимірjuвальний етап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність скласти програму експерименту щодо впровадження освітніх методик та технологій;</li> <li>– здатність визначати кількісні та якісні характеристики освітнього процесу;</li> <li>– здатність визначати методи та засоби проведення експериментальних робіт під час впровадження освітніх методик та технологій;</li> <li>– здатність використовувати методи обробки результатів експерименту щодо освітніх методик та технологій.</li> </ul> <p><i>Оцінювальний етап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність оцінювати теоретичне значення отриманих результатів дослідження освітньої системи;</li> <li>– здатність визначати практичне значення результатів дослідження освітньої системи.</li> </ul>
<p>Рефлексивний компонент</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відношення до себе, як до суб'єкта дослідницької діяльності;</li> <li>– оцінка ефективності використання особистих дослідницьких знань та умінь у професійній діяльності;</li> <li>– оцінка результатів реалізації дослідницької діяльності учнями.</li> </ul>

Слід зазначити, що визначені компоненти взаємопов'язані, вони формуються й розвиваються протягом професійної діяльності вчителя. Розроблений зміст структурних компонентів забезпечує формування та реалізацію індивідуальної

дослідницької траєкторії вчителя та залучення учнів до навчально-дослідницької роботи.

Основними психологічними рисами дослідника, на думку Д. Стеченко, О. Чмир, є працелюбність, ерудованість, особиста ініціатива, критичне осмислення досягнень науки. У своїх дослідженнях Т. Мартинюк та Л. Олійник визначають домінуючі якості педагога-новатора: на початковому етапі – це успішність, пізнавальна активність, дисциплінованість, організованість та ініціативність; на середньому – самостійність, ініціативність як здатність до наукової роботи; на заключному – успішність і творча активність, а на професійному – організованість, пізнавальна і творча активність. Спираючись на опитування вчителів, досвід власної діяльності до особистісної складової дослідницької компетентності вчителя ми залучили такі якості як самостійність, креативність, організованість, пізнавальна та творча активність.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Запропоновано структуру дослідницької компетентності вчителя через конкретизацію таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та особистісний. Проведено змістовне наповнення цих компонентів через необхідні здатності вчителя для проведення дослідницької роботи. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку моделі формування дослідницької компетентності вчителя через визначення мети, завдань, урахування структурних компонентів, методологічних підходів, принципів етапів, відповідних форм і методів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бачієва Л. О Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2018. № 56 – 57. С.105–113.

2. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Полтава, 2011. 20 с.
3. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Вип. VII. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55–62.
4. Голубь Л. А. Через исследовательскую деятельность – к качеству образовательного результата. *Традиции и инновации в образовании*. Ижевск : Издательство ИПК и ПРО УР, 2006. С. 9–13.
5. [Горшкова Л. М.](#), Коваль Л. В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів біологічного профілю. [Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки](#). 2015. Вип. 27. С. 78–84.
6. Мацько Д. С. Формування науково-дослідницької компетентності – складової професійної культури майбутніх вчителів іноземної мови як провідна мета національної системи освіти України. *Збірник наукових праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді»*. 2016. Вип. 20. С. 317–332.
7. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Умань, 2017. 23 с.
8. Риндина Ю. В. Становление и развитие исследовательской компетентности будущего учителя : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Новокузнецк, 2012. 24 с.
9. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посібник. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 155 с.

10. Шкерина Т. О. Формирование исследовательской компетентности будущих бакалавров педагогов-психологов в ВУЗе : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Красноярск, 2013. 23 с.

УДК 37-042.4:004

## ***ІНТЕРАКТИВНИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ПЛАКАТ ЯК ЗАСІБ КОЛЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ НОВОГО ФОРМАТУ***

**Кисельова О.Б., Брославська Г.М.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»***

***Харківської обласної ради***

У статті розкривається актуальність розробки й використання інтерактивного плакату як засобу колективного навчання нового формату. Розглядається його визначення, наводяться особливості, що відрізняють його від інших електронних освітніх ресурсів. Інтерактивні електронні плакати дають можливість обирати оптимальний темп навчання, контролювати й коригувати хід засвоєння навчального матеріалу. Крім того, здобувачі освіти дістають можливість реалізувати власні методи й прийоми засвоєння навчального матеріалу. Доведено переваги використання інтерактивних плакатів для організації колективної пізнавальної діяльності учнів (студентів). Наведено перелік сучасних інформаційних технологій для створення інтерактивних електронних плакатів. Представлено приклади результатів колективного дослідження певних тем вивчення різних дисциплін.

**Ключові слова:** електронні засоби навчання, інтерактивний електронний плакат, колективне навчання, здобувач освіти.

## **ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ ПЛАКАТ КАК СРЕДСТВО КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НОВОГО ФОРМАТА**

*Киселева О. Б., Брославская Г. М.*

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»  
Харьковского областного совета*

В статье раскрывается актуальность разработки и использования интерактивного плаката как средства коллективного обучения нового формата. Рассматривается его определение, указываются особенности, отличающие его от других электронных образовательных ресурсов. Электронные интерактивные плакаты дают возможность выбирать оптимальный темп обучения, контролировать и корректировать ход усвоения учебного материала. Кроме того, соискатели образования получают возможность реализовать собственные методы и приемы усвоения учебного материала. Доказано преимущества использования интерактивных плакатов для организации коллективной познавательной деятельности учащихся (студентов). Приведен перечень современных информационных технологий для создания интерактивных электронных плакатов. Представлены примеры результатов коллективного исследования определенных тем изучения разных дисциплин.

**Ключевые слова:** электронные средства обучения, интерактивный электронный плакат, коллективное обучение, соискатель образования.

## **INTERACTIVE ELECTRONIC PLACARD AS A MEANS OF COLLECTIVE EDUCATION OF A NEW FORMAT**

*Kyselyova O. B., Broslavska G. M.*

*Municipal Establishment “Kharkov Humanitarian-Pedagogical Academy” of Kharkov  
Regional Council*

The article focuses on the relevance of the development and the use of interactive placards as means of collective education of a new format. Its definition is considered, and features are presented that distinguish it from other electronic educational resources. It is

proved that the use of interactive placards allows not only individualization of education within the general educational process, but also promotes the formation of cooperation skills. In the process of teaching using interactive electronic placards, education applicants are attracted to an active, specifically focused on their activities. Electronic interactive placards allow you to choose the optimal pace of teaching, control and adjust the course of mastering the educational material, and the result of the work can be seen almost immediately, and not after a while. In addition, education applicants have the opportunity to implement their own methods and techniques of teaching the material. It is determined that one-level placards are usually a working area with the necessary training material and a set of different interactive elements. Multi-level interactive placards consist of several single-level, as well as two-level placards. The advantages of using interactive placards for organization of collective cognitive activity of students (students) have been proved. The results of the study can serve as the basis for further study of the problem of designing interactive e-placards. We consider a promising study of the methodology of using software for the creation of interactive electronic placards.

**Key words:** electronic learning tools, interactive electronic placard, collective training, education applicants.

**Formulation of the problem.** The use of new information technology in the teacher's work today is not vogue, not delight, but real need. In connection with the active introduction of information technology in the educational process, there is need to generalize the experience, to find the best forms and methods for using different ICT tools in practice. The system-activity approach in the training proposed by the new standards implies the implementation of educational development potential and requires the transition to new forms of activity of students and college students, the use of which makes it possible to vary the scenarios of an effective educational process, optimally combine the principles of the traditional educational system and information and communication technologies.



Informatization of all spheres of the life of modern society, the transformation of the computer into the object of everyday life, the emergence of the possibility of virtually unlimited access to the vast majority of sources of information – create the prerequisites for a significant increase in the "potential volume" of the content of the educational material. There is a need to intensify the teaching process of teaching material, which actualizes the need to develop new visual training facilities, including on the basis of computer technology. The use of interactive electronic placards will make it possible not only to individualize teaching within the general educational process but also to foster the development of skills of cooperation, collective qualities.

The **analysis** of recent researches and publications showed that the issue of informatization of educational activity was disclosed in the works of V. Bykov, L. Belousova, B. Gershunsky, R. Gurevich, M. Zhaldak, Y. Mashbits, N. Morse, E. Polat, I. Robert, G. Selevko and others; the question of the theoretical foundations for the training of future teachers for the use of ICT in professional activities is given in the researches of V. Arestenko, M. Blagov, G. Genseruk, S. Gunko, R. Gurevich, R. Gurin, N. Dykanska, M. Zhaldak, O. Ivanova, S. Isakov, O. Krasnozhon, L. Morskoy, S. Rakov and others. The use of social network services Web 2.0 is becoming more and more common in teachers' teaching practice, as evidenced by the work of O. Andreev, N. Balik, Y. Bykhovsky, S. Belov, N. Dementyevska, N. Djaglo, N. Yevtushenko, A. Zabarna, O. Zaslavska, M. Zolochevska, O. Krupoderova, M. Meniakina, M. Nimatulaev, E. Patarakin, M. Reznin, V. Starodubtseva, A. Filatova, B. Yarmakhov, E. Yastrebtsova and others. Possible ways of using virtual interactive whiteboards in the educational process are discussed in the publications of O. Biletskaya, O. Badanov, N. Kachanyuk and others.

The learner should be intensively involved in the teaching process, not as a passive listener, who perceives information communicated by a teacher or as one of the means of teaching, but as a subject that can increasingly control the teaching process and its own teaching activities [5]. All this leads to the search for new methods and means of training,

focused on the development of intelligence, on independent study and mastering of knowledge.

In our opinion, the new generation of visual-didactic means – interactive electronic placards that attracted the attention of many domestic and foreign researchers – deserve special attention. To this theme were addressed: A. Andreikanich, P. Belchev, A. Ermokhin, M. Zatynaychenko, T. Krush, S. Savinkin, T. Tabler and others. However, the potential of electronic interactive placards in solving educational tasks today is underestimated by the professional community. The own experience of preparing future teachers shows that most of them do not understand their pedagogical potential.

**Formulating the purpose of the article.** The purpose of the article is to uncover the concept of "interactive e-placard", highlighting the possibilities of its use in the process of collective education of education applicants.

**Presentation of the main research material.** Many years of experience testify, and the results of various psychological and pedagogical studies confirm that the effectiveness of any study depends on the degree of involvement in the perception of information of all organs of the human senses. Man knows the world in general through sight and hearing, but the throughput of obtaining information through these bodies is different. According to UNESCO, only 12 % of information is absorbed by the ear, with the help of sight – about 25 %, and in the process of audio-visual perception – up to 65 % [6].

It is the emergence of information technology based on the computer played a significant influence on the development of visual training. There was a need for a theoretical and methodological justification of expediency of creation and application of electronic visual means of education in the educational process. The main characteristic feature of electronic visual training means is interactivity. By definition, A. Ostapenko, interactive teaching – this is training that provides interaction of active subjects of the educational process. In the process of working with students and students are not given ready knowledge, they are induced to independently search for information using various teaching tools [4].

If a polygraph placard is digitized, we will receive a placard in an electronic format that can be projected using the projector on the screen. But this will be just an electronic copy of the educational placard, which differs from its original only by the fact that this placard can be projected onto the screen. But if the same electronic placard "give" the ability to actively and variably respond to user actions, we will get an interactive placard as an electronic teaching tool of a new type.

Many authors in different ways disclose the concept of "interactive placard." Thus, "an interactive placard is an electronic educational tool of a new type that provides a high level of engagement of information channels for the perception of the educational process." An electronic educational placard has an interactive navigation that allows you to display the necessary information: graphics, text, sound. Compared with conventional placards or electronic placards, interactive ones are a modern multifunctional teaching tool and provide more opportunities for the organization of the teaching process [1]. In the digital educational resources of this type information is not immediately provided, but "deployed" depending on the user's actions. This tool, like no other, allows you to vary the level of immersion in the subject.

Under the electronic interactive placard, we will understand the new means of presenting information that allows the teacher to improve the efficiency of the educational process, to raise the interest of students and students in studying one or another topic. An interactive placard, like no other tool, allows you to vary the level of immersion in the training material. Interactivity is provided by using various interactive elements: links, transition buttons, audio and video files, illustrations, animations, and text. In the process of teaching, an interactive placard achieves two very important results: using interactive elements to engage a student or a student in the process of obtaining knowledge; as a result of using various multimedia to achieve maximum disclosure of information. Thus, interactive placards are a great help as a teacher in the process of conducting classes, as well as students or students in the process of self-knowledge acquisition. Due to the use of interactive elements, one of the most important tasks faced by modern educational institutions can be

solved - involving students and students in active cognitive activities. The novelty of the experience of using an interactive placard is the integrated approach to the application of multimedia technologies. Therefore, teachers need to independently create various multimedia teaching tools, including interactive placards.

The concept of collective education is realized in the system of principles, the main of which is the principle of compulsory and continuous exchange of knowledge, in which all members of the group transmit to each other teaching in the process of teaching material. With the help of an interactive e-placard, you can design different scenarios for organizing collective forms of student teaching. The main pedagogical idea of using an interactive placard as an educational resource lies in the fact that it allows, on the one hand, to form key concepts through the visual demonstration from the learners of knowledge, and, on the other hand, allows the teacher to manage the information that should be developed in a lesson or lecture. Teaching tools in this format will allow students and students to learn new material. Interactive teaching with such placards involves the active interaction of the participants in the educational process, that is, the competitor acts not only as an active listener but also as an acting person. The application of collective collaboration during classroom classes allows the full implementation of the concept of interactivity through the organization of so-called co-teaching or mutual teaching.

Interactive placards are primarily intended for use in studying new material or lectures, but they can also be used in the process of repetition and consolidation of the learner. They are primarily intended to provide a high level of mastering the educational material. Any interactive placards for students of general education institutions and students of higher education institutions should be created in order to present the educational material. It should take into account the availability of text for reading, use of vivid and beautiful fonts, creation of simple and convenient navigation [3].

Interactive electronic placards are characterized by the form and content, in particular, they choose, depending on the volume, a one- or multi-level model of their construction. A one-level placard, as a rule, is a work field with a set of different interactive elements. Its

content varies depending on the state of the interactive elements (button presses, the contents of the text input fields, etc.) (fig. 1). The developer chooses only the elements of interactivity that he needs in the design of a placard. Many placards use animation. With the help of animation creates an illusion of motion, change and development. All this makes the visibility more emotional and exclusive. Thus, the dynamics of computer animation is used not only and not so much to enhance the emotional effect through displaying the movement of objects, as for the activation of cognitive activity. In this placard there are buttons (fig. 1) that can be turned on one another and listen to the necessary training material or turn off this explanation at any time.

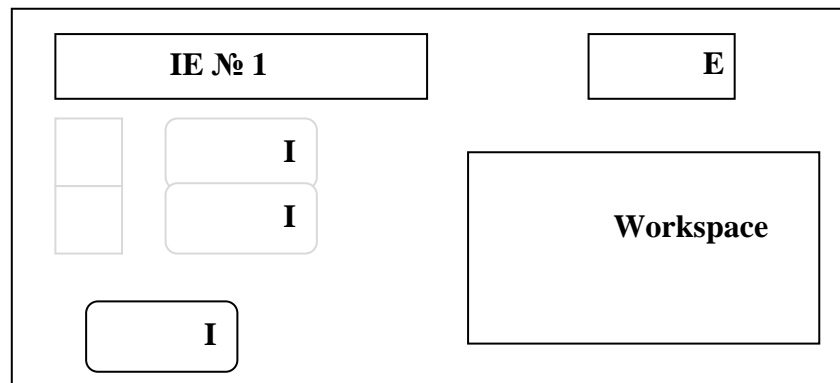


Figure 1. An example of a one-level interactive placard

Significance of interactivity in education is conditioned by the possibilities of modern information technologies in the simultaneous presentation of information on the basis of the application of a set of techniques, methods, methods of collecting, accumulation, processing, storage, transmission, production of audio-visual, textual and graphical information in conditions of interactive interaction of the user with the information system. One of the most important features of the media as a means of teaching is its ability to represent in a visual form various processes, phenomena, events, dependencies, numerical relations, etc., that is, to influence the visual-shaped components of thinking, which play an exclusively important role in teaching, including in the process of explaining and assimilating many theoretical concepts [2]. Modelling with the help of media allows you to study the object or phenomenon in different conditions and from different points of view. The use of multimedia technology makes it possible to involve all the organs of human senses in the assimilation of

the new one and forms a bright, voluminous image of the object being studied, to establish associative connections that contribute to a better assimilation of the material being presented. Such placards can be created for almost every lesson.

Gradually there are a large number of files. The developer is faced with a problem when you need to combine created placards. Multi-level placards are more practical in use. Such a placard consists of a certain number of electronic pages. Let's consider an example of a multi-level placard (fig. 2). The title page is usually the main one.

On the title page there is an instruction, information about the authors and resources used, a button to go to the menu that contains information on the subject of interactive placards. Each individual placard has its own structure depending on the topic (fig. 1). All placards have a button that allows you to go to the EU, which contains the content (menu). There is also a button on this page where you can go to the title page (fig. 2). If necessary, another series of electronic pages (higher level) may be created, but in this case it is necessary to carefully consider the structure of the placard, in order to avoid overload of the material. By developing a multi-level placard, the teacher can combine the training material that he has the opportunity to study with students or students for several years. He can combine several placards by grouping them into sections.

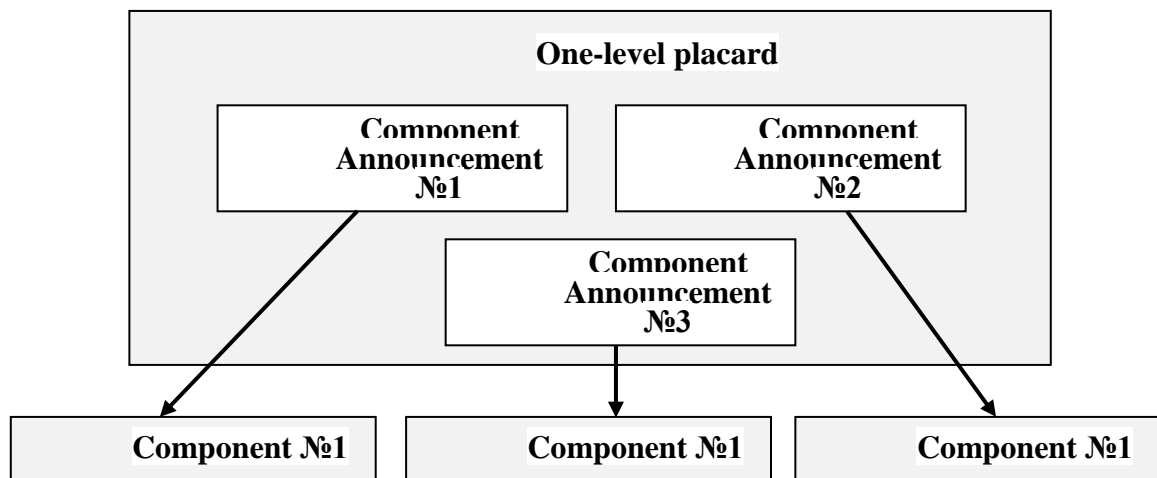


Figure 2. An example of a multi-level interactive placard

The compulsory component is methodical recommendations. The content of methodical recommendations for created interactive placards should consist of information

on the purpose and purpose of this resource, the installation of this electronic resource on a personal computer, recommendations for the study of theoretical material and navigation buttons.

There are many modern information technologies for creating interactive e-placards: MS Office software (Microsoft Power Point, Microsoft Word) and the Adobe Flash package; specially designed pedagogical software tools (Smart Notebook); pedagogical software tools (designer of interactive placards); Internet services (Prezi, Glogster, Thinglink, LIno it, Padlet, Cadoo), etc. In the context of collective education, it is advisable to use boards for collaborative work with a variety of editable content (Padlet, Popplet, Twiddla, Rizzoma, LIno it, Educreations, Realtimeboard, etc.). The result of the collective study of the musical language of composers from different countries is presented in figure 3 (<http://padlet.com/elenaperesichanskaya1996/srxf35bo28no>), studying the signs of equality of the triangle – in figure 4 (<https://edu.glogster.com/glog/oznaki-rivnosti-trukytnikiv / 22jo0q962k0>). The success of independent search work depended on the intellectual contribution of each of its participants. Obvious is the social significance of such a model of education: the role of each student in the general task is emphasized, group consciousness is formed, positive interdependence, communicative skills. In addition, the skill and quality of training of all group members' increases [2].

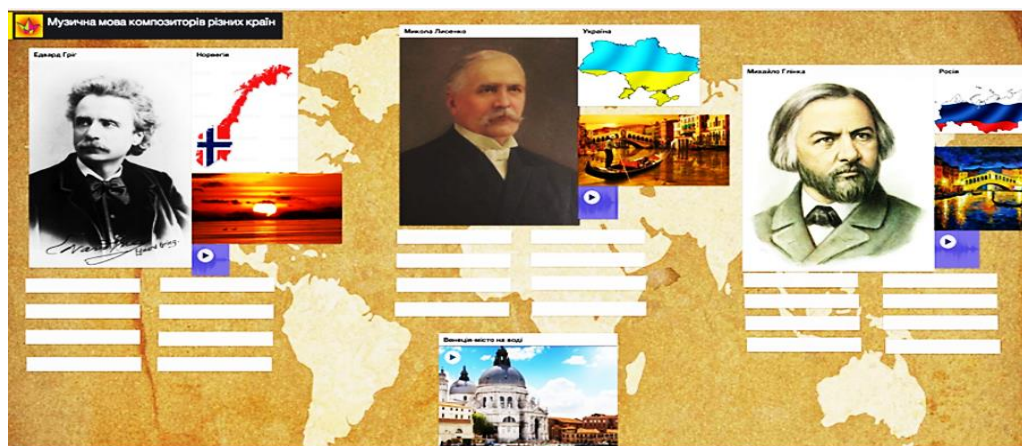


Figure 3. A Sample Placard Created with Padlet



Figure 4. A sample of a placard created with the Glogster service

**Conclusions** from this study and prospects for further exploration in this direction.

Interactive electronic placards almost completely replaced the placards from the educational process of modern educational institutions. It is proved that the use of interactive placards as demonstrative training tools is more effective than electronic placards. There is no doubt that the share of the use of interactive electronic placards in the educational process of modern general education and higher educational institutions will increase all the time.

The study does not exhaust all aspects of the affected problem, in particular, we consider the prospective study of the methodology of using the software for the creation of interactive electronic placards.

**References:**

1. Zatynaychenko B. D. The use of an interactive placard as a means of thematic immersion in the multimedia teaching environment. URL: [http://gigschool.ru/metodkopilka/opyt\\_zat/oz1.html](http://gigschool.ru/metodkopilka/opyt_zat/oz1.html). Date of request: December 9, 2018.
2. Kyselyova O. B., Khmil N. A. Formation of skills for the use of virtual interactive whiteboards in future teachers in the educational process. Proceedings. Ser.: Problems of Methodology of Physical-Mathematical and Technological Education. Whip 7. Part 2. Kirovograd, 2015. Pp. 95–100.



3. Litvinova S. G. To the issue of examination of the quality of electronic educational resources. Information technologies and learning tools. 2013. T. 34, No. 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/812#.VeqFn0Pg21t> Date of appeal: December 9, 2018.

4. Ostapenko A. A. Modeling of Pedagogical Reality: Theory and Technology. Moscow. Russia: Folk education. 2007. 384 S.

5. Rybalko O. O. Creation and application of interactive electronic tables in mathematics lessons in elementary school. Information technologies and learning tools. 2016. T. 53, No. 3. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704898/1/1373-5483-1-PB.pdf>. Date of request: December 9, 2018.

6. Tyshchenko O. B, New Computer Training Tool - An Electronic Textbook. Computers in the educational process. 1999. №10. Pp. 89–92.

УДК 37.018.4.(71)

## ***СТАНОВЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ***

**Котова А. В., Сердюк В. М.**

***Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна***

Статтю присвячено становленню дистанційної освіти у закладах вищої освіти Канади. Установлено, що основною формою набуття знань у форматі дистанційної освіти була самостійна робота студентів, яка полягала у виконанні завдань, також для полегшення засвоєння студентами знань у країні було започатковано освітні радіопередачі та телевізійні канали. Підходи до організації дистанційної освіти у Канаді змінилися наприкінці 90-х років, коли Інтернет набув масового розповсюдження.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, самостійна робота, студенти.

## СТАНОВЛЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАНАДЫ

*Котова А. В., Сердюк В. Н.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

Статья посвящена становлению дистанционного образования в высших учебных заведениях Канады. Установлено, что основной формой приобретения знаний в формате дистанционного образования была самостоятельная работа студентов, которая заключалась в выполнении заданий, также для облегчения усвоения знаний студентами в стране были введены образовательные теле- и радиопередачи. Подходы к организации дистанционного образования в Канаде изменились в конце 90-х, когда был массово распространён Интернет.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, самостоятельная работа, студенты.

## DISTANT LEARNING EVOLUTION IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CANADA

*Kotova Anna, Serdiuk Victoria*

*V. N. Karazin Kharkiv National University*

The article is devoted to the development of distant learning in the higher educational institutions in Canada. It is established that the development of distant learning in Canada was due to long distances between cities on the one hand and the need to improve the education of qualified employees on the other hand. It should be noted that the origin of distant education in the world is associated with the name of Isaac Pitman, who began teaching stenography by mail in the UK in 1840. After that, this form quickly spread in Canada, the United States and the United Kingdom. The form of distant learning education was developed for students who did not have the opportunity to attend lectures and practical classes, and who lived far away from institutions of higher education. Accordingly, most of the study material was to be learnt independently, while the function of higher education institutions was to direct students' educational activities, develop special programs and assignments, and consult students during the inter-sessional period. First, distance learning was introduced in 1889, in the University of McGill, Montreal. There was a need

to improve the skills of teachers, especially from distant regions, who had to acquire deep knowledge, but didn't have the possibility to come to university. For this purpose special programs and a number of methodical assignments for independent work and self control were developed there. To facilitate the acquiring of knowledge educational television and radio programs were broadcasted in the country. Approaches to the organization of distant learning in Canada changed in the late 1990s, when the Internet connection was widely spread.

**Keywords:** distant learning, independent work, students.

**Постановка проблеми.** Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій впливає на усі сфери життя людини та змінює підходи до організації навчання. Зокрема, все більшого розвитку набуває дистанційна освіта, яка дозволяє студентам знаходячись майже у будь-якому місці планети отримувати доступ до інформаційних ресурсів провідних закладів вищої освіти, засвоювати навчальний матеріал за допомогою інтерактивних форм і методів, отримувати консультації від викладачів та підтримувати з ними індивідуальний зв'язок, що у свою чергу створює сприятливі умови для гуманізації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, посилення пізнавальної мотивації й інтенсифікації самостійної діяльності суб'єктів навчання. Однією із головних причин такої розповсюдженості дистанційної освіти є також вимоги роботодавців щодо наявності вищої освіти у працівників та економія часу для самого процесу навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до проблеми організації дистанційного навчання як у нашій країні, так і закордоном. Зокрема, А. Андрєєвим та С. Андрєєвою вивчалася практика впровадження електронного навчання на платформі Moodle, Н. Бухловою розглядалися можливості використання елементів дистанційної освіти у процесі роботи з обдарованими дітьми, К. Осадчою було розроблено технології дистанційної освіти. Разом із тим, у науковій літературі недостатньо висвітлено становлення дистанційної освіти у провідних країнах та її взаємозв'язок із самостійною роботою студентів. Вважаємо, що цей аспект є важливим для подальшого розвитку педагогічної науки та кращого розуміння принципів організації дистанційної освіти.

**Формулювання цілей статті.** Тому, метою публікації є аналіз становлення дистанційної освіти у Канаді та роль самостійної роботи студентів у цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Канада входить до трійки країн (поряд із Великобританією та США), де дистанційна освіта є однією із самих розвинутих у світі. У Канаді це можна пояснити географічними особливостями країни, а саме порівняно невеликою щільністю населення та великими відстанями між населеними пунктами, що ускладнювало можливості класичної денної форми навчання.

Ураховуючи той факт, що Канада – це країна, в якій завжди цінувалися спеціалісти з вищою освітою, ще у XIX столітті склалося протиріччя, яке полягало в стрімкому зростанні популярності вищої освіти та наявності ряду об'єктивних чинників, які значно гальмували зазначений процес. Шляхом розв'язання цієї проблеми стало введення в систему вищої освіти в Канаді дистанційної форми навчання.

Зазначимо, що зародження дистанційної освіти у світі в цілому пов'язують із ім'ям Ісаака Пітмана, який у 1840 р. започаткував навчання стенографії за допомогою поштового листування у Великобританії [9, с. 166]. Після цього ця форма почала досить швидко розповсюджуватися у Канаді, США та Великобританії.

Дистанційна форма навчання була розрахована на студентів, які не мали можливості відвідувати лекції та практичні заняття та здебільшого проживали на великій відстані від закладів вищої освіти. Відповідно, більшу частину навчального матеріалу вони опрацьовували самостійно, тоді як функцією закладів вищої освіти було спрямування освітньої діяльності студентів, розробка спеціальних програм та завдань та надання консультацій викладачами у міжсесійний період. При цьому для навчання використовувались новітні для свого часу комунікаційні технології [5, с. 27; 6].

Вперше використання дистанційної форми навчання відмічено в 1889 році в університеті Мак-Гілл в Монреалі. Поштовхом для її впровадження стала необхідність підвищення кваліфікації учителів віддалених, переважно сільських регіонів та набуття ними повноцінної за обсягом знань вищої освіти, адже вони не мали змоги відвідувати навчальний заклад. Для цього в університеті Мак-Гілл було розроблено спеціалізовані навчальні

програми, які охоплювали основні етапи навчання. Поряд з цим було також розроблено низку методичних посібників, які мали полегшити самостійну роботу вчителів. Для вдосконалення отриманих знань та умінь за дистанційною формою освіти передбачалась низка завдань для самостійної перевірки опрацьованих навчальних матеріалів.

Така система вищої освіти передбачала також зворотній зв'язок, тобто студенти мали змогу звернутись до закладу вищої освіти для розв'язання незрозумілого питання або поглиблення знань в певній навчальній темі [4; 6].

У ході дослідження встановлено, що процес дистанційної освіти на той час значно ускладнювався тим, що комунікативні технології не були розвинені, а обмін інформацією між вищим навчальним закладом та студентом відбувався за допомогою поштового листування та був досить повільним. Але, не зважаючи на це, дистанційна форма набуття вищої освіти виявилась достатньо ефективною та почала стрімко набувати популярності та розповсюджуватись в системі вищої освіти Канади.

Необхідно зазначити, що використання методики дистанційної освіти в 20-ті-30-ті роки ХХ століття в Канаді сформувало достатньо ефективний освітній механізм, який базувался передусім на посиленні впливу самостійної роботи студентів та використанні новітніх на той час комунікативних технологій. Так, у 1920 році, Міністерство освіти Британської Колумбії розробляє програми та курси дистанційного навчання на рівні вищих навчальних закладів провінції. Для опанування навчальних програм стали використовуватись радіотрансляції навчальних програм. Дистанційна освіта, яка технічно базувалась на використанні радіо, набула подальшого поширення в системі освіти всієї країни.

У 1927 році використання дистанційної освіти розпочалося в Альбертинському університеті, у наступному році за допомогою Департаменту освіти Британської Колумбії такі ж трансляції розпочав університет в Ванкувері та університет в Галіфаксі в Новій Шотландії. Після вдалого досвіду цих закладів вищої освіти зазначена форма освіти з використанням радіотрансляцій розповсюдилась по більшості інших провінцій країни, хоча

в деяких з них зазначена робота почала проводитись лише з кінця 30-х років головним чином внаслідок негативних явищ періоду Великої депресії [3, р. 65; 7].

На початку 1940-х років відбулась глобалізація системи дистанційної освіти в межах всієї країни. В 1941 році Канадська асоціація освіти дорослих, спільно з Федерацією сільського господарства за підтримкою державних установ в сфері освіти ініціювали виникнення загальнодержавного [FARM RADIO FORUM](#). Серія радіопередач та матеріалів для окремих напрямів навчання координувалась Університетом Святого Франциска Ксав'єра у тісному співробітництві з іншими університетами по всій країні [2; 7].

У 1960-ті роки в Канаді відбувається стрімке зростання соціальних потреб в отриманні вищої освіти. Це, в свою чергу, сприяло розвитку методик та технологій дистанційної освіти та самостійної роботи. Оскільки саме в цей період набуло широкого розповсюдження телебачення, Memorial University починає розробку та використання навчальних програм у телевізійному форматі. Зокрема, була розроблена програма з уповільненим показом зображення для підготовки медичних робітників для більш якісного надання консультаційних послуг.

Викладачами університету Ватерлоо було розроблено та впроваджено у практику низку навчальних програм з лекційним відеоматеріалом, а для закріплення вивченого студентам надавався супроводжувальний навчальний матеріал із завданнями для самостійної роботи, які потім перевірялися викладачем та обговорювалися зі студентом.

У зв'язку з подальшим поширенням дистанційної системи освіти в Канаді в 70-ті роки ця складова вищої освіти була реорганізована. Зокрема, уряди низки провінцій прийшли до створення трьох спеціалізованих вищих начальних закладів, які були орієнтовані виключно на дистанційну форму освіти. Так, в 1972 році уряд провінції Альберта створив Атабаський університет, який надавав лише курси для дистанційної форми освіти, а у 1978 році в Британській Колумбії засновано Відкритий навчальний інститут [1; 7].

Спеціалізовані вищі навчальні заклади Канади, орієнтовані виключно на дистанційну форму навчання, надавали вищу освіту різного рівня за технічними та гуманітарними

навчальними дисциплінами, а також проводили окремі курси професійної підготовки. Крім друкованих видань та телевізійних та радіо-трансляцій, відеокурсів в зазначених університетах було налагоджено систему співпраці студента з викладачем за допомогою телефонного зв'язку.

Із розвитком новітніх технологій та поширенням супутникового телебачення, надання послуг з дистанційного навчання стало більш доступним, його обсяги значно поширились. Виникли спеціалізовані телевізійні мережі, які орієнтувались виключно на надання освіти за дистанційною формою. Зокрема в 1987 році уряд провінції Онтаріо створив та розповсюдив таку спеціалізовану мережу, такі ж мережі було створено в ряді інших провінцій: Новій Шотландії, Нью-Брасуїке, Моннітобе, Саскачевані, Франко-Онтаріо.

У 90-ті роки широке розповсюдження комп'ютерів визначило подальший розвиток дистанційного навчання в Канаді, зокрема особливої актуальності набуло навчання за допомогою мережі Інтернет. Студенти отримали можливість вільного доступу до величезної кількості джерел інформації, спілкування з іншими студентами та викладачами. В свою чергу вищі навчальні заклади намагались найбільш широко використовувати інформаційні технології для охоплення якомога більшої кількості студентів. Внаслідок цього процесу з'явилися системи керівництва дистанційним навчанням [8].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, можна зробити висновок, що завдяки географічному положенню, потребі країни мати висококваліфіковані кадри у Канаді розвилася потужна система дистанційної освіти, ключову роль в якій відіграє самостійна робота студентів, яка на той час полягала здебільше у виконанні студентами відповідних завдань та вправ та у їх подальшій перевірці та аналізі викладачем.

#### **Список використаних джерел:**

1. Athabasca University. History. web-site. – [electronic resource]. – Mode of Access : <https://www.athabascau.ca/aboutau/history/>

2. Buck G. H. The First Wave: The Beginnings of Radio in Canadian Distance Education / G. H. Buck // Journal of Distance Education. – 2006. – Vol. 21. – No 1. – P.75 – 88.
3. Donald E. H. Organizational Models in Higher Education, Past and Future / E. H. Donald // Handbook of Distant Education / edited by Moore M, Anderson W. London (Canada). –P. 67–79.
4. McGill ideas that changed the world. *McGill* web-site. – [electronic resource]. – Mode of Access : URL: <https://mcgill.ca/about/history/features/mcgill-ideas>
5. Morabito M. G. Online Distance Education: Historical Perspective and Practical Application / M. G. Morabito. – USA ; Universal Publishres, 1999. – 25 p.
6. The Canadian Encyclopedia. Distance Learning : web-site. – [electronic resource]. – Mode of Access : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/distance-learning> (
7. Winkelmanns T. Distributed Learning in British Columbia: A Journey from Correspondence to Online Delivery / T. Winkelmanns., B. Anderson, M. Barbour // Journal of Open, Flexible, and Distance Learning. – 2010. – №14(1). – p. 6–28.
8. Поздняков В. А. Дистанционное образование: история становления и развития. / В. А. Поздняков [электронный ресурс]. – Режим доступа : [:https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/03/03/pozdnyakov\\_va.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/03/03/pozdnyakov_va.pdf)
9. Свідовська В. Розвиток дистанційної освіти в навчальних закладах Канади ХХ-початку ХХІ століття / В. Свідовська // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Вип. 35. – С. 166 – 169.



***ЧИННИКИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ФУНДАТОРІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЧНОЇ Й ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ  
НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.***

**Лугасва Т. В.**

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

У статті виокремлено та проаналізовано основні чинники інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності фундаторів вітчизняної вищої медичної й фармацевтичної освіти наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Автор охарактеризував чинники, пов'язані з системною кризою всіх ділянок соціально-економічного, громадсько-політичного, національно-культурного життя Російської імперії. Акцентовано увагу на постановках уряду щодо соціальних та національних обмежень в країні, участі країни у військових подіях, пошуках шляхів вирішення проблеми розвитку народної освіти й демократизації університетського життя. Вагомим чинником визнано зростання інтересу до ідей класичної педагогіки, створення нових виховних систем. Констатовано значущість усвідомлення науковцями необхідності здійснення широких попереджувальних протиепідемічних заходів в масштабах усієї країни, реалізації потреби громадськості в інституалізації вищої жіночої медичної й фармацевтичної освіти, професійної консолідації медиків та фармацевтів. У статті акцентовано увагу на таких чинниках інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності науковців імперської доби як пошуки ними способів самореалізації й можливостей додаткового матеріального забезпечення.

**Ключові слова:** чинники, інтенсифікація, громадсько-просвітницька діяльність, Харківське медичне товариство, Харківський університет, Харківське фармацевтичне товариство.

**ФАКТОРЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСНОВАТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX – В НАЧАЛЕ XX вв.**

*Лутаева Т. В.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

В статье выделены и проанализированы основные факторы интенсификации общественно-просветительской деятельности основателей отечественной высшей медицинской и фармацевтической образования в конце XIX – начале XX в. Автор охарактеризовал факторы, связанные с системным кризисом всех участков социально-экономического, общественно-политического, национально-культурной жизни Российской империи. Акцентируется внимание на постановлениях правительства по социальным и национальным ограничениям в стране, участия страны в военных событиях, поисках путей решения проблемы развития народного образования и демократизации университетской жизни. Весомым фактором признано рост интереса к идеям классической педагогики, создания новых воспитательных систем. Констатируется значимость осознания учеными необходимости осуществления широких предупредительных противоэпидемических мероприятий в масштабах всей страны, реализации потребности общественности в институализации высшего женского медицинского и фармацевтического образования, профессиональной консолидации медиков и фармацевтов. В статье акцентируется внимание на таких факторах интенсификации общественно-просветительской деятельности ученых имперской эпохи как поиски способов самореализации и возможностей дополнительного материального обеспечения.

**Ключевые слова:** факторы, интенсификация, общественно-просветительская деятельность, Харьковское медицинское общество, Харьковский университет, Харьковское фармацевтическое общество.

**FACTORS OF INTENSIFICATION OF PUBLIC AND ENLIGHTENMENT  
ACTIVITIES OF DOMESTIC MEDICAL AND PHARMACEUTICAL EDUCATION  
FUNDATORS (end of 19th - early 20th centuries)**

*Lutaieva T.*

*V. N. Karazin Kharkiv National University*

In the article it was analyzed the main factors of the intensification of public and enlightenment activities of the founders of the national higher medical and pharmaceutical education at the end of the nineteenth and early twentieth centuries. The author described the factors that associated with the systemic crisis of all sections of the socio-economic, socio-political, national-cultural life of the Russian Empire. The attention was focused on the government's decisions on social and national constraints in the country, the search for solutions to the problem of development of public education and the democratization of University life. In the article it was investigated the role of certain decrees of the Ministry of Public Education, which supplemented the University statute of 1884 year and contributed to the expressions of public opinion of the faculty members.

It was proved that there were such factors of intensification of public and enlightenment activities of scientists of the imperial age as their search for ways of self-realization and possibilities of additional material support, increase of interest in ideas of classical pedagogy, new educational systems. It is indicated that the idea of the creation of folk houses, national Universities was embodied in life in the domestic educational space at the early 20th century. The experience of spreading scientific knowledge at national Universities was borrowed from the pedagogical heritage of Western European educators.

The importance of awareness of the necessity of carrying out broad preventive anti-epidemic measures in the whole country, realization of the needs of the public in the institutionalization of the highest female Medical and Pharmaceutical education, the professional consolidation of physicians and pharmacists and their involvement in the task of securing the interests of the front during the First World War were established. The author of the article describes the general rise of political activity in the territory of the Russian Empire

in the first half of the 1890's – in the early 20th century as a factor in intensifying the activities of scientists in the field of public and educational organizations, societies, unions. Among the tasks of such institutions was the unification of specialists and the promotion of the establishment of a friendly relationship between them and their professional development, as well as the dissemination of enlightenment among the people, propaganda of the latest scientific knowledge among intellectuals, improving the working conditions and life of educators, providing assistance to those who studied. *It was proved that* scientific and special societies played a special role in attracting medical scientists and pharmacists to public and enlightenment activities.

Further research is required in the field of theoretical analysis of public and enlightenment activities of the founders of the national higher Medical and Pharmaceutical education in the University environment and beyond within the research period.

**Key words:** factors, intensification, public and enlightenment activities, Kharkiv Medical Society, Kharkiv University, Kharkiv Pharmaceutical Society.

**Постановка проблеми.** У період сучасності серед засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності названі нерозривний зв'язок із світовою та національною історією й культурою, формування громадянської культури. Вітчизняні представники професорсько-викладацької корпорації покликані поширювати знання серед населення, сприяти підвищенню освітнього і культурного рівня громадян. Для усвідомлення окреслених завдань науковцям вітчизняних вищих закладів освіти, зокрема медичного та фармацевтичного профілю, важливо знати та аналізувати особливості громадсько-просвітницької діяльності освітян минулих історичних періодів. Необхідність висвітлення причин пожвавлення громадсько-просвітницької діяльності фундаторів вітчизняної вищої медичної й фармацевтичної освіти наприкінці XIX – на початку XX ст. актуалізує тему даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різномічні чинники, що обумовлювали громадсько-просвітницьку діяльність науковців наприкінці XIX – на

початку ХХ ст. знайшли відображення у дослідженнях, що здійснювалися низкою учених у період сучасності за такими аспектами:

- особливості розгортання громадсько-просвітницького руху в суспільстві на межі ХІХ-ХХ століть (Т. Івеніна, О. Білявська та ін.),
- значущість педагогічної спадщини представників класичної педагогіки, ідей представників нових виховних систем для представників громадсько-просвітницького руху (А. Троцько, Ю. Касютін, С. Ткачов та ін.),
- обумовленість форм громадсько-просвітницької діяльності науковців як представників університетського середовища урядовою політикою, розширенням університетських завдань (Л. Зеленська, С. Посохов, В. Лісовий, О. Друганова, Г. Косінова, О. Соболева, С. Куліш та ін.),
- зміст громадсько-просвітницької діяльності наукових та спеціальних товариств на підросійській території України (М. Аржанов, М. Хвисяк, Б. Рогожин, І. Робак, М. Кушик, Т. Лутаєва, І. Левченко, Ж. Перцева, З. Петрова, О. Коваленко, Н. Фрадкіна, І. Левченко, М. Кушик та ін.),
- розвиток ідей жіночої медичної й фармацевтичної освіти (Ж. Кундій, Т. Павлова та ін.),
- роль окремих вітчизняних науковців-медиків та природодослідників у реформуванні народної освіти (Т. Коломієць, О. Ярмиш, Т. Лутаєва та ін.).

Проведений аналіз численних матеріалів свідчить, що чинники інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності науковців-медиків та природодослідників наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у контексті історії педагогіки все ще залишаються недостатньо висвітленими.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є виокремлення та аналіз основних чинників інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності фундаторів вітчизняної вищої медичної й фармацевтичної освіти наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наприкінці ХІХ ст. на теренах Російської імперії тривала реорганізація розширеної мережі університетів. Посилення

елементів централізації знайшло відбиток у статуті Імператорських російських університетів (1884 р.), що негативно сприймалося передовою громадськістю, прогресивними науковцями [6, с. 102].

Багато хто з представників професорсько-викладацької колегії замислювався над необхідністю відсторонення від стосунків з прибічниками урядової політики. З цього приводу наведемо витяг з листа відомого фізіолога, професора В. Данилевського до О. Бутлерова (1885 р.): «Якась важка, свинцева хмара, якась задушлива атмосфера охопила нас усіх, професорів Харківського університету, і отруєє все наше науково-навчальне життя. Та й не у нас одних тільки: чутними є скарги з інших університетів; але те, що діється у нас тут, завдяки присутності двох-трьох членів Ради, воістину – морально прокажених, це, мені здається, перевершує всяку ймовірність ... Усі кращі і не найкращі люди відчувають і розуміють те ж саме... Важка тепер атмосфера у нас, єдиний притулок – це лабораторія і свій кабінет; але і тут не завжди знаходиш спокій, – і сюди заходять чутки, запити, побоювання» [18, с. 141-142].

За таких обставин, низка фундаторів медичної й фармацевтичної освіти, серед яких були відомі науковці-медики та природодослідники, інтенсифікували свої зусилля на ниві громадсько-просвітницької діяльності. Зауважимо, що поняття «інтенсифікувати» (лат. *intensio* – напруга, посилення, *facio* – роблю) розглядаємо як збільшення інтенсивності чого-небудь [25]. Між іншим, інтенсифікація громадсько-просвітницької діяльності фундаторів вітчизняної вищої медичної й фармацевтичної освіти уможлилювалася на той час тим, що у зв'язку з прогресуючим розвитком індустріалізації та промислового виробництва, держава була зацікавлена у прагматичній практичній діяльності науковців-медиків та природодослідників.

Загальний підйом політичної активності на території Російської імперії у першій половині 1890-х рр. – на початку ХХ ст. став важливим чинником інтенсифікації діяльності науковців як представників громадських й просвітницьких організацій, товариств, спілок. Серед завдань таких установ було: об'єднання та професійне вдосконалення фахівців й сприяння встановленню товариських відносин між ними; поширення просвіти в

народі; пропаганда новітніх наукових знань серед представників інтелігенції; покращення умов праці та побуту освітян; надання допомоги тим, хто навчався [7, с. 54].

Особливу роль в інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності науковців-медиків та вчених-фармацевтів відігравали наукові й спеціальні товариства. Різнобічними були напрями громадсько-просвітницької діяльності Харківського медичного товариства (ХМТ) [12]. На підросійській території України діяли також Товариство морських лікарів у м. Миколаєві, Київське військово-санітарне товариство, відділи Російського товариства охорони народного здоров'я, Київське фізико-медичне товариство при Університеті св. Володимира, Товариство наукової медицини та гігієни при Імператорському Харківському університеті, відділи Союзу боротьби з дитячою смертністю у Росії, громади Червоного Хреста та ін. Наприкінці XIX – на початку XX ст. активізується діяльність фармацевтичних товариств (Російське фармацевтичне товариство, Одеське фармацевтичне товариство, Харківське фармацевтичне товариство та ін.). У період з 1885 по 1904 рр. відбулося зародження і становлення діяльності Спілки російських лікарів пам'яті М. Пирогова. Потужною її складовою були науковці-медики зі Слобожанщини.

Професійна консолідація учених-фармацевтів та аптечних працівників відбувалася під час роботи Всеросійських фармацевтичних з'їздів та міжнародних конгресів фармацевтів. Показово, що члени Харківського фармацевтичного товариства (ХФТ) виявляли власну громадянську позицію, виділяючи кошти делегатам з'їздів. Громадянська позиція ХФТ виявлялася також в актуалізації низки питань, що пропонувалися для розгляду у вітчизняних фахівців фармацевтичного спрямування. Серед таких питань слід назвати: про врегулювання робочого часу фармацевтів; про союз фармацевтичних товариств; про підвищення цензу фармацевтичної освіти; про лікарняні, фабричні, залізничні та земські аптеки [22].

Суттєвий вплив на характер громадсько-просвітницької діяльності вітчизняних фундаторів медичної й фармацевтичної освіти справила аграрна криза й епідемії інфекційних хвороб в країні. Природно, що громадська активність багатьох

фундаторів медичної й фармацевтичної освіти була обумовлена необхідністю розробки та здійснення широких попереджувальних протиепідемічних заходів в масштабах усієї країни. Так, ХМТ ініціювало обговорення результатів спостережень за ходом епідемій, виявлення причин інфекційних хвороб (туберкульоз, холера, тиф, чума, віспа, дифтерія, венеричні захворювання та ін.). В останній чверті XIX ст. товариством були створені: лікарня (22.09.1885 р.); Пастерівський інститут з бактеріологічною станцією (20.04.1887 р.); кабінет хімічної та мікроскопічної діагностики (01.07.1888 р.) [24, с. 255]. Член ХМТ, завідуючий санітарним бюро Харківської губернії (з 1904 р.) С. Ігумнов у своїх виступах перед фахівцями медичного спрямування та науково-популярних публікаціях закликав земських лікарів якомога ширше розгортати просвітницьку гігієнічну роботу серед населення [8].

На початку XX ст., за умов зростання революційних настроїв в суспільстві, посилюється урядова регламентація діяльності просвітницьких установ. У циркулярах Харківського навчального округу знаходимо постанову «Про видання нових правил про народні читання» (1901 р.) [15, с. 377-379], де йшлося про можливість проведення народних читань особами, які не зустрічають зауважень з боку уряду. У листі від Міністерства внутрішніх справ (МВС) за 1901 р. повідомлялося, що Міністерство народної освіти (МНО) мало право дозволу та вибору способів та тематики читань. При цьому, губернатори, здійснюючи нагляд за справою, мусили схвалювати осіб, які здійснювали народні читання [14]. Зрозуміло, що до представників професорсько-викладацької спільноти, як відповідальних осіб у справі організації народних читань, представники уряду ставилися більш лояльно.

Позитивним моментом у справі регламентації громадсько-просвітницької діяльності на початку XX ст. стала передача в 1902 р. з підпорядкування МВС до МНО усіх просвітницьких установ, що діяли і відкривалися. Справа в тому, що МВС, зосереджуючи «силові структури» та адміністрацію, було опертям реакційних сил і умонастроїв. Переведення просвітницьких організацій під юрисдикцію МНО дещо полегшило процедуру їх відкриття.



Громадсько-просвітницька діяльність науковців як представників університетського середовища обумовлювалася також зміною місця університетського статуту 1884 р. [16] в правовому полі країни на межі XIX – XX століть. У зв'язку з розширенням університетської мережі та університетських завдань, він перетворювався на декларацію, що знаходила пояснення в інших законах та циркулярах МНО [19]. Низка тогочасних міністерських розпоряджень, указів була імпульсом для представників професорсько-викладацької спільноти щодо пошуку шляхів виявлення власної громадської позиції, діяльності на ниві просвітництва.

Пожвавлення студентського руху в останні десятиріччя XIX – на початку XX ст. також сприяло інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності демократично налаштованих представників професорсько-викладацької колегії. Студенти вимагали демократизації університетського життя, влаштовували гуртки самоосвіти, нелегальні бібліотеки, каси взаємодопомоги [3, с. 39].

Зауважимо, що у 1902 р. МНО затвердило «Тимчасові правила про професорський дисциплінарний суд у вищих навчальних закладах Міністерства народної освіти» [4]. На їх основі планувалося щорічне обрання Радою університету з представників професорської колегії п'ятьох суддів та на випадок їх хвороби п'ятьох кандидатів у судді. Надалі, у такому статусі, обрані особи повинні були бути затвердженими попечителем навчального округу. Серед представників дисциплінарного суду були його голова та секретар. Обов'язки дисциплінарного суду щодо ведення справ стосовно тих, хто навчався, були визначені таким чином: 1) розглядати справи про порушення порядку в навчальному закладі, установленого спеціальними правилами, 2) розбирати випадки зіткнень між тими, хто навчався, та викладачами, 3) розглядати порушення порядку тими, хто навчався, навіть, якщо такі правопорушення не були висвітлені у законодавчих документах. В якості вироку суду передбачалося як виправдання звинуваченого, так і покарання [4, с. 7-8].

Названі тимчасові правила сприяли виявам громадської позиції представників професорсько-викладацької колегії. Показово, що під час революційних подій 1905 р.

професор Л. Гіршман, приймаючи участь у роботі дисциплінарного суду Харківського університету, негативно поставився до відрахування ректором революційно налаштованих студентів без відому названої установи. На знак протесту учений відмовився головувати на засіданнях дисциплінарного суду й був змушений піти у відставку [11, с. 23].

За умов промислового підйому в країні, важливим чинником інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності вітчизняних науковців-медиків та природодослідників була потреба в реформуванні народної освіти. Слід акцентувати увагу на тому факті, що наприкінці XIX ст. у межах Харківської губернії загальний відсоток грамотних складав лише 16,85 % [2, с. 778]. Залучення науковців до вирішення завдань підвищення культурно-освітнього рівня трудящих, мало суттєво прискорити пошук шляхів позбавлення народу від темряви і нещастя. Зокрема, науковці-медики та природодослідники Слобожанщини наприкінці XIX – на початку XX ст. приймали активну участь у діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності (період функціонування: 1869-1920 рр.).

Громадсько-просвітницький рух продовжував розростатися в перші роки XX століття. З початку століття зародилися деякі нові починання, наприклад, отримала втілення в життя ідея створення народних будинків, народних університетів. Означена ідея набула на українській території, підконтрольній Росії, широкої популярності у 90-і рр. XIX ст. [5, с. 146-147; 17]. Досвід поширення наукових знань у народних університетах був запозичений з педагогічної спадщини західноєвропейських просвітників: Ж. - А. Кондорсе, М. Грюндтвіга, Д. Стюарта та ін. [17, с. 308-309]. Головним рушійним мотивом для вітчизняних подвижників громадсько-просвітницького руху було безкорисливе служіння народу на благо його освіти і залучення до цінностей культури. Та існували й інші мотиви інтенсифікації діяльності науковців на ниві просвітництва, зокрема пошук додаткового заробітку. Звичайно, за умови, якщо робота у вечірній школі, завідування бібліотекою, організація народних читань, проведення публічних лекцій оплачувалися [7].

На межі XIX – XX ст. прогресивні вітчизняні освітяни, науковці піддавали радикальному перегляду справу організації виховання, його зміст, форми та методи. У цей час зростає інтерес до ідей представників класичної педагогіки (М. Пирогов, К. Ушинський та ін.); створювалися нові виховні системи, що виключали пасивність дітей [29]. Зокрема, набули популярності педагогічні ідеї педагога, анатома, лікаря і громадського діяча П. Лесгафта стосовно фізичного розвитку дітей та молоді. Науково-педагогічна спадщина В. Бехтерева містила критику пагубної політики царського уряду щодо неможливості просвіти народу, організації вищих закладів освіти на автономних засадах [28].

Суттєвим явищем у розвитку вітчизняної педагогіки досліджуваного періоду була педологія (експериментальна педагогіка), що базувалася на ідеях і методиках фізіології вищої нервової діяльності. Становлення педології обумовлювало постановку експериментальної роботи вітчизняними науковцями у справі вирішення педагогічних проблем [28, с. 65]. Набирало силу вчення про вільне виховання. Його адепти виступали проти примусу у вихованні та навчанні, підтримували гасло необхідності формування викладацьких кадрів, які б працювали виключно з творчим натхненням [9, с. 442].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. фундатори медичної й фармацевтичної освіти залучалися до відстоювання прагнення жінок здобути вищу освіту. Ідею інституалізації вищої жіночої медичної освіти підтримали відомі вчені І. Мечников, В. Пашутін, В. Тарновський, Ф. Ерісман, М. Скліфософський та ін. Урядом створювалося нормативно-правове підґрунтя щодо розвитку середньої медичної й фармацевтичної освіти. У 80-х роках XIX ст. було затверджено новий статут Імператорського клінічного повивального інституту, реорганізовано фармацевтичну освіту з підготовки жінок-помічників фармацевта, відкрито курси з підготовки провізорів, аптечну школу [10, с. 47].

Однак, в країні існувала потреба у кваліфікованих кадрах, які б мали не тільки середню спеціальну, а й вищу медичну освіту. Така ситуація зумовила постанову МНО (1898 р.) стосовно надання прав державної служби жінкам-лікарям [13, с. 143]. Той

факт, що за законом від 9 березня 1898 р. жінки-лікарі отримували право на державну службу й отримання чинів, обумовило зростання інтересу жінок до ідеї отримання вищої медичної освіти. У 1901 р. МНО підтвердило, що жінки-лікарі можуть займати посади лікарів при жіночих гімназіях та прогімназіях з правом державної служби [26]. На цей час у центральних містах Російської імперії (Санкт-Петербург, Москва) уже була сформована мережа спеціальних і вищих медичних закладів. Відповідно відбувалися зміни в суспільстві у сприйнятті жінки в освіті і медицині й фармації загалом. На початку ХХ ст. набули популярності поштові картки з карикатурами типів студентів у виконанні В. Кадуліна [20]. Показово, що серед них були й зображення акушерки та медички (тип курсистки).

Слід сказати, що фельдшерські школи, курси повитух, вищі заклади освіти перебували у підпорядкуванні різних відомств, що спричиняло різні підходи до організації теоретичної й практичної підготовки фахівців медичного та фармацевтичного спрямування. Усе це обумовило увагу науковців окремих регіонів Російської імперії до проблеми реорганізації медичної й фармацевтичної освіти на загальнодержавному рівні.

На початку ХХ ст. уряд офіційно визнав право громадськості щодо участі у розбудові системи освіти. Імператором закріплювався дозвіл на відкриття приватних курсів із програмою на рівні вищої освіти й було покладено початок упорядкованому процесу створення системи приватних вищих закладів освіти [5, с. 148]. Саме в цей час вперше було піднято питання про заснування Вільної вищої медичної школи при Харківському медичному товаристві. Означена ініціатива була схвально сприйнята науковцями та реалізована засобом створення Жіночого медичного інституту (1910-1911 рр.) [12; 29]. Підтримуючи намагання жінок отримати професійну освіту, науковці-медики та природознавці Харківського університету читали для них лекції з фізіології, хімії, гігієни на публічних курсах, що були організовані Товариством сприяння жіночій сільськогосподарській освіті, Товариством взаємної допомоги учительок та виховательок [23].

Вважаємо доцільним акцентувати увагу на тому факті, що інтенсифікація громадсько-просвітницької діяльності науковців протягом досліджуваного періоду відбувалася під впливом урядових постанов другої половини 80-х років XIX ст. стосовно встановлення соціальних та національних обмежень в країні, зокрема стосовно єврейського населення. За положенням Комітету міністрів від 5 грудня 1886 р. та 26 червня 1887 р. вводилися заходи щодо обмеження кількості євреїв у вищих закладах освіти. Віднині для окремих університетів було встановлено відповідний відсоток вступників іудейського віросповідання. У столицях він складав 3%, в смузі осілости (до якої відносилися Новоросійський університети, Університет Св. Володимира в Києві) – 10%. Зокрема, для Харківського університету було встановлено максимум у 5% загальної кількості вступників (пізніше 3%) [1, с. 303-304]. Ці заходи Міністерство мотивувало тим, що головними агітаторами під час студентських заворушень були саме євреї. Зауважимо, що навіть усвідомлюючи сутність національної політики, професори Харківського університету І. Щелков та Л. Гіршман відкрито висловлювалися проти обмежень у прийомі студентів за релігійною та національною ознакою [13, с. 132].

Залучення представників Імператорських університетів до простору російської культури мало виявлятися у використанні в освітньому процесі російської мови. Крім того, поширення грамотності серед народу та популяризація знань мусили відбуватися засобом використання російської мови, що служило справі русифікації населення окремих регіонів Російської імперії, зокрема Слобідського краю. Установлено, що за цих обставин, окремі представники професорсько-викладацької колегії Харківського університету вважали своїм громадським обов'язком підтримувати суспільний та національний рухи, опозиційні уряду. Зокрема, ординатор університетської клініки Я. Трутовський залучався до діяльності нелегального харківського гуртка «Братства Тарасівців». Відомо, що він переховував нелегальну літературу – твори М. Драгоманова, С. Подолинського, заборонені роботи Т. Шевченка, революційно-демократичну періодику [3, с. 40]. Науковці Харківського медичного товариства

пов'язували формування моральної свідомості фахівців медичного й фармацевтичного спрямування на Слобожанщині з усвідомленням ними значущості культурної спадщини українського народу. Таке припущення випливає з аналізу публікацій на сторінках періодичного видання товариства («Харьковский медицинский журнал»), зокрема з приводу вшанування членами ХМТ пам'яті Т. Шевченка (26 лютого 1911 р.) [21].

Вагомим чинником інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності вітчизняної інтелігенції стали події Першої світової війни. Під час війни армія була зацікавлена не лише в військовій техніці та боєприпасах, а й у медичних працівниках, медикаментах, потужній фармацевтичній промисловості, шпиталях, лазаретах. З огляду на цей факт, фундатори вітчизняної медичної й фармацевтичної освіти залучалися до справи забезпечення інтересів фронту. Окремі вітчизняні науковці (М. Валяшко, М. Красовський) під час Першої світової війни поглиблювали власну теоретичну підготовку та практичний досвід з питань, якими опікувався Харківський відділ військово-хімічного комітету. Залучаючись до роботи комітету з організації дослідницьких інститутів на підросійській українській території, науковці виступали з доповідями стосовно даного питання на засіданнях Харківського фармацевтичного товариства, сприяючи інтенсифікації громадсько-просвітницької діяльності її членів [27, с. 12].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На підставі аналізу проблеми дослідження та узагальнення його результатів, можемо стверджувати, що з кінця 80 - х років XIX ст. й особливо на початку XX ст. на підросійській території України виявилися чинники, що обумовили інтенсифікацію громадсько-просвітницької діяльності вітчизняних фундаторів вищої медичної й фармацевтичної освіти. Серед них:

– системна криза всіх ділянок соціально-економічного, громадсько-політичного, національно-культурного життя Російської імперії, постанови уряду щодо соціальних та національних обмежень в країні; військові дії;

- пошуки урядом, представниками інтелігенції шляхів до вирішення проблеми розвитку народної освіти;
- загальний підйом політичної активності в суспільстві, переростання студентського культурно-просвітницького руху у політичний;
- розширення університетської мережі та університетських завдань, доповнення університетського статуту постановами з боку МНО, що сприяло демократизації університетського життя;
- прагматичний ухил медичних та природничих наук, пов'язаний з прогресуючим розвитком індустріалізації та промислового виробництва;
- створення нормативно-правового підґрунтя розвитку середньої медичної й фармацевтичної освіти, потреба в інституалізації вищої жіночої медичної й фармацевтичної освіти;
- намагання держави надати громадській самодіяльності законні рамки; полегшення процедури відкриття та функціонування просвітницьких організацій засобом їх переведення під юрисдикцію МНО; передача губернаторам права остаточного вирішення питання щодо організації просвітницьких заходів, що обумовлювало їх зацікавленість у залученні до участі в них місцевих науковців;
- поширення серед вітчизняної інтелігенції накопиченого у країнах Заходу досвіду стосовно організації просвітницької діяльності;
- сприйняття окремими науковцями громадсько-просвітницької діяльності як способу самореалізації та як можливості додаткового матеріального забезпечення;
- професійна консолідація медиків та фармацевтів й надання імпульсу їх активній громадській діяльності для вирішення проблеми здоров'я населення;
- зростання інтересу до ідей класичної педагогіки, створення нових виховних систем, що виключали пасивність і педагогічну занедбаність дитини, стимулювали її активність і самодіяльність.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому вивченні та теоретичному аналізі громадсько-просвітницької діяльності фундаторів вітчизняної вищої медичної й

фармацевтичної освіти в університетському середовищі та за його межами протягом досліджуваного періоду.

### Список використаних джерел:

1. Багале́й Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Д. И. Багале́й, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
2. Багале́й Д. И. История г. Харькова за 250 лет существования (1655-1905). Историческая монография. В 2 т. Т. 2 (XIX – нач. XX). Репринтное издание / Д. И. Багале́й, Д. П. Миллер. – Х. : Харьковская книжная фабрика им. М. В. Фрунзе, 1993. – 976 с.
3. Білявська О. С. Участь університетської молоді Наддніпрянської України в національно-визвольному русі другої половини XIX ст. / О. С. Білявська // Сторінки історії : зб. наук. праць. – 2014. – № 37. – С. 31-43.
4. Временные правила о профессорском дисциплинарном суде в высших учебных заведениях Министерства Народного Просвещения (Высочайше утверждены 24 августа 1902 года) // Правила о взысканиях, налагаемых на студентов высших учебных заведений Министерства Народного Просвещения. – Х. : Тип.-Лит. М. Зильберберг и С-вья, 1902. – 8 с.
5. Друганова О. М. Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект) : монографія. – Х. : Диво, 2008. – 556 с.
6. Зеленська Л. Д. Учені ради в системі діяльності університетів України XIX століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Зеленська. – Х., 2012. – 612 с.
7. Ивенина Т. А. Просветительство во имя народа. Проблемы культурно-просветительной работы в России в 90-е годы XIX века. – М. : МПГУ, 2003. – 101 с.
8. Игумнов С. Н. О задачах земской санитарии // Журнал Общества русских врачей в память Н. И. Пирогова. – №3. – 1903. – С. 173-179.



9. Куліш С. М. Традиції та новації у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів Харківського університету XIX – початку XX ст. : монографія / С. М. Куліш. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 552 с.
10. Кундій Ж. П. Розвиток ідей жіночої медичної освіти у науково-педагогічній спадщині М. В. Скліфосовського (1836-1904 рр.) : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Ж. П. Кундій. – Полтава, 2016. – 235 с.
11. Лесовой В. Н., Петрова З. П. Идеал врача и человека. К 170-летию со дня рождения Л. Л. Гиршмана / В. Н. Лесовой, З. П. Петрова // UNIVERSITATES. Наука и просвещение. – 2009. – № 1. – С. 16-27.
12. Лутаєва Т. В. Напрями громадсько-просвітницької діяльності науковців Харківського медичного товариства (друга половина XIX – початок XX ст. ) / Лутаєва // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наукових праць. – 2017. – Вип. 41. – С. 104-117.
13. Медицинский факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / под. ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. Репр. изд. Ч. 1-2. – Х. : Сага, 2011. – С. 1-471.
14. О порядке надзора за направлением народных чтений в Империи : письмо министра внутренних дел от 30 апреля 1901 г. // *Циркуляры по Харьковскому учебному округу*. Высочайшие повеления. – 1901. – № 6. – С. 408-411.
15. Об издании новых правил о народных чтениях // *Циркуляры по Харьковскому учебному округу*. Высочайшие повеления. – 1901. – № 6. – С. 377-379.
16. Общий устав императорских российских университетов 1884 года. – Х. : В ун. тип., 1911. – 62 с.
17. Павлова Т. Г. Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века : монографія / Т. Г. Павлова. – Х. : Сага, 2012. – 408 с.

18. Письмо профессора Харьковского университета В. Я. Данилевского к А. М. Бутлерову // Фигуровский Н. А., Соловьев Ю. И. Александр Порфирьевич Бородин. М. – Л. : АН СССР, 1950. – С. 141-142.
19. Посохов С. И. [Уставы российских университетов XIX века в оценке их современников и потомков](#) / С. И. Посохов // [Вопросы образования](#). – 2006. – Вып. 1. – С. 370-381.
20. Почтовые карточки «Типы студентов» // Музей історії Харківського Національного Університету імені В. Н. Каразіна. Ф. 1. Оп. 2. Спр. 3. 1912 р.
21. Протокол № 7 очередного заседания Харьковского Медицинского Общества 26-го февраля 1911 года // Харьковский медицинский журнал. –1911. – Т.11. – №3. – С. 33-36.
22. Протокол заседания Харьковского фармацевтического общества 8 сентября 1899 года // *Фармацевт*. – 1900. – Стб. 383-386.
23. Публичные курсы в Харькове // Русская школа: общепедагогический журнал для школы и семьи. – 1902. – Т. 3. – С. 101.
24. Робак І. Ю. Організація охорони здоров'я в Харкові за імперської доби (початок XVIII ст. – 1916 р.) / І. Ю. Робак. – Х. : ХДМУ, 2007. – 346 с.
25. [Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда ; АН УРСР. Інститут мовознавства. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т. 4. – 1973. – С. 37.](#)
26. Соболева Е. В. Организация науки в пореформенной России / Е. В. Соболева. – Л. : Наука, 1983. – 262 с.
27. Сокращенный отчет о деятельности Харьковского университета за 1917 год // Записки Харьковского университета за 1918 и 1919 г. – Х. : Тип. М. Зильберберг и С-вья, 1919. – С. 1-30.
28. Троцко А. В. Педагогічні погляди В. М. Бехтерева та його послідовників / А. В. Троцко, Ю. С. Касютін. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. – 180 с.

29. Lutaieva T. The problem of Moral and Ethical Education of youth in scientific and pedagogical heritage of the Slobozhanshchina scholars (the second half of 19th – early 20th century) / T. Lutaieva // Advanced education. – 2017. – № 7. – P. 73-79.

УДК 37.025+786.2

***РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗВО КНР***

**Лю Чан**

***Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди***

У статті автором розроблено технологію формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Запропоновані такі етапи реалізації технології: мотиваційно-цільовий, змістовний, організаційно-творчий, результативно-критеріальний. Розроблену технологію формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було апробовано на заняттях зі студентами експериментальної групи за авторським курсом «Професійно-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва».

**Ключові слова:** майбутній учитель, КНР, музичне мистецтво, формування, професійно-педагогічна культура, технологія, етапи, реалізація.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ВУЗАХ КНР**

*Лю Чан*

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды*

В статье автором разработано технологию формирования профессионально-педагогической культуры будущих учителей музыкального искусства. Предложены следующие этапы реализации технологии: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-творческий, результативно-критериальный. Разработанную технологию формирования профессионально-педагогической культуры будущих учителей музыкального искусства было апробировано на занятиях со студентами экспериментальной группы по авторскому курсу «Профессионально-педагогическая культура учителя музыкального искусства».

**Ключевые слова:** будущий учитель, КНР, музыкальное искусство, формирование, профессионально-педагогическая культура, технология, этапы, реализация.

**IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY FORMING PROFESSIONAL AND  
PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN THE  
UNIVERSITIES OF CHINA**

*Liu Chang*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

In the article the author developed the technology of formation of the professional-pedagogical culture of future teachers of musical art. The following stages of the technology implementation are offered: motivational-purposeful, content, organizational-creative, productive-criterial. At the motivation-purposeful stage, the content and tasks of the developed technology are determined, the interest of the future teachers of musical art is emerging and the motivation for their own vocational and pedagogical culture is formed. At

the content stage, the peculiarities of the vocational and pedagogical culture of future teachers of musical art were determined, meaningfulness of its main components was comprehended, the acquired knowledge was aimed at the awareness of the formation of its own vocational and pedagogical culture. At the organizational and creative stage, students learned to analyze their own professional skills, personal qualities, they were seized by the means of forming the professional and pedagogical culture of future teachers of musical art. At the productive-criterial stage of the technology, future teachers of musical art actively participated in the project activity, understood the need to independently choose the means of forming their own vocational and pedagogical culture. These actions characterize future teachers of musical art as capable of self-development, self-education, self-analysis, and understand the importance of professional-pedagogical culture in professional activities. The formative stage of the pedagogical experiment, which was aimed at the implementation of the developed technology, was carried out during the three academic years (2016-2019) in the following foreign affairs of the People's Republic of China: Zhejiang Music Conservatory, Lishui Professional and Technical College. In the pedagogical experiment, 312 people participated, of which one experimental EG group (160 persons) and one control group (152 persons) were created.

**Key words:** future teacher, China, musical art, formation, professional-pedagogical culture, technology, stages, realization.

**Постановка проблеми.** Особлива роль музичної освіти в сучасному світі ставить проблему підготовки фахівців в число пріоритетів, оскільки падає престиж і соціальний статус професії вчителя музичного мистецтва. Актуальність проведеного нами дослідження обумовлена тим, що в ньому системно розглядається один з визначальних аспектів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – процес формування професійно-педагогічної культури, рівень сформованості якої, нині є низький. Тому майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідні не лише глибокі знання в галузі педагогіки, психології, свого навчального предмета, а й спеціальні знання та вміння, які сприяють активізації професійно-творчого потенціалу

особистості, формування творчої активності. Розвиток особистості відбувається упродовж усього життя, але особливе значення воно має на етапі професійної підготовки у ЗВО, коли закладаються основи професійних якостей фахівця.

Професія вчителя музичного мистецтва як вид трудової діяльності містить вміння і навички педагогічної, виховної, організаторської, просвітницької, методичної, виконавської роботи.

Зазначені види діяльності відіграють важливу роль у вирішенні специфічних завдань, орієнтованих на формування професійно-педагогічної культури і постійне особистісне вдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Певний інтерес для даного дослідження представляють роботи в галузі музичної психології та педагогіки, що розкривають різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Б. Асаф'єв, Д. Кірнарська, В. Медушевська, А. Миколаєва, В. Петрушин, Л. Школяр та ін.).

Особливе значення для цієї роботи мають наукові пошуки вчених і педагогів, які висвітлюють проблему формування професійно-педагогічної культури в музичному мистецтві: особливості професії вчителя музичного мистецтва (Л. Арчажнікова); педагогічна культура (Н. Волчегурська, А. Растрігіна); культура самоосвіти (Є. Диганова); артистизм (Л. Майковська); музично-комунікативна культура (М. Миронова); музично-естетична культура (Р. Тельчарова); формування активного, самостійного мислення музиканта (Г. Ципін); дослідницька культура (Т. Шапова). Останнім часом були опубліковані результати досліджень, присвячені розвитку і формуванню професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема дослідження Т. Абрамової, О. Грибкової, Р. Хайбулліна. Проте проблема теоретичного обґрунтування та реалізації технології формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО КНР в наукових роботах не розглядалася [2].

У зв'язку з цим **метою статті** є реалізації технології формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО КНР.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нині у змісті професійної музичної освіти важливе місце належить формуванню професійно-педагогічної культури. Вивчення проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва показало необхідність реалізації технології в освітній процес ЗВО КНР [2].

Обґрунтована раніше технологія формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО КНР [2] має реалізуватися на таких етапах:

- *мотиваційно-цільовий*, що містить мету і завдання процесу формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в ЗВО КНР, які тісно взаємопов'язані. Даний етап технології визначає її загальний зміст і спрямований на мотивацію процесу формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. До принципів організації діяльності, що активують процес формування професійно-педагогічної культури віднесено: індивідуалізації та забезпечення суб'єктної позиції всіх учасників освітнього процесу [3];

- *змістовий*, що ураховує структурну і змістову характеристики професійно-педагогічної культури, а також особливості професії вчителя музичного мистецтва. Структурними компонентами професійно-педагогічної культури є аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий. Професійно-педагогічна культура розглядається нами як процес, спрямований на розвиток і формування його професійних цінностей, професійно важливих якостей особистості, володіння педагогом сучасними освітніми технологіями і методиками, розвиток педагогічного творчості в професійній діяльності. Специфіка професії вчителя музичного мистецтва полягає у виконанні різних видів професійної діяльності: педагогічної, виконавської, методичної, виховної, науково-дослідної, організаційно-управлінської та культурно-просвітницької [3; 5];

• *організаційно-творчий*, який пов'язаний з вибором форм, методів і засобів навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Оптимальними формами організації освітнього процесу є аудиторні (індивідуальні, групові, фронтальні, парні, колективні) і позааудиторні форми роботи (концерти, конкурси, майстер-класи тощо). Даний етап характеризується розвитком здібностей застосовувати теоретичні знання у професійній діяльності, на активізацію самостійної роботи студентів щодо опанування професією [3];

• *результативно-критеріальний*, що визначає успішність запропонованої технології та відображає досягнуті результати. Основу даного етапу становить діагностика рівнів сформованості професійно-педагогічної культури, яка здійснюється за такими критеріями: ціннісне ставлення до здійснення професійної діяльності; технолого-педагогічна готовність до здійснення професійної діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення. Вивчення організації освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО КНР дозволило нам визначити такі рівні сформованості професійно-педагогічної культури: високий, середній, низький [3].

Формувальний етап педагогічного експерименту, який був спрямований на реалізацію розробленої технології, проводився упродовж трьох навчальних років (2016-2019) у таких ЗВО КНР: Чжецзянська музична консерваторія, Нормандський університет Чжецзянського університету, Технологічний інститут Нінбо Чжецзянського університету, Лішуйський професійно-технічний коледж (провінція Чжецзян). У педагогічному експерименті взяло участь 312 осіб, з яких було створено одну експериментальну групу ЕГ (160 осіб) та одну контрольну КГ (152 особи).

Розроблену технологію формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було апробовано на заняттях зі студентами експериментальної групи за авторським курсом «Професійно-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва».

*Мотиваційно-цільовий* етап технології було спрямовано на сформованість мотивів та інтересів до даного виду діяльності.



На *змістовому* етапі технології було організовано вивчення музично-виконавських і теоретичних дисциплін, а зміст курсу «Професійно-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва» спрямовувався на розвиток навичок планування та здійснення саморозвитку власної професійно-педагогічної культури студентів. Даний етап характеризувався тим, що у майбутніх учителів музичного мистецтва формувалися уявлені про професійно-педагогічну культуру. Учасники, з якими проводився педагогічний експеримент, брали участь в: анкетуванні, опитуваннях; оцінці власної професійно-педагогічної культури; осмислення значущості професійно-педагогічної культури у професійній діяльності. Викладачі намагалися пояснити студентам важливість та значущість опанування професійно-педагогічної культури; концентрація їхньої уваги на компонентах професійно-педагогічної культури та її формуванні відповідної компетенції [5].

*Організаційно-творчий* етап технології мав на меті вдосконалення набутих навичок і їх практичне застосування. На даному етапі навчаються виконували спеціальні практичні завдання, спрямовані на формування різних видів професійних навичок. Метою організаційно-творчого етапу було формування в майбутніх учителів музичного мистецтва потреби в оволодінні професійно-педагогічною культурою. Студенти мали можливість опанувати професійно-педагогічною культурою; обирати засоби формування професійно-педагогічної культури при супроводі викладача. Робота викладачів була спрямована на орієнтацію щодо формування професійно-педагогічної культури студентів.

*Результативно-критеріальний* етап технології спрямовувався на подальше вдосконалення професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній діяльності, зокрема формування ціннісного ставлення до здійснення професійної діяльності, технолого-педагогічної готовності до здійснення професійної діяльності, прагнення до професійного самовдосконалення. На даному етапі студентів активізували опановувати способами формування професійно-

педагогічної культури; сприяли їхньому збагаченню досвідом самоосвіти, формування професійних навичок.

Зростанню ефективності процесу формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було можливим за умови застосування комплексу педагогічних технологій (розвиваючі, проектного навчання, ігрові, діалогові) [1; 4]. В межах запропонованого курсу «Професійно-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва» зі студентами було організовано спеціальну роботу, яка містила форми, методи і засоби, спрямовані на формування уявлень про професійно-педагогічну культуру, осмислення даного процесу.

Серед форм навчання були використані такі: проблемна лекція «Професійно-педагогічна культура як синтез професійних знань, освіти, мислення вчителя музичного мистецтва»; ділова гра «Розвиток професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва», «Методика аналізу уроку»; педагогічна майстерня «Формування знань про багатопрофільність професії вчителя музичного мистецтва».

Проблемна лекція «Професійно-педагогічна культура як синтез професійних знань, освіти, мислення вчителя музичного мистецтва» була проведена з метою знайомства студентів з проблемою формування професійно-педагогічної культури. Студентам був наданий матеріал, в якому професійно-педагогічна культура є синтезом декількох видів культур. Особливу увагу було приділено індивідуальним якостям особистості, що впливає на професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Лекція проходила з активним обговоренням даної проблеми. Після лекції студенти були переконані, формування професійно-педагогічної культури відбувається шляхом саморозвитку і самовдосконалення. Величезне значення для професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва мала проектна діяльність, оскільки необхідною умовою сформованості їхньої професійно-педагогічної культури було вміння проектувати власну професійну діяльність.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва у ЗВО КНР можливо за допомогою розробленої нами технології, яка була реалізована на таких етапах: мотиваційно-цільовий, змістовний, організаційно-творчий, результативно-критеріальний.

Підбиваючи підсумки реалізації технології слід зазначити, що на мотиваційно-цільовому етапі визначається зміст та завдання розробленої технології, у майбутніх учителів музичного мистецтва проявляється інтерес та формується мотивація до власної професійно-педагогічної культури. На змістовому етапі технології було визначено особливості професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, було осмислено значущість її основних компонентів, набуті знання були спрямовані на усвідомлення сформованості власної професійно-педагогічної культури. На організаційно-творчому етапі студенти вчилися аналізувати власні професійні вміння, особистісні якості, ними опановувалися засоби формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. На результативно-критеріальному етапі технології майбутні учителі музичного мистецтва активно брали участь в проектній діяльності, розуміли необхідність самостійно обирати засоби формування власної професійно-педагогічної культури. Дані дії характеризують майбутніх учителів музичного мистецтва як таких, що здатні до саморозвитку, самоосвіти, самоаналізу та розуміють значення професійно-педагогічної культури в професійній діяльності.

Перспективами подальших наукових пошуків може бути порівняння експериментальних даних визначених критеріїв на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту.

#### **Список використаних джерел:**

1. Жерновникова О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. Педагогічний альманах. Херсон: ХАНО, 2017. Вип. 36. С. 208-212.

2. Лю Чан. Технологія формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти в КНР. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: матер. I Міжнар. наук. читань*. Рівне, 2018. С. 37-42.

3. Наседкина А. В. Интегративный подход к формированию профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2008. 237 с.

4. 黄辉. 中等职业教育的昨天、今天和明天. *中国发展观察*. 2006 (8). 9- 11 页. (Хуан Хой. Становлення середньої професійної освіти. *Спостереження за розвитком Китаю*. 2006. № 8. С. 9-11).

5. Zhernovnykova O. A., Nalyvaiko O. O., Chornous N. A. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія*. Х. : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип. 58. С. 33-42. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/19254>.

УДК 616.8-009.12:616.07+373.2

## **ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ СПАСТИЧНИХ М'ЯЗІВ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ЦЕНТРАЛЬНИМИ ПАРЕЗАМИ**

**Мога М. Д.**

*кандидат педагогічних наук,*

*докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології і реабілітології*

*Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*

У статті розглянуто основні методи діагностування наявності спастики в м'язах тулуба і кінцівок, а також ступеня її вираженості в тій чи іншій м'язовій групі. Спочатку було проаналізовано основні сучасні медичні методи визначення ступеня спастичного

стану м'язів від достатньо суб'єктивних (за шкалою Ешворта) (Modified Ashworth Scale for Grading Spasticity), коли діагност сам має відчутти ступінь м'язового опору при виконанні рухів пацієнтом (що може варіювати оцінку в достатньо широкому діапазоні особистих відчуттів) до інструментальних, апаратурних, заснованих на використанні технічних пристроїв. Перш за все це стосується способу м'язової тонометрії, яка за принципом дії тонометра підрозділяється на два види: статичну та динамічну. Розглянуто також можливості відносно складної з технічної точки зору м'язової електроміографії за допомогою спеціального міографа «Міакома». Показана трансформація методів діагностування м'язової спастичності від суто медичних, недоступних для більшості педагогів методів, до більш прийнятних в масовій практиці дошкільних педагогічних і реабілітаційних установ. Мається на увазі методика мануального м'язового тестування за методом пальпації. За її допомогою робиться оцінка спроможності м'язу реагувати збільшенням збудження на розтягування її брюшка, що також потребує спеціальних професійних медичних навичок. До того ж по відношенню до дітей раннього віку зі спастичними формами парезів всі ці медичні техніки підходять лише частково при організації відповідних особливих умов. Більш привабливими виглядають описові ігрові методики, з якими зможе працювати не тільки підготовлений фахівець-медик, а й педагогічний працівник, а також батьки дітей. Насамперед це відноситься до авторських педагогічних тестів М. Єфименка, що призначені для виявлення особливостей тону м'язів як у верхніх, так і в нижніх кінцівках малюків за допомогою доступних рухово-ігрових завдань, до яких діти ставляться позитивно. Представлена удосконалена методика тонічної діагностики м'язів, що пройшла апробацію в практиці корекційного фізичного виховання дошкільнят з порушеннями опорно-рухового апарату.

У статті була зроблена спроба пошуку оптимальних варіантів діагностування патологічного гіпертону м'язів у дітей раннього віку із спастичними формами парезів як за допомогою медичних інструментальних методів, так і використовуючи потенціал педагогічної методики ігрового тестування дітей.

**Ключові слова:** спастичність, гіпертонус, діагностика, центральні парези, діти раннього віку, ігрові тести.

## **ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ СПАСТИЧНОСТИ МЫШЦ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЦЕНТРАЛЬНЫМИ ПАРЕЗАМИ**

*Мога Н. Д.*

*кандидат педагогических наук,*

*докторант кафедры ортопедагогики, ортопсихологии и реабилитологии  
Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова*

В статье рассмотрены основные методы диагностирования наличия спастичности в мышцах туловища и конечностей, а также степени ее выраженности в той или иной мышечной группе. Сначала были проанализированы основные современные медицинские методы определения степени спастического состояния мышц от достаточно субъективных (по шкале Эшворт) (Modified Ashworth Scale for Grading Spasticity), когда диагност сам должен почувствовать степень мышечного сопротивления при выполнении движений пациентом (что может варьировать оценку в достаточно широком диапазоне личных ощущений в инструментальных, аппаратурных, основанных на использовании технических устройств. Прежде всего это касается способа мышечной тонометрии, которая по принципу действия тонометра подразделяется на два вида: статическую и динамическую. Рассмотрены также возможности относительно сложной по технической с точки зрения мышечной электромиографии с помощью специального миографа «Миакома». Показана трансформация методов диагностики мышечной спастичности от чисто медицинских, недоступных для большинства педагогов методов, к более приемлемых в массовой практике дошкольных педагогических и реабилитационных учреждений. Имеется в виду методика мануального мышечного тестирования по методу пальпации. С ее помощью производится оценка способности мышцы реагировать увеличением возбуждения на растяжение ее брюшка, что также требует специальных

профессиональных медицинских навыков. К тому же по отношению к детям раннего возраста со спастическими формами парезов все эти медицинские техники подходят только частично при организации соответствующих особых условий. Более привлекательными выглядят описанию игровые методики, с которыми сможет работать не только подготовленный специалист-медик, но и педагогический работник, а также родители детей. Прежде всего, это относится к авторским педагогическим тестам Н. Н. Ефименко, предназначенные для выявления особенностей тонуса мышц как в верхних, так и в нижних конечностях малышей с помощью доступных двигательных игровых задач, к которым дети относятся положительно. Представлена усовершенствованная методика тонической диагностики мышц, которая прошла апробацию в практике коррекционного физического воспитания дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В статье была сделана попытка поиска оптимальных вариантов диагностирования патологического гипертонуса мышц у детей раннего возраста со спастическими формами парезов как с помощью медицинских инструментальных методов, так и используя потенциал педагогической методики игрового тестирования детей.

**Ключевые слова:** спастичность, гипертонус, диагностика, тонометрия, центральные парезы, дети раннего возраста, игровое тестирование.

## **PECULIARITIES OF DIAGNOSTICS OF MUSCLE SPASTICITY IN CHILDREN OF EARLY AGE WITH CENTRAL PARES**

**Moga N. D.**

**Candidate of Pedagogical Sciences,**

*doctoral student of the Department of Orthopedagogy, Rehabilitation and Orthopsychology of M.P. Dragomanov Kiev National State Pedagogical University*

The article describes the main methods of diagnosing the presence of spasticity in the muscles of the trunk and limbs, as well as the degree of its severity in a particular muscle group. First, the main modern medical methods for determining the degree of spasticity of

muscles from fairly subjective (on the Ashworth scale) (Modified Ashworth Scale for Grading Spasticity) were analyzed, when the diagnostician himself should feel the degree of muscular resistance when the patient performs the movements (which can vary in a fairly wide range). personal sensations) in instrumental, instrumental, based on the use of technical devices. First of all, it concerns the method of muscle tonometry, which, according to the principle of action of the tonometer, is divided into two types: static and dynamic. The possibilities of muscular electromyography, which is relatively difficult from a technical point of view, were also considered using the special “Miakoma” myograph. The transformation of methods for diagnosing muscle spasticity from purely medical methods that are inaccessible to most teachers to more acceptable in mass practice pre-school pedagogical and rehabilitation institutions is shown. This refers to the method of manual muscle testing by the method of palpation. It is used to evaluate the ability of a muscle to respond by increasing excitation to stretching its abdomen, which also requires special medical professional skills. In addition, in relation to young children with spastic forms of paresis, all these medical techniques are only partially suitable for organizing the relevant special conditions. The description of game techniques looks more attractive, with which not only a trained medical specialist can work, but also a pedagogical worker, as well as parents of children. First of all, this refers to the author's pedagogical tests of N. N. Efimenko, designed to identify the features of muscle tone in both the upper and lower extremities of children with the help of available motor-game tasks, to which children are positive. An improved method of tonic muscle diagnostics is presented, tested in the practice of remedial physical education of preschoolers with disorders of the musculoskeletal system.

In the article, an attempt was made to search for optimal options for diagnosing pathological muscle hypertonia in young children with spastic forms of paresis, both using medical instrumental methods and using the potential of pedagogical methods of game testing of children

**Key words:** spasticity, hypertonus, diagnostics, tonometry, central paresis, children of early age, game testing.



**The article** describes the main methods of diagnosing the presence of spasticity in torso muscles and limbs, as well as the degree of its severity in a particular muscle group. First, the main modern medical methods were analyzed for determining the muscles spasticity degree from enough subjective (Modified Ashworth Scale for Grading Spasticity), when the diagnostician himself should feel the degree of muscular resistance when the patient performs the movements (which can vary the evaluation in a fairly wide range of personal sensations) till instrumental, based on the use of technical devices. First of all, it concerns the method of muscle tonometry, which, according to the principle of tonometer functioning, is divided into two types: static and dynamic. The possibilities of muscular electromyography, which is relatively difficult from a technical point of view, were also considered using the special “Miakoma” myograph. The methods transformation for diagnosing muscle spasticity from purely medical methods that are inaccessible to most teachers to more acceptable in mass practice pre-school pedagogical and rehabilitation institutions is shown. This refers to the method of manual muscle testing by the palpation method. It is used to evaluate the ability of a muscle to respond by increasing excitation to stretching its abdomen, which also requires special medical professional skills. In addition, in relation to early age children with spastic forms of paresis, all these medical techniques are only partially suitable for organizing the relevant special conditions. The description game techniques looks more attractive, with which not only a trained medical specialist can work, but also a pedagogical worker, as well as parents of children. First of all, this refers to the author's pedagogical tests of N. N. Efimenko, designed to identify the features of muscle tone in both the upper and lower limbs of children with the help of available motor-game tasks, to which children are positive. An improved method of tonic muscle diagnostics is presented, tested in the practice of remedial physical education of preschoolers with disorders of the musculoskeletal system.

In the article, an attempt was made to search for optimal options for diagnosing pathological muscle hypertonia in early age children with spastic forms of paresis, both using

medical instrumental methods and using the potential of pedagogical methods of children game testing.

**Key words:** spasticity, hypertonus, diagnostics, tonometry, central paresis, early age children, game testing.

The classical definition of spasticity was given by J. Lance [8] in 1980: "Spasticity is a motor impairment that is the part of the syndrome of upper motor neuron failure, characterized by a rate-dependent increase in muscle tone and accompanied by an increase in tendon reflexes as a result of hyperexcitability of stretch receptors."

To assess the level of spasticity, there is a number of medical and pedagogical techniques: from relatively complicated-to-perform classical instrumental electromyography and tonometry (in various modifications) to the use of simpler and more accessible subjective methods of diagnosis in the form of all sorts of scales or visual-palpatory methods.

Since we are interested in the possibilities of corrective physical education of young children with spastic forms of motor impairments, the aim of this article is to search for optimal options for diagnosing the degree of spasticity of various muscle groups in this group of children for more objective planning and subsequent estimation of effectiveness of corrective measures being implemented.

Among the special scales used, the most common is **the modified Ashworth Spasticity Scale** (Modified Ashworth Scale for Grading Spasticity) [5]:

0 – muscle tone is normal;

1 – muscle tone is slightly increased and manifests itself on initial stages of tension with rapid relief;

1-a – a slight increase in muscle tone, which is manifested in a smaller part of the total number of passive movements;

2 – tone is increased moderately throughout the entire passive movement, at this, it is carried out without difficulty;

3 – tone increased significantly, there are difficulties in the process of passive movements;

4 – part of the limb affected by paresis, neither fully bend, nor unbend.

There is a significant moment of subjectivity in definition in the proposed version of determining the degree of spasticity of muscles. We agree with the position of a number of specialists that "...subjective estimation of muscle tone, as well as MFG, is a cumulative impression obtained on the basis of a number of factors that are difficult to take into account: condition of the skin, subcutaneous tissue, muscle elasticity, its reaction to palpation, the ability of the patient to relax, etc. Naturally, the experience of the researcher of this process is a significant factor. The listed features of kinesthetic tonometry, being valuable in certain conditions, create considerable difficulties in comparative estimation of the studied parameter, allowing for broad possibilities for different interpretations.

The existing objective methods of *tonometry* (highlighted by me – N. D.) can be divided into two groups: static and dynamic ones. All devices for these purposes allow deforming the muscle and measuring the deformation index. Static tonometers cause a muscle to flex under own weight, and spring ones – with the help of force of the spring.

*Electromyography* (highlighted by me – N. D.) reflects the essence of the phenomenon studied more accurately than tonometry by the named methods, but it is technically and methodically more complicated.

Myotonometry with devices of various designs and comparison with the data of kinesthetic tonometry are impossible for one significant reason: The instrumental method allows one single indicator to be recorded – deformation of the muscle. Even the registration of this indicator at short intervals (myotonography) can not be considered adequate to the goal set" [6, p. 12].

Very common today is **the method of manual muscle testing** [1, 2, 3]. It is well known that impairments of the nervous system, as well as functioning of the supporting-motor apparatus, can be *functional* (reversible) and/or *organic*. The functional nature of impairments of the nervous system manifests itself in its inadequate response to following five tasks, and manifests itself during following development stages of functional tension or functional insufficiency:

1. Adequate perception of signals from ecteroceptors, proprioceptors and intraceptors.
2. Transfer of impulse to the spinal cord.
3. Sorting information.
4. Quick response through efferent fibers in case of acute need: mechanical (muscle contraction), chemical (delivery of nutrients) and energy (the amount of ATP required), inclusion of the meridian system.
5. Delivery of information to the upper nervous system.
6. Receiving signals from the overlaying departments and ensuring the implementation of a specific movement.

To solve each of the tasks posed, it is necessary to have certain conditions:

1. Adequate perception of signals from ecteroceptors, proprioceptors and intraceptors:
  - 1.1. Absence of additional irritations in surrounding tissues (trigger zones in the venter of the muscle, its tendons, presence of a scar on the skin).
  - 1.2. The presence of viscerospasm on internal organs.
2. Transfer of impulse to the brain.
3. Quick response through efferent fibers in case of acute need: mechanical (muscle contraction), chemical (delivery of nutrients) and energy (the amount of ATP required), engagement of the meridian system.
  - 3.1. The ability of a particular muscle to respond an incoming signal.
    - 3.1.1. Muscle excitability when polarization changes.
    - 3.1.2. Increased muscle excitability in response to stretching of its venter, a decrease in its excitability in response to stretching of the muscle tendon.
      - 3.2.1. Coordination of muscle contraction between muscles-antagonists.
      - 3.2.2. Increased muscle excitability in response to stretching of muscle-antagonist, a decrease in its excitability in response to stretching of the venter of the muscle-antagonist.
4. Receiving signals from the overlaying departments and ensuring the reply via implementation of a specific movement.

If all these conditions are met, then the muscle is normotonic. If the muscle does not reduce its excitability in response to inhibitory stimulation, then it is considered hypertonic.

From these positions, *the change in muscle tone* is an indicator of functional disorders of a body at different levels of formation of neurological disorganization and a *provoker* of painful muscle syndromes in different regions of the spine and limbs due to their compensatory biomechanical overload...

***Muscle testing is an assessment of ability of muscles to respond by increasing excitation by stretching its venter, i. e. analysis of functional state of the tone and strength of the muscle being studied*** (highlighted by me – N. D.).

For this, it is important:

1. "To create conditions, under which power and tone increase in muscle: it is important to make an isometric contraction of the muscle being studied and perform a movement in which the studied muscle is an agonist.

In addition, it is necessary to exclude the influence of other muscles. For this, it is important to perform the initial position correctly, in which muscle fibers are located along the line of contraction, which makes it possible to complete it with little effort (excluding the engagement of synergists).

2. Correctly assess the strength and tone of the muscle in the form of an increase in strength in 2 to 3 seconds after the onset of isometric muscle contraction due to engage of myotactic reflex "[3, p. 4 - 5].

It is clear that the full implementation of manual muscle testing of early age children will be significantly hampered by a rather complicated procedure that requires a high specialized medical qualification of the diagnostician, due to early age children inability to perform the adult's instructions to the necessary extent. It is necessary to somewhat simplify the diagnostic procedure without losing the informative value of tests.

Interesting in this regard are the ***author's neuro-pedagogical tests*** for revealing features of muscle tone performed in the form of gaming tasks in the passive-static position [4] – here

a child does not need to do anything functionally, and if the movement itself is provided, then it shall be passive, with the help of an adult.

Test "Aircraft Inspection": the subject is asked to reproduce the airplane standing at an airfield while being inspected by a mechanic. From the initial normal standing position, hands should be spread to the sides horizontally, stretched and turned palms up. The angle in the elbow joint is estimated. If it is less than 180° degrees, this indicates the presence of flexural tension in the elbow joint, most likely caused by increased tone of flexor muscles of the forearm.

Test "Flower": from the initial position, sitting on the growth chair (when the thigh and the shin form a right angle between each other), the subject should put his hand on the elbow placing the forearm strictly vertically, the wrist should be as relaxed as possible. Thus, the hand imitates the form of a flower. If the wrist does not reach the level of the horizon in the free passive position, but is slightly or noticeably raised above the horizontal line resembling the "pioneer salute", one can speak of the presence of unnatural hypertone of extensor muscles of the hand, i.e. about spasticity.

Test "Seagull over the boat." From the initial position, sitting on the growth chair or standing, the subject alternately takes each of his hands to the side horizontally, maximally straightening out, straining wrists and pinched fingers. Normally, a wrist should resemble a boat in shape. The wrist shape is estimated in a tensed state: if it does not have a moderate natural concavity (cavus) – presence of hypertension of muscles and ligaments of wrists should be assumed.

Test "Thumb up!" being in a convenient starting position, bend a hand in front of you and show the traditional "thumb up" sign with your thumb, when four small fingers are compressed into a fist, and the big one is pulled vertically upwards in a tensioned state. The shape of the thumb and its location regarding the vertical are evaluated. If there is no natural cavus in the thumb and it is tilted forward along the arm from the vertical line, there is a high probability of tension in its joints caused by the hypertone of corresponding muscles.

Test "Clock": from the initial position of the subject, lying the back in a relaxed state, the diagnostician fixes one of his straightened legs with his hips, and the other one tries to take aside to the maximum possible position gradually, slightly shaking. This is reminiscent of movement of pointers on the clock face. The angle of the leg taken aside is estimated. If taking aside is difficult and does not exceed  $50^\circ$ , and also causes the subject to feel painfully, this is an indicator of abduction limitation of the thigh due to hypertone of the corresponding muscle group.

Test "Froglet": from the initial position of the subject, lying on the back, legs are bent in knees and hip joints, the diagnostician tries cautiously, slightly shaking, to stretch them aside as much as possible until appearance of persistent pain. To fix legs in a stable bent position, you can support feet of the subject child with your knees. Stretching rate of legs is estimated. If thighs are spread with difficulty at a common angle not exceeding  $90^\circ$  and the subject feels pain, this indicates limitation of this function due to hypertone of the corresponding muscle group.

Test "Sentry": the subject is invited to stand on the dais for example, on a wooden cube at "attention" and strain the whole body and legs (like a sentry's honor guard). Pay attention to the shape of legs in knee joints. If legs are slightly bent (i.e., do not straighten at knees completely), this is a sign of flexion tension in legs due to hypertone of corresponding muscle groups.

Test "Pennon": in the initial position of the subject lying on his stomach, alternately bend a leg in knee to a vertical position of the shin, then passively carry out the maximum possible back folding of the foot (with the help of hands of a diagnostician). The leg in this pose resembles a pennon. The angle formed by foot and shank is estimated: if it is more than  $60^\circ$  – it should be a question of stiffness in this ankle joint due to hypertone muscles that perform plantar flexion of the foot.

Certainly, the recommended author's neuro-pedagogical tests are quite suitable for diagnosing the degree of spasticity in young children with central paresis, but they do not

carry any gradation of the degree of spasticity, more precisely, it (this gradation) is subjective enough and depends on sensory features of a diagnostician.

In connection to this, a modified *method for assessing muscle tone in children*, which is deserves attention in the mainstream of our study, is presented [7]: "A way of assessing muscle tone in preschool children. In the method for assessing muscle tone in children by examining and visual-palpatory estimation, according to a useful model, the estimation of muscle tone of body parts is performed based on determination of the amplitude of passive movements using a goniometer, the degree of tensile strength and also elasticity of muscles at rest; after determining these characteristics, a corresponding score from "-3" to "3" is assigned for each part of the body to be evaluated for subsequent estimation of muscle tone on the profile.

The essence of the method is that the estimation of muscle tone in children is carried out by examining estimation of the amplitude of passive movements, the degree of tensile strength, and also the elasticity of muscles in a relaxed state for muscles of anterior and posterior surfaces of right and left halves of the trunk and extremities. The received estimations are recorded in the appropriate minutes, in which the muscle tone in each of studied muscle groups is estimated in accordance with the developed scale:

- the norm is normal muscle tone (normotone);
- minor violations of muscle tone (by hyper- and hypotype);
- moderate violations of muscle tone (by hyper- and hypotype);
- pronounced violations of muscle tone (by hyper- and hypotype).

All included protocol estimates constitute the profile of muscle tone and give a comprehensive picture of its distribution, which is the basis for further remedial and rehabilitation measures.

The method is performed as follows. The study of muscle tone of a child is carried out from the top down, according to the principle of "from head to toes". The muscle tone is examined alternately as follows: neck, upper limbs, chest, stomach, back and lower limbs. The basis of criteria for evaluating the muscle tone, is comprised via several characteristics taking



into account the amplitude of passive movements, which is investigated using a goniometer, the degree of tensile strength and also the elasticity of muscles in a relaxed state. Results of the study are recorded in the appropriate protocol, in which muscle tone in each of the studied muscle groups is evaluated in accordance with the scale of muscular tone estimations developed by us (Table 1).

Table 1.

Estimation scale	Features of muscle tone
"-3"	pronounced muscular hypotension
"-2"	moderate pronounced muscular hypotension
"-1"	insignificantly pronounced muscular hypotension
"0"	normal muscle tone
"+1"	insignificantly pronounced muscular hypertension
"+2"	moderately pronounced muscular hypertension
"+3"	pronounced muscular hypertension

An attractive aspect of this technique is its relative simplicity and accessibility, which allows teachers and physicians to diagnose the tone state of muscles at preschool educational institutions and specialized rehabilitation centers for subsequent planning of necessary corrective measures.

In the method of assessing muscle tone in children in practical diagnostics mentioned above, we found a significant drawback – the impossibility of a finer differentiation of the degree of spasticity from one or another side of the child's body in regard to symmetry-asymmetry. For example, there is a moderately pronounced muscular hypertone in both upper limbs. But even visually it is noticeable that it is expressed more significantly in the right hand. According to the described method, the same value of "+2" should be entered into the minutes for diagnosing the tone of flexor muscles of the forearm on the left and the right hand as well. In our opinion, this technique can be improved by applying even finer differentiation

within each of the proposed gradations by using additional "-" (in case of muscle hypotension) and "+" (in case of muscle hypertension). We can traditionally introduce three more gradations of asymmetry: +2+, +2++, +2+++, which will correspond to insignificant, moderate and severe asymmetry of muscular hypertension within the framework of description of features of muscle tone presented in the original table.

Concluding a brief analysis of main methods of studying muscle tone (spasticity), we should formulate preliminary **conclusions**:

1. Today there are various methods for studying features of muscle tone in children and adults, ranging from simple visual-palpatory tests to complex medical hardware studies. All of them give a fairly accurate picture of the tone state of muscles, including spasticity. But, first of them are based to a large extent on subjective perception of the degree of elasticity (tension) of muscles and can depend on many aspects of the study, which somewhat reduce their accuracy and objectivity. Hardware techniques (myography) are very accurate and objective, but are relatively expensive and unavailable for diagnosing muscle tone in pre-school educational institutions.

2. A compromise between availability of muscle tone research and their objectivity can be found in integration (unification) of elements of visual-palpatory diagnostic methods with fairly simple and accessible hardware techniques. So, for example, carrying out the author's neuro-pedagogical, pedagogical tests will allow a child to relocate the survey procedure quite comfortably as it is performed on a positive emotional-playing background in the form of imaginative tasks-exercises. The degree of spasticity can be determined on the Ashworth scale. But the objective change in spastic muscles due to use of means of correctional physical education can be estimated fairly simple, but at the same time exact method of hardware tonometry based on the use of a mechanical or electronic-mechanical tonometer.

Prospects for research in this area are in the field of practical connection of these three components in a real diagnostic process and development of an appropriate integrated methodology with the required form of documentation.

**Список використаних джерел:**

1. Васильева Л.Ф. Основы мануального мышечного тестирования. Москва : Роликс, 2010. Ч. 1: Мышцы шеи и плечевого пояса. 108 с.
2. Васильева Л.Ф. Основы мануального мышечного тестирования. Москва : Роликс, 2010. Ч. 2: Мышцы туловища, таза и нижней конечности. 98 с.
3. Васильева Л.Ф., Зотов И. Д., Крашенинников В. Л. Мануальная терапия с основами прикладной кинезиологии в педиатрии и геронтологии. Москва : Роликс, 2007. 120 с.
4. Ефименко Н. Н. Педагогическая диагностика физического развития и здоровья детей в норме и при патологии. Томск : Иван Фёдоров, 2015. 160 с.
5. Куренков А. Л., Батыщева Т. Т., Виноградов А. В., Зюзьева Е. К. Спастичность при детском церебральном параличе: диагностика и стратегии лечения. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2012. №7. Вып. 2. С. 25.
6. Иваничев Г. А. Мышечная боль. Миотонометрия. Тензоальгезиметрия. *Альтернативная медицина*. 2007. №3 (12).
7. Спосіб оцінки м'язового тону у дітей дошкільного віку : пат. 67269 Україна. МПК А61В5/00. № u201109526; заявл. 29.07.2011; опубл. 10.02.2012, Бюл. № 3.
8. Lance J.W. The control of muscle tone, reflexes, and movement: Robert Wartenberg Lecture Neurology 1980; 30: 12: 1303–1313.

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЖУРНАЛІСТИКИ**

**Наливайко О. О., Манченко О. Ю., Рудченко О. Ю.**

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

У статті на основі аналізу різних джерел проаналізовано сучасний стан впровадження компетентнісного підходу в освітній процес підготовки майбутніх журналістів. Визначено, що важливим результатом професійної підготовки майбутніх фахівців журналістики є формування однієї з ключових компетентностей – інформаційно-цифрової. З'ясовано, що важливими елементами формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх журналістів є їх залучення до проектної діяльності засобами цифрових технологій, робота з іноземними та вітчизняними Інтернет-видання, розробка блогів.

**Ключові слова:** студент, заклад вищої освіти, підготовка, формування, інформаційно-цифрова компетентність, журналістика.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖУРНАЛИСТИКИ**

**Наливайко О. О., Манченко О. Ю., Рудченко О. Ю.**

*Харковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

В статье на основе анализа различных источников проанализировано современное состояние внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс подготовки будущих журналистов. Определено, что результатом профессиональной подготовки будущих специалистов журналистики является формирование одной из ключевых компетенций - информационно-цифровой. Выяснено, что важными элементами формирования информационно-цифровой

компетентности будущих журналистов является их привлечение к проектной деятельности средствами цифровых технологий, работа с иностранными и отечественными Интернет-издания, разработка блогов.

**Ключевые слова:** студент, учреждение высшего образования, подготовка, формирование, информационно-цифровая компетентность, журналистика.

## **FORMATION OF INFORMATION-DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF JOURNALISM**

*Nalivayko O. O., Manchenko O. Y., Rudchenko O. Y.*

*Kharkiv National University named after V.N. Karazin*

In the article, based on the analysis of various sources, is analyzed the present state of the implementation of the competence approach in the educational process of the preparation of future journalists. It was determined that the important result of professional training of future journalism specialists is the formation of one of the key competencies – information and digital. On the basis of work with various sources, the authors consider information and digital competence as a well-defined set of competencies in the field of information and digital technologies that direct the effective professional activity of specialists with the use of informatization and information technologies. The formation of the information and digital competence of the recipient of education is based on the creation of several individualized educational guidelines, which in turn help to deeper approach to communicative interaction with different groups and communities in the virtual educational environment, to build a dialogue with representatives of different cultures, continuing education for the introduction of life, as the end result to help students to fully realize their potential. Determined the main contradictions associated with the implementation of information and digital competence in the educational process of the modern higher education institution. Based on a detailed study of domestic experience in the formation of information and digital competence, it has been shown that due attention was not given to this issue at the level of higher education. The structure of such competence is detailed only at the level of the general education school in

connection with the implementation of the foundation of the New Ukrainian School. Thus, it is expedient to introduce the European experience of forming a digital competence in the training of specialists, intensifying the domestic process of methodological support for the development of components of information and digital competence in the preparation of future journalism specialists at the level of Higher Education Measures, creating information and digital resources for students and teachers with relevant materials on problems formation of information and digital competence. It is revealed that the important elements of formation of information and digital competence of future journalists is their involvement in the project activity by means of digital technologies, work with foreign and domestic Internet publications, development of blogs.

**Key words:** student, institution of higher education, preparation, formation, information and digital competence, journalism.

**Постановка проблеми.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначає, що вітчизняна система освіти повинна розбудовуватися з урахуванням сучасних викликів які постають у швидкоплинних умовах сьогодення, а також критичного аналізу здобутків і зосередження основних зусиль та ресурсів на вирішенні найактуальніших проблем які постають перед національною системою освіти [11]. На наш погляд найактуальнішою серед визначених проблем є послідовне здійснення інформатизації вітчизняної вищої системи освіти, впровадження в освітній процес інноваційно-цифрових технологій. Швидкі темпи інформатизації та глобалізації сучасного суспільства впливають на професійну діяльність фахівців усіх галузей. Особливо це стосується майбутніх фахівців журналістської справи, які мають володіти компетентностями для створення інформаційного продукту швидко, якісно та у різноманітних форматах, з урахуванням сучасних технологічних здобутків. У зв'язку з цим постала нагальна проблема формування у майбутніх фахівців журналістики інформаційно-цифрової компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему формування цифрової компетентності у фахівців журналістики досліджували такі вчені, як Я. Гаврилова, М.

Дяченко, О. Жовнич, В. Здоровега, А. Качкаевой, Ю. Михайличенко, І. Нагорнюк Ю. І. Чемерис. Але провівши аналіз існуючих наукових публікацій з визначеної проблеми ми дійшли висновку, що феномен формування інформаційно-цифрової компетентності потребує більш детального розгляду саме з точки зору майбутніх фахівців журналістської справи.

**Мета статті** – формування інформаційно-цифрова компетентності та її вплив на процес підготовки кваліфікованого фахівця журналістської справи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення можливих шляхів поліпшення професійної підготовки майбутніх журналістів нами здійснено аналіз результатів низки провідних досліджень цієї важливої проблеми.

Як зазначає В. Здоровега, основним завданням ЗВО в сьогоденнішніх реаліях при підготовці майбутніх фахівців журналістики є їх залучення до практичної складової освітньої підготовки. Констатуємо, що журналістська діяльність має переважно прикладний характер та повинна орієнтуватися на практичну працю випускника у ЗМІ, він підкреслює, що майбутній компетентний фахівець журналістики повинен вміти вчитися впродовж всього життя та акцентує увагу на залученні інформаційно-цифрових технологій, як запоруки успішності в подальшій професійній діяльності [6].

Провівши аналіз наукових джерел було визначено, що у сучасній науці немає узгодженої точки зору щодо визначення поняття «компетентність» тому на наш погляд найбільш доцільним буде взяти визначення наведене з державного нормативно-правового акту, а саме з міністерських методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, де компетентність визначається, як: «динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [7].

Інформаційно-цифрова компетентність, як, і інші ключові компетентності не має єдиного визначення. О. Жерновникова характеризує її як універсальні способи

передачі, отримання, пошуку, обробки, надання, узагальнення, систематизації, перетворення інформації в знання [3, с. 223].

С. Скотт розуміє інформаційно-цифрову компетентність як здатність використовувати цифрові медіа та засоби ІКТ, з чітким розумінням та критичним підходом до оцінки різноманітних аспектів цифрових медіа та медіа контенту, особливу увагу вчений особливо приділяє умінню ефективно проводити комунікацію у різних життєвих ситуаціях [13].

З огляду на проведений аналіз, ми розглядаємо інформаційно-цифрову компетентність як чітко визначену сукупність компетенцій у галузі інформаційно-цифрових технологій, які направлені на ефективну професійну діяльність фахівця з використанням сучасних засобів інформатизації і інформаційних технологій [10]. Важливим елементом формування інформаційно-цифрової компетентності є створення індивідуалізованих навчальних рекомендацій для студентів, що в свою чергу допоможе їм більш ґрунтовно підготуватися до комунікативної взаємодії з різними групами та спільнотами у віртуальному просторі, компетентно будувати діалог з представниками різних культур, продовжуючи навчатися впродовж життя, а як кінцевий результат допомагатиме студентам повністю реалізувати свій потенціал.

М. Дяченко зазначає, що сучасний рівень журналістської освіти у ЗВО під впливом інформаційних та інструментальних технологій здебільшого не забезпечує формування й розвитку творчої особистості майбутнього журналіста та підготовку його до професійно-творчої діяльності [2, с.11].

Вчена Л. Нагорнюк констатує, що ефективній моделі формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх журналістів сприяє: технологічність освітнього процесу з залученням засобів ІКТ (аудіовізуальних, аудіальних та електронних засобів масової комунікації) та реалізація навчально-творчого потенціалу студентів з акцентом на їх самостійність [9].

Ю. Михайличенко розглядає формування інформаційно-цифрової компетентності засобами використання електронних ЗМІ. Вчена у своїх роботах



акцентує увагу на специфіці формування вищезазначеної компетентності у студентів факультетів журналістики за допомогою використання електронних періодичних видань та Інтернет-ресурсів. Найбільш визначним джерелом розвитку цифрових умінь та навичок здобувачів освіти є вебпортал PressDisplay, який надає користувачам доступ до останніх номерів більш ніж 3000 газет і журналів, в основному іноземними мовами. [8].

Цінними для нашого дослідження є результати отримані І. Чемерис, зокрема вчена у своєму дисертаційному дослідженні направленому на формування професійної компетентності майбутніх журналістів особливо виділяє важливість застосування цифрових технологій при їх підготовці. Вчена визначає провідну роль інформаційно-цифрових технологій у підготовці сучасного журналіста та вносить ряд пропозицій для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців журналістської справи, головною з яких є введення спеціальності «медіаосвіта» [12].

Відповідно на основі цих результатів можна зробити висновок, що зі змінами, які відбуваються у сучасному суспільстві, його технологізації та інформатизації, змінюється і роль сучасного журналіста. Так в залежності від того, у якому виді ЗМІ буде працювати майбутній фахівець (Інтернет ЗМІ, цифрові аналоги друкованих ЗМІ, блоги тощо), перед ним постане нагальна потреба підлаштування під нові виклики, котрі постають перед компетентним професіоналом журналістики.

Сьогодні з'являється багато нових журналістських професій, найважливішою професійною складовою яких є сформована інформаційно-цифрова компетентність. До них можна віднести:

- редактор-агрегатор, основна робота якого спрямована на акумулювання інформації, відбір об'єктивного та цікавого корисного контенту, оприлюднення матеріалів на різних платформах;
- мобільний журналіст (стрінгер), обов'язок якого знаходити інформацію без використання мережі Інтернет;

- журналіст-аналітик, спроможний працювати з великими базами даних, опрацьовувати статистику та на їх основі виявляти закономірності;
- мультимедіа продюсер – відповідальний за загальний інформаційний комплекс;
- редактор співтовариства в Інтернеті (SMM) – формує групи за інтересами у соціальних мережах, підтримує дискусію на належному рівні, відповідає на поставлені питання та надає оперативну допомогу користувачам [4; 5; 12].

Нові професії журналіста вимагають нових технологій його професійної підготовки, найпоширенішими з яких нині є інформаційно-цифрові. Використання цифрових технологій в освітніх цілях допомагає підвищити загальний рівень підготовки майбутніх журналістів та залучати передовий досвід з інших країн. Серед найбільш поширених на сьогоднішній день засобів інформаційно-цифрової підготовки майбутніх журналістів варто відзначити Інтернет-видання та блоги. Інтернет-видання дозволяють студентам-журналістам отримати найсвіжішу інформацію про події у світі, знайомитися з різними поглядами на ці факти та виробляти власне бачення [4].

О. Жовнич відносить професійні блоги (інтернет-щоденники, інтернет-журнали) до найбільш ефективних засобів формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх журналістів. Зокрема, вчена вбачає основну мету ведення професійних блогів у розвитку умінь висловити свою думку, оцінку, розгорнуте судження на задану тематику на основі цього формуються також навички ведення блогів, що в майбутньому може стати однією зі складових професійної діяльності журналіста [4].

Звертаючись до провідного досвіду формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців різних галузей, Європейською комісією створено Рамку цифрової компетентності для громадян (скорочена назва – DigComp), (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens), до якої увійшли описи дескрипторів та рівнів володіння цифровою компетентністю.

DigComp 2.0 визначає основні компоненти цифрової компетентності у 5 областях (табл. 1) [14].

**Табл.1**

**Компоненти цифрової компетентності у 5 областях [14]**

	<b>Назва компонентів цифрової компетентності</b>	<b>Функції компонентів цифрової компетентності</b>
	Інформація та цифрові дані	формулювати інформаційні потреби, знаходити та отримувати цифрові дані, інформацію та вміст; судити про відповідність джерела та його зміст; зберігати, керувати та організувати цифрові дані, інформацію та контент.
	Комунікація та співпраця	взаємодіяти, спілкуватися та співпрацювати за допомогою цифрових технологій, одночасно усвідомлюючи різноманітність культур та поколінь; брати участь у житті суспільства через публічні та приватні цифрові служби та громадянське співтовариство; для управління цифровою ідентифікацією та репутацією.
	Створення цифрового контенту	створення та редагування цифрового контенту; для вдосконалення та інтеграції інформації та контенту в існуючий набір знань під час розуміння того, як слід застосовувати авторські права та ліцензії;

		знати, як дати зрозумілі інструкції для комп'ютерної системи.
	Безпека	захист пристроїв, вмісту, особистих даних та конфіденційності в цифрових середовищах; захистити фізичне та психологічне здоров'я, а також бути в курсі цифрових технологій для соціального добробуту та соціальної інтеграції; звернути увагу на вплив цифрових технологій на навколишнє середовище та їх використання.
	Вирішення проблем	визначити потреби та проблеми, а також вирішити концептуальні проблеми та проблемні ситуації в цифрових середовищах; використовувати цифрові інструменти для реалізації інноваційних процесів; бути в курсі цифрової еволюції.

На думку вітчизняної вченої Я. Говрилової швидкий розвиток цифрових технологій, які направлені на підготовку майбутніх журналістів, активізує розширення практики розвивального навчання, використання новітніх технологій в освітньому процесі ЗВО. Серед дидактичних можливостей інтерактивних методів навчання в освітньому просторі вчена виділяє:

- ✓ посилення мотивації студентів до навчання;
- ✓ активізація навчальної діяльності здобувачів освіти;
- ✓ індивідуалізація процесу навчання, збільшення ролі самостійної діяльності студентів-журналістів;
- ✓ урізноманітнення форм подання інформації засобами цифрових технологій;

- ✓ урізноманітнення типів навчальних завдань з урахуванням сучасних вимог підготовки фахівців;
- ✓ створення навчального середовища, яке забезпечує «занурення» студента в цифровий світ, у певні соціальні і виробничі ситуації тощо [1].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Детальне вивчення вітчизняного досвіду формування інформаційно-цифрової компетентності показало, що належної уваги на рівні вищої школи цьому питанню приділено не було. Структура такої компетентності детально виокремлена лише на рівні загальноосвітньої школи у зв'язку з реалізацією засад Нової української школи. Таким чином доцільне впровадження європейського досвіду формування цифрової компетентності при підготовці фахівців, інтенсифікація вітчизняного процесу методичного забезпечення розробки компонентів інформаційно-цифрової компетентності при підготовці майбутніх фахівців журналістики на рівні ЗВО, створення інформаційно-цифрових ресурсів для студентів та викладачів з відповідними матеріалами з проблем формування інформаційно-цифрової компетентності. Найбільш доцільними для підготовки сучасних журналістів є інформаційно-комунікаційні технології, зокрема проектні методи навчання з залученням цифрових технологій, іноземні та вітчизняні Інтернет-видання та блоги.

У подальших дослідженнях планується детальний аналіз закордонного досвіду формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гаврилова Я. Л. Інтерактивні методи навчання в професійній підготовці майбутніх журналістів // *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації* [Науково-виробничий журнал / гол. ред. О.В. Богуславський]. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2014. - №3 (19). – С. 51-54

2. Дяченко М. Д. Концептуальні засади підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності / Марія Дяченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №4. – С.9-17.

3. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* Бердянськ, 2017. Вип. 2. С. 219-225.

4. Жовнич О.В. Проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх журналістів і можливі шляхи її реалізації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія: Зб. наук. праць.* - Випуск 47. – Вінниця, 2016 – С.73-77

5. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / Под ред. А. Г. Качкаевой. – М., 2010. – С. 24.

6. Здоровега В. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://dt.ua/EDUCATION/pidgotovka\\_zhurnalistiv\\_poglyadi\\_zboku\\_i\\_zs\\_eredini.html](https://dt.ua/EDUCATION/pidgotovka_zhurnalistiv_poglyadi_zboku_i_zs_eredini.html)

7. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii1648.pdf>.

8. Михайличенко Ю.В. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных сми // Филология и литературоведение. 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступу: <http://philology.snauka.ru/2015/01/1136>.

9. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд..пед. наук : 13.00.04 / Людмила Євгеніївна. – Тернопіль, 2009. – 271 с.

10. Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Інформаційна компетентність як результат професійної підготовки студентів. «Медична наука-2018» : Матеріали Всеукраїнської

науково-практичної конференції молодих учених (м. Полтава, 16 листопада 2018 р.) – Полтава : Українська медична стоматологічна академія, 2018. – С. 64-65.

11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України №344/2013 від 25.06.2013 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>. – Заголовок з екрану

12. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: дис. ... канд..пед. наук : 13.00.04 / Чемерис Інна Михайлівна. – Київ, 2008. – 244 с.

13. Scott C. The futures of learning 3:What kind of pedagogies for the 21st century? URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.

14. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. [Электронный ресурс]. Режим доступу: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

УДК 37.015.31«19/20»:613.42(045)

***ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ШКІЛЬНІЙ  
ТА ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ***

***В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО***

**Онипченко О. І.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»***

***Харківської обласної ради***

Більшість дослідників розглядають статеve виховання як систему запобіжних заходів, що мають застерігати молодь від вульгарних з погляду моральності вчинків,

розвивати почуття сором'язливості й охайності, зміцнювати волю. Особливу роль педагоги відводять питанню участі родини в статевому вихованні дітей, пропонуючи батькам: розвивати фізичні й духовні якості дітей; створювати в родині атмосферу, що сприяє формуванню моральних якостей, домагатися довіри дітей; прагнути відгородити дітей від джерел інформації, що розбещують; у делікатній і доступній формі знайомити дітей із зародженням життя, застерігати від необдуманих учинків.

Ключові слова: статево-рольова соціалізація, статево виховання, морально-вольові якості, гігієна цнотливості.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЬНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ РОБОТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

*Онпченко О. И.*

*Комунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»  
Харьковского областного совета*

Большинство исследователей рассматривали половое воспитание детей и подростков как систему предупредительных мер, призванных охранять детей и подростков от пошлых с точки зрения нравственности поступков, развивать чувства стыдливости и чистоплотности, укреплять волю. Особую роль педагоги отводили вопросу участия семьи в половом воспитании детей, предлагая родителям: развивать физические и духовные качества детей; создавать в семьях атмосферу, способствующую формированию нравственных качеств, добиваться доверия детей; стремиться оградить детей от развращающих источников информации; в деликатной и доступной форме знакомить детей с зарождением жизни, предостерегать от необдуманных поступков.

Ключевые слова: полоролевая социализация, половое воспитание, морально-волевые качества, гигиена целомудрия.



**FORMATION OF THE CULTURE OF SEXUAL BEHAVIOR IN SCHOOL  
AND OUT-OF-SCHOOL WORK IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF  
O. SUKHOMLYNSKY**

*Onypchenko Oksana*

*Municipal establishment «Kharkov humanitarian pedagogical academy»*

The author of the article reveals a unique contribution to the national theory and practice of sex-role socialization of children and adolescents, and the sexual education of schoolchildren in the second half of the twentieth century, an outstanding teacher, scholar, publicist, innovator-educator V. Sukhomlinsky. Without distinguishing sexual education in a separate direction, the teacher considered him in the multifaceted educational process of the public, schools and families, the preparation of children and adolescents for marital life, the performance of parental responsibilities, in particular the preparation of the girl for the mother role.

In his pedagogical system, a humanist educator has developed a consistent approach to the education of little girls – girls – women – mothers and boys – young man – man – father. The teacher warned the girls to be careful not to be ashamed to «take away» in search of a faithful and courageous partner of life. No less serious was V. Sukhomlinsky to the issues of upbringing of future men. Along with the sense of courage, patriotism, loyalty, the teacher considered the urgent need to educate the guys in a sense of deep respect for women and responsibility for their desires and deeds.

V. Sukhomlinsky remained in the circle of his family consistently in solving the issues of sexual education. A lot of attention to the problems of sexual education was given to the teacher in letters to his own children. So, in the «Letters to the son» along with the problems of morality, ethics and aesthetics of human relationships, attitude to work, the author touches on the issues of education of the sexual culture of youth. In «Letters to Daughter» V. Sukhomlinsky reveals the ideal nature of the sense of love, responding to a fourteen-year-old daughter to the question «What is love?».

However, here and there the teacher does not bypass the issue of responsibility of the girl-woman for the fate of her love. According to him, a girl, a woman, a mother with a mother's milk must learn the truth that love is a responsibility, and just then – pleasure and joy. The aforementioned theoretical positions have been reflected in the practical activity of the teacher-innovator in Pavlyshii secondary school.

First of all, V. Sukhomlinsky developed a practical course «Parent Pedagogy», which consisted of carrying out with the parents of scientific conferences, assemblies, lectures on the main topics: from civil and moral responsibility of parents, preparation for maternity and parental responsibility, to the formation and maintaining a high sense of human love.

Secondly, the teacher developed the topics of conversations for parents with children-school students, starting with preschool groups and completing graduation classes. Yes, already in the preschool group are considered questions of moral preparation for marriage, the value of human love; in conversations for 3-4 classes the teacher touches on issues of the birth of a person, reveals the peculiarities of boys and girls aged 9-11; in 5-7 classes, along with the anatomical and physiological peculiarities of the development of adolescents, the need for communication between sexual and moral education, the upbringing of the culture of desires; in 8-10 classes V. Sukhomlinsky proposes to consider the unity of physical, moral, social and sexual maturity, the unity of moral, aesthetic, emotional and sexual education of boys and girls.

Thirdly, conversations with personally-intimate orientation were conducted directly with the students (senior grades). Thus, in the plan of Pavlizky high school work for the 1970-1971 academic year for grades 8-10 it was planned to hold an optional course «Love. Marriage. Family», at which the students addressed the following issues: Love as a human feeling; love – the beginning of marriage, family, parenthood, motherhood; duty, loyalty and loyalty in love. etc.

Therefore, the mission of the school is to educate a person in a harmonious unity: a citizen and a worker, a loving and faithful spouses, mother-father, since everyone will have to be husbands and wives, fathers and mothers.

**Key words:** sex-role socialization, sexual upbringing, culture of sexual behavior, preparation for the family life, love.

**Постановка проблеми.** Розглядаючи процес статевої соціалізації дітей і підлітків, В. Сухомлинський постійно підкреслював, що повноцінне виховання неможливе без урахування того, що кожен первісний колектив складається «з представників двох частин роду людського», що від моральної культури відносин між малюками, між підлітками – дівчатами й хлопчиськами, між юнаками й дівчатами, залежить моральна культура всього нашого суспільства, щастя й благополуччя нових поколінь. За його переконанням, у колективі, у повсякденних взаємовідносинах народжуються не тільки громадяни, а й чоловіки та жінки; формуються й утверджуються погляди, переконання майбутніх батьків і матерів. Тому піклування вихователя про благородство відносин між дівчатками й хлопчиками – це, «можна сказати без перебільшення, половина всіх турбот морального виховання. Одна з важливих виховних цілей полягає в тому, щоб наші підлітки, юнаки й дівчата глибоко розуміли: ми – завтрашні чоловіки й дружини, матері й батьки» [10, с. 139].

В. Сухомлинський глибоко переконаний, що повага до інтимного світу підлітків – одна з дуже важливих умов правильного емоційного виховання, оскільки підліткова закоханість, заснована на духовному багатстві інтересів, запитів, потреб, виховує витонченість, граціозність, делікатність людських відносин [4, с. 191].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Найбільш ґрунтовні дослідження у галузі теоретичних та практичних засад формування культури статевої поведінки школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського зробили: М. Антоненко «Дитиноцентричні домінанти у педагогічній спадщині В. Сухомлинського» (2010); І. Батрун «Сухомлинський про життєві орієнтації шкільної молоді» (2015); Л. Бондар «Питання співдружності школи і сім'ї у творчій спадщині В. Сухомлинського» (2010); С. Вітвицька «Проблема духовно-морального виховання молоді у педагогічній спадщині В. Сухомлинського» (2017); В. Лозовська «Творча реалізація педагогічних ідей В. Сухомлинського» (2015); Н. Дічек

«Сухомлинський і зарубіжна філософсько-психологічна думка ХХ ст.: збіжності морально-етичних поглядів на суспільство і людину в ньому» (2015); Я. Ільчук «Погляди В. Сухомлинського на соціалізацію особистості в умовах сім'ї» (2017); І. Рогальська-Яблонська «Сутність соціалізації особистості у дитинстві у контексті педагогічних ідей В. Сухомлинського» (2017); О. Сухомлинська «В. Сухомлинський і моральне виховання: трансформація педагогічних цінностей» (2010); В. Федяєва «Теорія та практика виховання дітей у сім'ї в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.)» (2010) тощо.

**Формулювання мети статті.** Мета нашого дослідження – показати найвагомий внесок у вітчизняну теорію та практику ідеї формування культури статевої поведінки дітей та підлітків, статевого виховання та підготовки до сімейного життя в умовах шкільного та позашкільного виховання у педагогічній спадщині вітчизняного педагога-новатора В. Сухомлинського.

Із огляду на поставлену мету ми виділяємо такі **завдання**:

1. Показати взаємозв'язок статевої соціалізації, статевого виховання та формування культури статевої поведінки дітей та підлітків.
2. Показати взаємозв'язок фізіологічного та психічного розвитку хлопчиків та дівчаток на їх взаємовідносини.
3. Висвітлити діяльність вітчизняної школи щодо впровадження засобів статевого виховання дітей та підлітків в 60-80-х роках ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Уважаючи статево виховання підготовкою до сімейного життя, виконанню ролей чоловіка та дружини, матері та батька, В. Сухомлинський зазначає, що виховання справжніх чоловіків і справжніх жінок починається з формування громадянського осереддя особистості. Вже в малюкові-першокласникові, в дошкільникові чоловічої статі треба виховувати справжнього мужчину, його характер, волю, цілеспрямованість особистості. Педагог наголошував на трьох речах, які мають утверджуватися в душах майбутніх чоловіків: обов'язок чоловіка, відповідальність чоловіка, гідність чоловіка.

На практиці у повсякденному житті В. Сухомлинський радить привчати хлопчиків брати на себе більше напруження, більший тягар, більшу відповідальність (якщо в поході – то важка ноша, яка потребує напруження сил; якщо саджати дерева – то копати ями та носити воду; якщо їхати в машині – то віддавати дівчатам найкращі місця), тобто необхідно всіма можливими засобами вчити хлопчиків поважати в дівчинці майбутню матір [10, с. 140].

Із дівчатками відомий педагог радить проводити спеціальну виховну роботу, розкриваючи їм мудру силу любові. «Коли в присутності юнака або навіть від думки про нього в тебе прискорено забилося серце, – говоримо ми дівчаткам, – коли тобі захочеться, щоб юнак дивився на тебе з подивом і захопленням, вважаючи тебе єдиною в світі, – це означає: в тобі пробудилась Жінка, пробудилась Мати – творець нового життя» [10, с. 152].

Для виховання сили духа, гордості, нетерпимості до духовного гноблення й пасивності, В. Сухомлинський надає такі поради дівчаткам як майбутнім жінкам-матерям: По-перше, дівчинки-жінки мають орієнтуватися на активну участь у суспільному виробництві, а не на пасивну роль домашньої господарки, треба, щоб кожна дівчинка виховувалась самобутньою й яскраво вираженою особистістю. По-друге, дівчинці-жінці має належати провідна роль у тому дусі відповідальності за людину і вимогливості людини до самої себе й до інших, який мусить панувати в школі. Дівчинка, дівчина, жінка з молоком матері мусить ввібрати в себе ту істину, що любов – це насамперед відповідальність, а потім уже насолода, радощі. По-третє, в духовному житті колективу надзвичайно важливо, щоб прагнення чоловіка утвердити свою мужність, силу волі, безстрашність спонукалися пильним і вимогливим поглядом жінки. Інакше кажучи, хлопець прагне бути справжнім чоловіком, щоб не було соромно перед жінкою. По-четверте, діяльність колективу має бути так організована, щоб не було спеціально чоловічих й спеціально жіночих видів діяльності (але при цьому найважчу фізичну працю мусять ділити чоловіки). Водночас, до складнішої, тоншої праці, яка більше вимагає розуму, кмітливості, необхідно залучати дівчаток, а

також використовувати змагання між хлопцями та дівчатами. «Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звикали таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки й жінки» [10, с. 156].

Проблеми статевої соціалізації дівчаток та хлопчиків піднімає В. Сухомлинський у роботі «Народження чоловіка, народження жінки», вважаючи це другим народження людини, найважчою й найвідповідальнішою сходинкою, на яку піднімається людина в своєму духовному розвитку. Народження чоловіка, народження жінки, зазначає В. Сухомлинський, має в своїй основі складні анатомо-фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі, тож цілком закономірно, що складні процеси статевого дозрівання, «відбиваються на психіці і в той же час залежать від психіки» [6, с. 63].

Аналізуючи поведінку хлопців та дівчат під час статевого дозрівання, В. Сухомлинський вважає, що в інтелектуальному розвитку дівчаток, у їхніх духовно-психічних і морально-естетичних відносинах «переломних», тривожних явищ значно менше, ніж у розвитку хлопчиків. Отже, на його думку, при правильній постановці виховної роботи статева зрілість сприятливо позначається на їхній психіці, – значно швидше й глибше умудряє їх, пробуджує серйозні думки про майбутнє [6, с. 64].

Виховуючи дитячий колектив, В. Сухомлинський радить доносити до свідомості дівчинки просто й піднесено, зрозуміло й цнотливо про те, що вона – майбутня мати, що «природою й багатовіковим досвідом людства на неї покладена відповідальність за весь рід людський», вважаючи, що думки про це умудряють дівчинку. До того ж, на думку відомого педагога, велике значення в розвитку цього мудрого переконання має «моральна чистота, благородство відносин між батьком і матір'ю» [6, с. 64-65].

У цей найбурхливіший, найважчий для дівчаток, і для вихователя період становлення жінки В. Сухомлинський радить батькам і вихователям берегти дівчаток від нескромних, занадто цікавих, а інколи й розбещених поглядів дорослих. Передумова правильного статевого виховання вимагає від оточуючих моральної

вихованості, «щоб «не помічати» змін, які відбуваються в організмі дівчинки; якнайменше розмов про любов, про статеве життя і взаємовідносини статей, якнайменше підвищеного інтересу до статевого дозрівання дівчинки, якнайбільше людяності, сердечності, чуйності і чутливості у взаємовідносинах між членами колективу» [9, с. 67].

З метою облагородження природного статевого потягу, очищення душі людини від тваринного, грубо інстинктивного, В. Сухомлинський наголошує на пануванні у школі культу матері – духу високого, цнотливого ставлення до жінки – джерела людського життя і краси.

Статева зрілість у хлопчиків починається років на два пізніше й припадає на 13-й і особливо на 14-й рік, тобто те, що у переважної більшості дівчаток вже завершується, у хлопчиків тільки починається (педагог вважає це мудрістю природи!). Через це В. Сухомлинський зазначає, що «про всі незрозумілі для підлітків явища, зв'язані із статевою зрілістю, треба говорити з хлопчиками й дівчатками окремо». До того ж ця «інтимна розмова (з хлопчиками – розмова чоловіка, з дівчатками – жінки) має не поглиблювати інтерес до статевої зрілості, а, навпаки, згладжувати, облагороджувати його» [9, с. 69].

Педагог неодноразово наполягав, що багато того, що важливо в сфері статевого виховання, менше всього слід зв'язувати з порадами, що стосуються безпосередньо цієї сфери. Педагогічна мудрість статевого виховання полягає в тому, щоб якнайменше говорити про фізіологічне у взаємовідносинах статей. Винятково важлива тут гармонія фізичного розвитку й духовного життя. Убогість духовних інтересів колективу й особистості, відсутність або ж крайня бідність обміну інтелектуальними, естетичними, творчими багатствами між хлопчиками й дівчатками в період статевого дозрівання веде до духовного спустошення, цинізму. Тому, перш ніж полюбити в дівчинці жінку, підкреслює В. Сухомлинський, хлопчик мусить любити в ній людину, пережити почуття захоплення, гордості, одухотвореності вищою людською радістю – радістю інтелектуального, естетичного спілкування людини з людиною [9, с. 71].

Розглядаючи питання закоханості, любові, В. Сухомлинський нагадує зауваження А. Макаренка в бесіді з учителями: «У всі часи й у всіх народів педагоги ненавиділи кохання». В. Сухомлинський свідчить, що в цьому жартівливому зауваженні є частка істини: окремі вчителі не розуміють, що в старшому підлітковому віці людина – це вже чоловік чи жінка, і статевий потяг стає закономірним явищем. Не враховується й те, що підлітковий і юнацький статевий потяг забарвлюється зовсім не тими емоціями, що потяг дорослих. В атмосфері багатого, повноцінного духовного життя інтимна суть відносин хлопчиків і дівчаток прикрита ідеальними, чистими, благородними спонуканнями й зближеннями [4, с. 189].

Мистецтво поважати й розуміти юнацьке кохання, вважає В. Сухомлинський, є дуже важливою передумовою гармонії духовного світу дорослих-вихователів і підлітків-вихованців, оскільки підлітки з особливою гостротою переживають почуття нетерпимості до втручання дорослих у недоторканий світ почуттів [4, с. 189].

Педагог зазначає, що виховання хлопчиків і дівчат повинне відрізнятися, тому надає поради окремо представників кожної статі, зокрема на прикладі виховання власних сина та доньки через листи до них.

Звертаючись до хлопців, педагог застерігає, що дівчина, яка розбудила в хлопцеві почуття симпатії, може стати його дружиною, матір'ю його дітей, тож необхідно поважати дівчину, оберігати її честь, гідність, гордість, незалежність. Спираючись на власний досвід сімейного життя, взаємовідносини з дружиною, відомий педагог наголошує, що любити – це не значить тільки бути у фізичній близькості, любов між чоловіком та жінкою у сім'ї – це найтонша сфера духовного життя, духовно-психологічних і морально-етичних відносин. «А сама міцна й шляхетна любов у людини тоді, коли вона єдина на все життя» [3, с. 209].

Звертаючись до молодих людей, педагог радить перед тим як створювати сім'ю, перевірити себе, чи готові вони до цього: чи вмієш ти бути відданим, вірним людині; чи немає в тебе лінії душі, егоїзму, безсердечності; чи вмієш ти управляти своїми



бажаннями; чи готовий ти забезпечити сім'ю матеріально, тому що дружина твоя може тривалий час не працювати – вона вихователь твоїх дітей [3, с. 210].

Так, у «Листах до сина» поряд із проблемами моральності, етики та естетики людських взаємин, ставлення до праці, до навчання торкається автор і теми виховання статевої культури молоді.

Складаючи своєрідну пам'ятку для сина, відомий педагог залишає прийдешньому поколінню практичні поради для усіх молодих людей, які досягли статевої зрілості та мають брати шлюб:

1. Пам'ятай, що любов – це насамперед відповідальність за людину, яку ти полюбив, за її долю, за її майбутнє, а той, хто в любові шукає тільки джерело насолоди – розпусник і негідник. Пам'ятай, що від характеру відносин чоловіка й жінки до шлюбу, від того, наскільки переважає в цих відносинах духовно-психологічний, морально-естетичний елемент, залежить моральна чистота всього подальшого сімейного життя.

3. Пам'ятай, що, беручи шлюб, люди беруть на себе не тільки юридичні, матеріальні, але й духовні обов'язки. А від характеру відносин у сім'ї залежить духовне багатство суспільства тощо [7, с. 232].

У «Листах до доньки» В. Сухомлинський розкриває ідеальну природу почуття любові, відповідаючи чотирнадцятирічній дочці на питання «Що таке любов?» так, як колись самому відповіла найдорожча для нього в юнацькі роки людина, бабуся: «любов – це вічна краса та безсмертя людське» [8, с. 290]. Проте і тут педагог не обходить питання відповідальності дівчини-жінки за долю свого кохання. «Дівчинка, дівчина, жінка з материнським молоком мусить засвоювати ту істину, що любов – це відповідальність. Перш за все – відповідальність, а вже потім – насолода і радість» [8, с. 296].

Малюючи ідеальне суспільство, в якому всі без винятку молоді люди – і жінки, і чоловіка – осягли цю мудрість любові до кінця, В. Сухомлинський глибоко переконаний, відтоді у нас було б гармонічне суспільство. Педагог зазначає дві

сторони життя, які обов'язково мають панувати в нашому суспільстві: одна – це праця людини на виробництві, її суспільна особа й цивільна творчість, її обов'язок перед народом і суспільством; друга – це сфера духовно-психологічних і морально-етичних відносин: сім'я, діти, обов'язок батьків перед дітьми, дітей перед батьками [8, с. 291].

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Отже, на думку відомого педагога, місія школи в тому, щоб виховувати людину в гармонійній єдності: громадянина і трудівника, любляче й вірне подружжя, батька-матір. Статевий потяг необхідно облагороджувати від тваринного, грубо інстинктивного, у зв'язку з чим В. Сухомлинський наголошує на пануванні у школі культу матері – високого, цнотливого ставлення до жінки.

Не виділяючи статеve виховання в окремий напрям, педагог розглядав його у багатогранному навчально-виховному процесі громадськості, школи та сім'ї, підготовки дітей та підлітків до подружнього життя, виконанню батьківських обов'язків, зокрема підготовки дівчинки до ролі матері. Аналіз і характеристика поглядів В. Сухомлинського на проблеми статеворольової соціалізації, статевого виховання дітей у сім'ї та школі, дають змогу оцінити новаторство ідей, співзвучність їх викликам сьогодення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кравченко Т. В. Статеve виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30 років ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, 2009. 198 с.
2. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ : Рад. школа, 1978. 263 с.
3. Сухомлинский В. А. Дружба, любовь, семья. Как воспитать настоящего человека? Киев : Издательство «Радянська школа», 1975. 235 с.

4. Сухомлинський В. О. Закоханість. Народження громадянина. Київ : Рад. школа, 1970. 372 с.
5. Сухомлинский В. А. Книга о любви. Москва : Мол. гвардия, 1983. 191 с.
6. Сухомлинський В. О. Народження чоловіка. Народження жінки. Народження громадянина. Київ : Рад. школа, 1970. 372 с.
7. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. Мудрость родительской любви. Москва : Мол. гвардия, 1988. 304 с.
8. Сухомлинский В. А. Письма о любви (Письма к дочери). Мудрость родительской любви. Москва : Мол. гвардия, 1988. 304 с.
9. Сухомлинський В. О. Хлопчикі і дівчата – чоловіки і жінки. Народження громадянина. Київ : Рад. школа, 1970. 372 с.
10. Сухомлинський В. О. Чоловіки і жінки в колективі. Методика виховання колективу. Київ : Видавництво «Радянська школа», 1971 С. 139–157.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину : тв. в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976.

УДК 37.378(410).

## ***ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФРАНЦІЇ ТА БЕЛЬГІЇ***

**Орос І. І.**

***доктор філософії, ректор Закарпатського угорського  
інституту ім. Ференца Ракоці ІІ***

**Анотація.** Що стосується роботи з дорослим населенням Франції, то нами виділено особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих у цій країні – освітньої структури ГРЕТА. Національна освітня структура

ГРЕТА в наш час є основною організацією, що займається неперервною професійною освітою дорослих у Франції.

До складу Бельгії входять 3 мовні спільноти – фламандомовна, франкомовна та німецькомовна. На тлі федерального устрою, мовного розшарування населення існують проблеми. У країні ведеться боротьба з неграмотністю дорослого населення, в результаті чого підвищується загальний рівень освіти.

**Ключові слова:** освіта дорослих, Франція, Бельгія, освітня структура ГРЕТА, мовні спільноти.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ВО ФРАНЦИИ И БЕЛЬГИИ**

*Орос И. И.*

*доктор философии, ректор Закарпатского венгерского института им.*

*Ференца Ракоци II*

**Аннотация.** Что касается работы со взрослым населением Франции, то нами выделены особенности новой формы организации непрерывного профессионального образования взрослых в этой стране – образовательной структуры ГРЕТА. Национальная образовательная структура ГРЕТА в наше время представляет собой основную организацию, занимающуюся непрерывной профессиональным образованием взрослых во Франции.

В состав Бельгии входят 3 языковые сообщества – фламандомовна, франкоязычная и немецкоязычная. На фоне федеративного устройства, языкового расслоения населения существуют проблемы. В стране ведется борьба с неграмотностью взрослого населения, в результате чего повышается общий уровень образования.

**Ключевые слова:** образование взрослых, Франция, Бельгия, образовательная структура ГРЕТА, языковые сообщества.

## ORGANIZATION OF ADULT EDUCATION IN FRANCE AND BELGIUM

*Oros I. I.*

*doctor of philosophy, rector of the Ferenc Rakocchi II Transcarpathian Hungarian  
Institute*

**Abstract.** The purpose of the article is to uncover the organization of adult education in France and Belgium. As for working with the adult population of France, we have highlighted the peculiarities of a new form of organization of continuing vocational education of adults in this country– the educational structure of GRETA. The reason for the emergence in France of such a structure as GRETA was the consequence of general trends in the development of adult education. GRETA's national educational structure in our time is the main organization involved in the continuing vocational education of adults in France. Adult education in France differs significantly from the education of adults in other European countries, because in its organization, the funding plays a significant role in the state, the Ministry of National Education of France and regional education authorities. The leading methodological approach in the process of adult education is the cultural approach, which defines the direction of other approaches - systemic, axiological and activity, that is, traditional as well as non-traditional (hermeneutic, procedural-design) approaches. Adult vocational education is an integral part of the French education system. As a socio-pedagogical phenomenon, adult education is regarded as a factor in socialization and a means to attain a certain level of education, general culture and professional competence, which corresponds to the social and personal needs of adults as subjects of education and work.

Belgium consists of 3 language communities – flamanoval, francophone and german-speaking. Against the backdrop of the federal system, the linguistic stratification of the population has problems. The country is fighting the illiteracy of the adult population, resulting in increased literacy of the population. Migration processes are one of the factors leading to the emergence of functional illiteracy in Belgium. The training of functional literacy of adults in Belgium is based on the principles of andragogy. It uses an individual approach and takes into account the internal motivation processes of the learners. Educators

who teach adults functional literacy are subject to strict requirements that are defined by the collection of rules and requirements of the "Profile of the teacher of literacy".

**Key words:** adult education, France, Belgium, GRETA educational structure, language communities.

**Постановка проблеми.** Актуальність з'ясування питання освіти дорослих у розвинених країнах світу зумовлена тим, що аналіз розвитку освіти дорослих необхідний для висвітлення наступності між теорією освіти дорослих і практикою, щоб виявити тенденції, уникнути недоліків у плануванні майбутнього [1, с. 56].

У сучасному суспільстві освіта дорослих (adult learning) набула великого значення. Щоб задовольнити вимоги економіки, в якій застосовуються все нові технології, і глобального ринку праці з його жорсткою конкуренцією, робітники вимушені адаптуватися до технологічних змін упродовж трудової діяльності. У зв'язку із демографічними змінами, в результаті яких зростає доля людей похилого віку, необхідним є включення в трудові відносини більшої частини населення, яке знаходиться в працездатному віці. Адже освіта дорослих – це природний спосіб задовольнити потреби у підвищенні рівня кваліфікації або й, навіть, зміні професії. Важливість освіти дорослих підкреслюється у виробленні політичних рішень, наприклад, у європейській стратегії економічного розвитку, що прийнята у 2010 році на 10 років Європа – 2020 (European Commission) [2, с. 147-148].

**Формулювання мети статті.** Метою роботи є коротко схарактеризувати організацію освіти дорослих у Франції та Бельгії.

З огляду на поставлену мету ми виділяємо наступні **завдання**: виділити особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих у Франції – освітньої структури GRETA; виявити, на чому базується навчання функціональної грамотності дорослих Бельгії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Що стосується роботи з дорослим населенням Франції, то нами виділено особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих у цій країні – освітньої структури GRETA.

Взагалі освіта дорослих у Франції має тривалу історію. Початок організованої освіти дорослих відноситься до кінця XVIII ст., однак до XX ст. вона не була предметом законодавчого регулювання. До початку XX ст. розвиток професійної підготовки зазнавав тиск з боку економічних факторів. Зміни промисловості збільшували попит на кваліфіковану робочу силу, для чого організовувалися курси для дорослих, які давали учням додаткову загальну освіту і базову професійну підготовку. В XX ст. законодавча діяльність у сфері освіти дорослих активізувалася. Заслуговують на увагу закони 1971 р. і 1973 р., на яких сьогодні базуються всі положення, що регулюють систему неперервної освіти та підвищення кваліфікації кадрів. Значущим на той час стало те, що у 1973 році Міністерством національної освіти Франції було створено об'єднані центри з підготовки викладачів для дорослих і керівників дорослих (CIFFA); об'єднання навчальних закладів ГРЕТА (GRETA); засновано посади уповноважених академій з неперервної роботи (DAFCO) [3, с. 50-55].

Організації ГРЕТА становлять основну структуру, що забезпечує професійну підготовку дорослих і підвищення кваліфікації фахівців у національному масштабі. Університети в цьому плані знаходяться на другому місці. Організації ГРЕТА оновлюють різні види підготовки для дорослого населення; щоб індивідуалізувати підготовку, розвивається практика залікових одиниць [4]. Із заснуванням організацій ГРЕТА відбуваються значні зміни в організації освіти дорослого населення:

- зав'язуються партнерські зв'язки, укладаються угоди з крупними підприємствами;
- розробляється концепція професійних груп;
- засновано сертифікат про загальну освіту, що сприяло доступу до залікових одиниць загальної підготовки і давало можливість одержати сертифікат професійної придатності (CAP) [4];
- створена «Постійна група по боротьбі з неграмотністю», завданням якої є вивчення ситуації з неграмотністю і розробка програм для роботи з дорослими з її ліквідації;

– використовуються нові технології у виробництві, що вимагає нової кваліфікації робітників [3, с. 59-60; 5, с. 162-165].

– Міністерство національної освіти проводить політику оновлення дипломів, оновлення сертифікатів CAP та BEP [3, с. 60]. Новий диплом введено у 1985 р. – професійний бакалавр (Bac. Pro.) У зв'язку із оновленням сертифікатів (CAP та BEP) створюються постійні центри національної освіти;

– Міністерство національної освіти сприяє створенню індивідуалізованих педагогічних майстерень та міжінституціональних центрів оцінки компетентності (CYBC) [4];

– Проводиться подальша інформатизація системи освіти дорослих. Система ГРЕТА вступає у французьку програму «Комплекс» [4]. Представники академій з неперервної освіти (DAFCO) та фахівці ГРЕТА відключаються до програми й розвивають багаточисельні товариства, які узагальнюють і розвивають чинну практику міжінституційного співробітництва [3, с. 62; 6].

У 90-ті роки ХХ ст. Міністерство національної освіти Франції видає декрети про організацію і функціонування ГРЕТА, декрети й циркуляри з питань персонала, що працює в галузі освіти дорослих [3, с. 63].

Освіта дорослих у Франції значно відрізняється від освіти дорослих інших Європейських країн, адже в її організації, у фінансуванні значна роль належить державі, Міністерству національної освіти Франції та регіональним органам освіти. У країні детально розроблена система правових актів, важливим аспектом яких є взаємовідносини держави, підприємців та громадян [3, с. 67]. Фінансування освіти дорослих – курсів підготовки і перепідготовки дорослого населення відбувається владою. Крім того, слід зазначити, що у Франції всі підприємства з штатом більше, ніж 10 осіб фінансують програми з підготовки кадрів шляхом сплати податків, що дорівнює 2 % від загального річного фонду заробітної платні [3, с. 68-69; 7, с. 32]. Як зазначає О. Головатюк, державні заклади вищої освіти фінансуються державою, тому навчання в них майже безоплатно. Університетська вища освіта є переважно



державною і відносно дешевою (від 600\$ щорічно). Доступ до першого циклу отримують абітурієнти, які мають диплом бакалавра [4].

Фундаментальними задачами неперервної професійної освіти є: адаптація форм професійного навчання до умов праці й зайнятості; розв'язання проблем для всіх дорослих незалежно від віку і соціального статусу одержати необхідні знання і вміння; підвищення культурного рівня громадян. При цьому загальна підготовка часто виступає необхідним доповненням, а інколи й попередньою умовою до виконання спеціалізованих функцій [3, с. 69].

Управління освітою у Франції практично цілком знаходиться в руках Міністерства національної освіти. Але сьогодні тенденції до децентралізації носять все більш виражений характер. Адже вже сам поділ Франції на 28 регіонів, кожен з яких очолює префект, є передумовою до децентралізації. Однак вся освітня система Франції знаходиться під жорстким контролем Міністерства національної освіти. На національному рівні управління вищою освітою ставить перед собою завдання у визначенні центрів подальшої вищої університетської освіти. Згідно з указом президента Франції (від 15.12.1997 р.) Центри виконують завдання щодо сприяння розвитку подальшої вищої освіти [6, с. 152].

Управління системою освіти дорослих у Франції здійснюється нині на 3 рівнях: на національному рівні – дирекція ліцеїв і коледжів Міністерства освіти; на регіональному рівні – уповноважені з неперервної освіти академій (28 територіальних управлінь освітою); на місцевому рівні – центри ГРЕТА [3, с. 74].

Провідним методологічним підходом у процесі освіти дорослих є культурологічний підхід, який визначає напрям інших підходів – системного, аксіологічного й діяльнісного, тобто традиційних, а також нетрадиційних (герменевтичний, процесуально-проектний) підходів [3, с. 13].

Проведене дослідження Р. Теслею підтвердило, що професійна освіта дорослих «є невід'ємною і в той же час окремою частиною французької системи освіти. Як явище соціально-педагогічне, освіта дорослих розглядається як чинник соціалізації і

засіб досягнення певного рівня освіченості, загальної культури і професійної компетентності, яке відповідає соціальним і особистісним потребам дорослого як суб'єкта навчальної і трудової діяльності» [1, с. 57].

Освітні програми структури ГРЕТА розроблено відповідно до рівнів професійної кваліфікації:

– Рівень V – аналог Сертифіката щодо професійної придатності (CAP) або Сертифікату професійних знань (BEP), який відповідає 2 рокам навчання на другій ступені середньої освіти (останні 2 роки французької середньої школи);

– Рівень IV – аналог Атестау зрілості або Сертифіката (BEP), який відповідає 3 рокам навчання на другій ступені середньої освіти (останні 3 роки французької середньої школи), тобто аналог диплому про закінчення французької середньої школи;

– Рівень III – аналог Сертифіката старшого інженера-техніка (BTS), Диплома про закінчення Технологічного Університету (DUT) або Свідоцтва про закінчення першого циклу закладу вищої освіти, який відповідає 2 рокам навчання у французькому закладі вищої освіти;

– Рівень II – аналог Licence professionnelle або Свідоцтва про закінчення другого циклу закладу вищої освіти, який відповідає 3 рокам навчання у французькому закладі вищої освіти, тобто аналог бакалавра [1, с. 57; 3, с. 89-90].

Причиною появи у Франції такої структури, як ГРЕТА, став наслідок загальних тенденцій розвитку освіти дорослого населення.

До складу Бельгії входять 3 мовні спільноти – фламандомовна, франкомовна та німецькомовна. На тлі федерального устрою, мовного розшарування населення існують проблеми. Сучасний ринок праці промислово розвинених країн ставить високі вимоги до фахівців галузей економіки. Становлення громадянина вимагає володіння функціональною грамотністю сформованих знань і вмінь, відсутність чи-то недостатність яких призводить до функціональної неграмотності дорослих у контексті соціально-економічних умов, що може супроводжуватися відсутністю у робітників

відповідних сертифікатів і неспроможністю здобувати подальшу освіту з метою набуття професійних навичок, що відповідають вимогам ринку праці. Розв'язання цієї проблеми пов'язане із подоланням безробіття [8, с. 4].

У країні ведеться боротьба з неграмотністю дорослого населення, в результаті чого підвищується загальний рівень освіти.

У період середини ХІХ – середини ХХ століття неграмотність населення поступово зменшувалась. Якщо в середині ХІХ століття майже половина населення була неграмотними, то в середині ХХ століття цей показник становив усього 3 %. Масова грамотність стала наслідком проведених освітніх реформ, які проводились у Бельгії у ХХ ст. [8, с. 75]. Поряд із зменшенням неграмотності дорослого населення з'являлася неграмотність функціональна.

Одним із факторів, що зумовлюють появу функціональної неграмотності у Бельгії, є міграційні процеси. Зокрема, імігранти з мусульманських країн становлять помітну частку осіб, що прибувають до Бельгії [8, с. 19].

Функціонально неграмотними стають люди із сімей імігрантів, хоча такими людьми можуть бути і корінні жителі країни, адже існує група людей, наближених до функціонально неграмотних осіб, яких називають «слабкими читачами», у яких, як зазначає В. Чудінова, не розвинені навички самоосвіти та інтерес до читання [8, с. 24-25; 9, с. 99].

На початку ХХІ століття виникають нові види грамотності: критична грамотність (*critical literacy*); інтегральна грамотність (*integral literacy*); ідеологічна грамотність (*ideological literacy*), автономна грамотність (*autonomous literacy*) та ін. як складові поняття «функціональна грамотність» [10, с. 114-125]. Різні види грамотності сприймаються як комплексна концепція, як набір «грамотностей» (*literacies*) [8, с. 53; 11, с. 13]. Грамотність – багатовимірне поняття, яке не вкладається в рамки короткого визначення, в якому поєднуються різні аспекти (соціальний, індивідуальний). На його основі було створено концепцію «інтегральної грамотності» (*integral literacy*) [12, с. 20-29].

Перепідготовка безробітних, необхідність якої виникає через економічну кризу Бельгії, проводиться через подальшу освіту: на курсах відновлення знань для тих осіб, базові навички яких недостатні для отримання ними нових кваліфікацій [8, с. 75]; курсах грамотності для дорослих; курсах базової освіти для дорослих; у цільових групах (англ. – target groups); у волонтерських освітніх організаціях для соціальної та професійної інтеграції безробітних.

Ці суспільні організації розробили, створили та розвинули мережу закладів, що здійснювали професійне навчання та проводили курси базової освіти для дорослих із низьким рівнем письменності. Вони також оприлюднили інформацію про існування загальної та функціональної неграмотності серед населення Бельгії [13, с. 1-15].

У волонтерському секторі набули поширення три напрями політики розвитку навчання грамотності: декрет про неперервну освіту; декрети про соціальну і професійну інтеграцію, які визначають грамотність як базовий елемент інтегрального процесу; фінансування з Європейського соціального фонду (European Social Fund, ESF); програми зниження рівня безробіття [8, с. 132].

У другій половині ХХ століття, коли створили: громадську організацію франкомовного регіону «Читати й писати», Агенцію з Європейської освітньої програми у німецькомовній спільноті; різні види курсів для дорослого населення, – кількість неграмотного населення в країні зменшувалася. Якщо у 1981 році кількість неграмотних дорослих сягала 897000 (31395 – повністю неграмотні, 137242 – частково неграмотні, решта – функціонально неграмотні), то у 1990 році неграмотних дорослих різного профілю (від повністю неграмотних до функціонально неграмотних) було 307622 особи [8, с. 82-83].

Спільноти Бельгії вирішують питання структуризації освіти дорослих по-різному. У Фландрії базова освіта дорослих (а відтак і навчання грамотності) є елементом системи освіти дорослих і підпорядковується відповідним міністерствам, їхнім програмам і декретам. Уряд франкомовної спільноти вбачає завдання освіти дорослих насамперед як допомогу у працевлаштуванні й освоєнні відповідних для

цього навичок. У франкомовній спільноті найбільшим сектором формальної освіти, що надає послуги для дорослих, є освіта соціального розвитку (під керівництвом Міністерства освіти) [8, с. 119]. Натомість у системі освіти дорослих німецькомовної спільноти основна увага приділяється неперервній освіті та навчанню з метою подальшого працевлаштування. Отже, навчання грамотності у кожній із спільнот має свої особливості.

Базова освіта дорослих пропонує курси на рівні початкової освіти та на рівні першого рівня середньої освіти: фламандська мова як рідна (англ. – NT1: Dutch-as-a-first-language), 6,3 % пропозицій; інформаційно-комунікаційні технології, 8,9 % [14; 15]; суспільні науки (англ. – community studies) – базові соціальні навички, 6,7 %; математика (англ. – mathematics), 2,2 %; французька та англійська мови – початковий курс, 1 % [8, с. 130].

Певну роль в освіті дорослого населення відіграє підготовка вчителя дорослих. Для цього існують курси професійного розвитку тривалістю 6–20 днів на рік, що охоплюють такі компоненти як аналіз наслідків функціональної неграмотності; методика роботи з дорослими учнями. Дослідники створили довідковий документ «Профіль учителя грамотності», в якому описано знання, вміння, навички, здібності, поведінку, якими має володіти вчитель грамотності [16, с. 1-9]. До того ж, названий документ охоплює навички та вміння вчителя грамотності: вміння до самооцінки; здатність заохочувати дорослих учнів до участі у навчанні; знання основ психології дорослих; знання різних методик навчання дорослих учнів; уміння працювати в команді, розробляти проекти [8, с. 124]. Із 2005-2006 н. р. дві школи соціальної допомоги додали до навчальних планів курс у 1620 годин, який веде до отримання кваліфікаційного рівня «Вчитель грамотності». Заняття на курсах проводять викладачі й експерти в галузі грамотності. З 2007 року уряд розпочав навчальну програму для підготовки вчителів дорослих у Бельгії [8, с. 125].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Як видно із зазначеного, національна освітня структура ГРЕТА в наш час є

основною організацією, що займається неперервною професійною освітою дорослих у Франції [3, с. 71]. Освітні програми, що пропонуються ГРЕТА, відповідають індивідуальним запитам різних прошарків населення. Навчання в ГРЕТА відбувається в тому ж темпі, який підходить для дорослого, що навчається. Це може бути комплексне або дисциплінарне навчання. Форми, види, а також зміст навчання дорослих генерується з політичними, економічними, соціальними та культурними змінами.

Навчання функціональної грамотності дорослих Бельгії базується на принципах андрагогіки. Воно використовує індивідуальний підхід і враховує внутрішні мотиваційні процеси в осіб, що навчаються. До освітян, які навчають дорослих функціональної грамотності, ставляться суворі вимоги, що визначаються збіркою правил та вимог «Профіль учителя грамотності».

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у подальшому вивченні досвіду країн Європейського союзу та виокремленні прогресивних ідей.

### Список використаних джерел:

1. Тесля Р. В. Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III(25), Issue: 49. С. 56–58.
2. Килпи-Йаконен Э., Воно де Вильена Д., Шюрер С., Блоссфельд Х-П. Образование взрослых в контексте жизненного пути: международное сравнение // Журнал социологии и социальной антропологии 2016. Том XIX. No 5 (88) [http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016\\_5/Kilpi-Jakonen%20et%20al\\_2016\\_5.pdf](http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonen%20et%20al_2016_5.pdf)
3. Онушкина Е. В. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Институт междунар. образ. программ Санкт-Петер. гос. полит. ун-та. СПб., 2005. 190 с.
4. Голотюк О. В. Система вищої освіти Франції. <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/421/1/%D0%92%D0%B8%D1%89%D0%B0>

%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%A4%D1%80.pdf

(дата звернення : 15.11.2018).

5. Cohen-Scali V. Alternance et identité professionnelle. Formation permanente, éducation des adultes. Paris: PUF, 2000. 219 p.
6. Brucy G. Histoire de l'éducation. Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880–1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences. Paris: Belin, 1998. 285 p.
7. Зарубежный опыт формирования и реализации концепции непрерывного образования : Обзор. Л.: ВНИИ Профтехобразования, 1995. 32 с.
8. Фучила О. М. Організація навчання функціональної грамотності у системі освіти дорослих Бельгії : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький : Б.В., 2012. 192 с.
9. Чудинова В. Нефункциональная неграмотность – проблема развитых стран. *Социологические исследования*. 1994. № 3. С. 98–102.
10. Evans E. 'J Autonomous Literacy or Social Practice? Students' Constructions of Technology Literacy. *Journal of Literacy and Technology*. 2005. Vol. 5. Num. 1. P. 114–125.
11. United Nations Literacy Decade: education for all: international Plan of Action; implementation of General Assembly Resolution 56/116. Brussels : United Nations General Assembly, 2002. 13 p.
12. The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes: UNESCO Education Position Paper. Paris : UNESCO, 2004. 32 p.
13. Maroun E. Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education. State of the art in Belgium. Lyon : National Agency to Fight Illiteracy (ANLCI), 2007. 15 p.
14. Кучай О. Формирование информационной компетенции – одна из ведущих задач подготовки будущего учителя. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. : Педагогика и психология*. 2010. № 1(1). – С. 23-25.

15. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі : монографія ; за ред. А.І. Кузьмінського. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2014. 361 с.

16. Formateur enlphabetsation. Profilprofessioimel. *Conseil superieur del, l'enseignement de Communaute francaise*. Paris, 2002. 9 p.

УДК 373.1

***ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ  
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ***

**Парфьонова О. В.**

*Харківський національний університет радіоелектроніки*

*Туренко Р. Л.*

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей за допомогою комп'ютерних технологій. Висвітлено основні підходи до визначення сутності цього педагогічного феномену. Представлені переваги використання комп'ютерних технологій в організації самостійної роботи студентів (оптимізація пошуку інформації, вдосконалення мовних навичок, занурення у мовне середовище, створення умов для індивідуальної та групової самостійної роботи). Описано досвід застосування комп'ютерних технологій під час організації самостійної роботи студентів у Харківському національному університеті радіоелектроніки.

**Ключові слова:** самостійна робота, студенти, комп'ютерні технології



**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ  
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ПОМОЩИ  
КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Парфенова О. В.*

*Харьковский национальный университет радиоэлектроники*

*Туренко Р. Л.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей при помощи компьютерных технологий. Обозначены основные подходы к определению этого педагогического феномена. Представлены преимущества использования компьютерных технологий в организации самостоятельной работы студентов (оптимизация поиска информации, усовершенствование языковых навыков, погружение в языковую среду, создание условий для индивидуальной и групповой самостоятельной работы). Описан опыт использования компьютерных технологий для организации самостоятельной работы студентов в Харьковском национальном университете радиоэлектроники.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студенты, компьютерные технологии.

**ORGANIZATION OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES STUDENTS'  
INDEPENDENT WORK DURING ENGLISH CLASSES BY MEANS OF  
COMPUTER TECHNOLOGIES**

*Parfenova O. V.*

*Kharkiv National University of Radio Electronics*

*Turenko R. L.*

*Kharkiv National University named after V. N. Karazin*

The article is devoted to the problem of independent work organization during the English classes by means of computer technologies. The main approaches to the definition of this pedagogical phenomenon are indicated. It is considered as 1) an important component of

higher education, which is organized both in the classroom and as projects under the guidance, but without the direct involvement of the teacher; 2) active activity aimed at the acquisition of new knowledge, skills and competences in the field of general and professional activity. The advantages of computer technologies in the organization of students' independent work are presented (optimization of search of information, improvement of language skills, language immersion, creating conditions for individual and group independent work). On the basis of the analysis of pedagogical literature main types of students' independent work, which include preparation for classes, preparation of analytical reading, which is a necessary element of studying a foreign language, the memorization of lexical units and grammatical constructions, writing essays etc. are elucidated. The experience of using computer technologies for the of students' independent work organization at the Kharkov National University of Radio Electronics is described: the usage of blogs for the development of writing skills and video filming. It is found that the usage of computer technologies make the control of students' independent work easier and more effective.

**Key words:** independent work, students, computer technologies.

**Постановка проблеми.** Самостійна робота студентів є одним із найважливіших компонентів навчання у закладі вищої освіти, що пов'язано із швидкими змінами, що відбуваються у суспільстві. У сучасних умовах студенти не тільки мають володіти ґрунтовними знаннями, але й швидко опанувати нові знання та уміння, що є необхідним компонентом конкурентоспроможності на ринку праці. Зазначимо також, що для роботи у ІТ сфері необхідно також володіти англійською мовою на досить високому рівні, що пов'язано з проведенням переговорів із іноземними колегами та особливостями програмування.

Разом із тим, необхідно зазначити, що під час викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей в одній групі зібрано здобувачів освіти із різним рівнем володіння іноземною мовою, що значно ускладнює процес навчання.

Вирішення такої ситуації частково вбачається в ефективній організації самостійної роботи студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив**, що питанням організації самостійної роботи студентів приділяється велика увага: Б. Єсіповим, П. Підкасистим, В.Буряком вивчалися загальнотеоретичні питання цього педагогічного явища, А.Котовою, Н. Савченко, І.Удовенко, Н. Калашник, В. Лукашевичем та іншими висвітлено питання організації самостійної роботи з різних навчальних дисциплін. Місце інформаційних технологій в освітньому процесі студентів висвітлено І. Демченко, Л. Тюптею та І.Івановою. Разом із тим, особливості організації самостійної роботи студентів із англійської мови за допомогою використання комп'ютерних технологій недостатньо представлено у науковій літературі.

Отже, **метою** даної публікації є висвітлення досвіду організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей за допомогою комп'ютерних технологій.

Для цього вбачаємо за необхідне вирішити такі **завдання**:

- визначити сутність та види самостійної роботи студентів;
- проаналізувати можливості використання комп'ютерних технологій у процесі організації самостійної роботи;
- представити власний досвід організації самостійної роботи студентів за допомогою комп'ютерних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що існує декілька підходів до визначення сутності самостійної роботи як педагогічного феномену. Так, самостійна робота розглядається науковцями як:

- важливий компонент вищої освіти, який організовується та проводиться як в аудиторний, так і у позааудиторний час під керівництвом, але без безпосередньої участі педагога [7, с. 5];
- активна позааудиторна діяльність, метою якої є засвоєння нових знань, умінь та навичок у галузі загальнонаукової та професійної діяльності [1, с. 37];

- автономна діяльність студентів, що спрямовано на осмислення та запам'ятовування та застосування студентами навчального матеріалу на практиці, яка виконується під керівництвом викладача [4, с. 76].

У ході дослідження необхідно зазначити, що в умовах сьогодення все більше уваги привертають до себе використання комп'ютерних технологій в організації навчального процесу, адже це дозволяє застосовувати індивідуальний підхід до кожного студента в залежності від його рівня знань та умінь. Разом із тим, на наш погляд, під час вивчення іноземної мови зі студентами немовних спеціальностей комп'ютерні технології найкраще використовувати під час організації самостійної роботи, тому що з одного боку це дозволить викладачеві скоротити час на перевірку виконання завдань та значно мотивує студентів до виконання завдань.

До того ж, як вдало зазначено А. Котковець, доступ до комп'ютеру та мережі Інтернет робить процес самостійної роботи індивідуалізованим та дозволяє:

- оптимізувати пошук інформації завдяки багатьом відкритим бібліотекам та базам даних;
- ознайомитися із вимогами, що висуваються до оформлення робіт відповідно до міжнародних стандартів;
- вдосконалити мовні навички (вимову, знання граматики, розширення словникового запасу в залежності від потреб студента);
- обмінюватися інформацією дистанційно, що спрощує взаємодію між викладачем та студентом;
- зануритися у мовне середовище, беручи інформацію із англійських сайтів;
- створити умови для організації як індивідуальної, так і групової самостійної роботи тощо [2].

На основі аналізу педагогічної літератури можна також виділити основні види самостійної роботи студентів, до яких відноситься підготовка до аудиторних занять, підготовка аналітичного читання, що є необхідним елементом вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти, опрацювання лексичних одиниць та граматичних

конструкцій із подальшим виконанням вправ на закріплення відповідного матеріалу, підготовка усних повідомлень відповідної тематики, написання творів та есе тощо [3].

Наведемо декілька прикладів впровадження комп'ютерних технологій в організацію самостійної роботи студентів. Так, після опрацювання в аудиторії теми "Internet", під час якого відбулося ознайомлення студентів із новими лексичними одиницями, читання та переклад тексту зі спеціальності, на домашню роботу виноситься написання короткого твору на одну із запропонованих тематик:

- Next Generation Internet;
- The Most Interesting Places You Have Explored on the Internet;
- Internet as the Way of Exploring the World.

Досвід роботи засвідчив, що коли ми просили студентів виконати це завдання у зошиті, це не викликало ентузіазму з боку студентів, вони відносилися до його виконання як до необхідного, але нудного елементу навчання. Ситуація змінилася, коли теж саме завдання ми попросили виконати, використовуючи блог, який було створено на платформі [blogger.com](http://blogger.com). Ми переконалися у тому, що у студентів не тільки підвищилася мотивація та інтерес до цього завдання, але й покращилася якість його виконання. Перш за все ми пов'язуємо це із тим, що не тільки викладач, але й одногрупники читають текст, роблять до нього зауваження та коментарі. Причому, мова йдеться не про зауваження щодо наявності граматичних або лексичних помилок (по нашій домовленості - це прерогатива викладача), але про змістовне наповнення. Граматичні та лексичні помилки узагальнюються викладачем та аналізуються на наступному аудиторному занятті.

Зазначимо, що [blogger.com](http://blogger.com) дозволяє зберігати інформацію, створювати закриті та відкриті групи, завантажувати малюнки, графіки, фотографії та відео, реалізовувати групові проекти, що є дуже зручним, простим та ефективним для дидактичних цілей [6, с. 96].

Ще одним із різновидів самостійної роботи студентів за допомогою комп'ютерних технологій є зйомка та монтаж роликів на відповідну тематику.

Наприклад, після вивчення теми Інтернет, студентам пропонується зняти та змонтувати невеликий ролик (не більше 5 хвилин) на тему “My Life without Internet”. Для виконання цього завдання студенти поділяються на групи по 3-4 особи, причому досвід роботи засвідчив, що доцільно в одній групі поєднувати студентів із різним рівнем знань: тоді ті, хто володіє мовою краще, допомагає студентам із невисоким рівнем знань, що у свою чергу, дозволяє останнім подолати невпевненість у власних силах та дещо підвищити рівень володіння англійською мовою.

На виконання цього завдання відводиться максимум два тижні. За цей час студенти пишуть сценарій, після цього електронною поштою відправляють його викладачу, який перевіряє та виправляє граматичні та стилістичні помилки. Після цього знімається відеоролик. Досвід роботи засвідчив, що студенти із великим задоволенням приймають участь у виконанні таких творчих та неординарних завдань. Через два тижні після постановки завдання організовується перегляд роликів на аудиторному занятті. Після перегляду, студенти з інших груп коментують відеоролик одногрупників. По правилам гри коментар має бути максимально позитивним, а зауваження висловлюватися у м'якій та необразливій формі. Необхідно зазначити, що студенти завжди із нетерпінням чекають такі заняття, адже вони намагаються зробити відеоролики кумедними та позитивними.

Цікавим є досвід використання комп'ютерних програм для закріплення лексико-граматичного матеріалу. Такі програми дозволяють студентам закріпити нову лексику, виконати тести на знання граматики, здійснити контроль залишкових знань. Однією із програм, що користується популярністю серед студентів є *Ligvo.leo*, в якій користувач може обрати зручний для нього режим роботи та виставити опції, на яких він хоче сконцентрувати увагу.

Досвід засвідчив, що комп'ютери також доцільно використовувати для різних видів контролю як поточної, так і самостійної роботи студентів. Такий вид контролю дозволяє забезпечити зворотній зв'язок викладача зі студентами, не витрачаючи на це багато часу. На наш погляд, це є дійсно актуальним в умовах сьогодення, адже

дозволяє приділити більше уваги іншим аспектам вивчення мови(розвитку усного мовлення, вдосконалення знань із граматики, розвиток творчих здібностей студентів тощо) [5].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, можна зробити висновок, що комп'ютерні технології значно розширюють та урізноманітнюють види самостійної роботи студентів, підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови, відповідають рівню знань кожного окремого студента, що робить самостійну роботу значно ефективнішою. Разом із тим, зауважимо, що комп'ютерні технології доцільно поєднувати із традиційними видами в організації самостійної роботи студентів.

#### **Список використаних джерел:**

1.Клочко В. П. Формы и методы стимулирования познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы / В. П. Клочко // Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса : межвед. науч. сб. – Вып. 92. – Киев : Лыбидь, 1992. – С. 36 – 41.

2.Котковець А. Л. Роль комп'ютерних технологій в індивідуалізації самостійної роботи студентів // X Міжнародної наук.-пр. конф. «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов», 24 березня 2015 р “*. Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1268>*

3.Котова А. В. Основні види самостійної роботи студентів немовних факультетів / А. В. Котова, Н. М. Савченко // // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. - 2015. - Вип. 27. - С. 51-58.

4.Котова А. В. Принципи організації самостійної роботи студентів та вимоги до її проведення / А. В. Котова, Р. Л. Туренко // ScienceRise. Педагогічна освіта. – 2015. – № 10(5). – С. 75–77.

5. Ломакіна Л. В. *Навчання іноземних мов з використанням сучасних інноваційних технологій* / Л. В. Ломакіна // Міжнародна наукова конференція “Актуальні проблеми філології та перекладознавства”, - ХНУ, 2007.- С. 5-11

6. Чемоданова М. Ф. Інноваційні технології в навчанні іноземної мови студентів фармацевтичного ВУЗу / М. Ф. Чемоданова, Л.В. Семенова. // С. 95- 99

7. Шишкіна Н. О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. О. Шишкіна. – Х., 2004. – 21 с.

УДК 378.015.31-021.483:37.043.2(045)

***ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ***

**Пономарьова Г. Ф.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради***

Дослідження присвячене вивченню питання формування толерантності в майбутніх педагогів в інклюзивному середовищі закладу вищої педагогічної освіти в контексті вирішення комплексу завдань інклюзивної освіти.

Акцентовано увагу на розвитку гуманістичного потенціалу взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу як умови реалізації гуманістичної парадигми освіти, схарактеризовано інклюзивне освітнє середовище, що визначає гуманістичну спрямованість освітнього процесу.



На основі теоретичного аналізу наукових публікацій узагальнено результати досліджень проблеми розвитку освіти як інклюзивного простору, та формування толерантності тих, які є його суб'єктами.

Використання порівняння та співставлення дозволило простежити розвиток поняття «толерантність» та з'ясувати його сучасне змістовне наповнення в межах досліджуваної проблеми.

Шляхом наукового узагальнення визначене поняття «толерантність» та шляхи його формування. Обґрунтовано доцільність створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої педагогічної освіти, названо його головні ознаки та наголошено на важливості толерантних взаємовідносин в такому середовищі.

Узагальнено ключові позиції позитивного досвіду формування толерантності студентів в інклюзивному освітньому просторі.

З використанням методів опитування та анкетування з'ясовано причини, що гальмують розвиток інклюзивного освітнього середовища, та деякі чинники, які позитивно впливають на його формування як середовища толерантних взаємовідносин суб'єктів.

**Ключові слова:** інклюзивне освітнє середовище, толерантність, гуманістична парадигма, вікаріювання, індивідуальні особливості.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

*Пономарева Г. Ф.*

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно- педагогическая академия»*

*Харьковского областного совета*

Исследование посвящено изучению вопроса формирования толерантности у будущих педагогов в инклюзивной среде учреждения высшего педагогического образования в контексте решения комплекса задач инклюзивного образования.

Акцентовано внимание на развитии гуманистического потенциала взаимоотношений между субъектами образовательного процесса как условия реализаций гуманистической парадигмы образования, охарактеризована инклюзивная образовательная среда, которая определяет гуманистическую направленность образовательного процесса.

На основе теоретического анализа научных публикаций обобщены результаты исследований проблемы развития образования как инклюзивного пространства и формирования толерантности имеющих его субъектами.

Использование сравнения и сопоставления позволило проследить развитие понятия «толерантность» и выяснить его современное содержательное наполнение в рамках исследуемой проблемы.

Путем научного обобщения определено понятие «толерантность» и пути его формирования. Обоснована целесообразность создания инклюзивной образовательной среды в учреждении высшего педагогического образования, названы её главные признаки и отмечена важность толерантных взаимоотношений в такой среде.

Обобщены ключевые позиции положительного опыта формирования толерантности студентов в инклюзивном образовательном пространстве.

Путём использованием методов опроса и анкетирования выяснены причины, тормозящие развитие инклюзивной образовательной среды, и некоторые факторы, положительно влияющие на её формирование как среды толерантных взаимоотношений субъектов.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, толерантность, гуманистическая парадигма, викирирование, индивидуальные особенности.

## **FORMATION OF FUTURE EDUCATORS' TOLERANCE IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT**

**H. F. Ponomaryova**

**Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»  
of Kharkiv Regional Council**

**Abstract.** The research deals with the study of the issue of the future educators' in inclusive environment formation of tolerance among future educators in the inclusive environment of higher pedagogical educational establishment in the context of solving the complex of problems of inclusive education.

It is placed the emphasis on the development of the humanistic potential of the relationship between the subjects of the educational process as a condition for the realization of the humanistic paradigm of education. The inclusive educational environment, which determines the humanistic orientation of the educational process, is characterized.

On the basis of theoretical analysis of scientific publications, the results of research on the development of education as an inclusive environment and the formation of tolerance of such people who are its subjects, are summarized.

Using comparisons allowed us to trace the development of the concept «tolerance» and find out its current content within the context of researching problem.

By the scientific generalization, the notion "tolerance" and the ways of its formation are defined. The expediency of creating an inclusive educational environment in higher pedagogical educational establishment is substantiated, its main features are mentioned and the importance of tolerant relationships in such environment is emphasized.

The key positions of the positive experience of forming tolerance of students in the inclusive educational environment are generalized.

Using polling methods and questionnaires, the reasons hindering the development of an inclusive educational environment, and some factors having a positive effect on its formation as an environmental of tolerant relationship between subjects are found.

Key words: inclusive educational environment, tolerance, humanistic paradigm, vicarization, individual characteristics.

**Постановка проблеми.** Зростання ролі антропогенних чинників у процесі еволюції людства зумовило домінантність принципів демократизації та гуманізації життєдіяльності суспільства й соціально-культурних їх складових. Узагальнивши визначення наукових поняття й обґрунтовуючи його теоретичних положень стосовно теми дослідження, основну мету закладів вищої педагогічної освіти (ЗВО) та інших установ освіти щодо зазначеної проблеми вважаємо за доцільне сформулювати як чітку реалізацію принципів гуманізму, забезпечення організаційно-академічних свобод, виховання відповідальності перед громадянським суспільством, в якому соціальна адаптація індивіда відбувається за умов поваги та взаємоповаги, особистої гідності й відповідальності за якість і результативність власної життєдіяльності.

Саме така постановка завдань, зважаючи на розвиток гуманістичного потенціалу суспільного життя, об'єктивно визначає напрями і зміст діяльності педагогічних ЗВО в контексті формування сучасного інклюзивного освітнього простору в цілому та формування толерантності студентів зокрема.

У контексті гуманістичної парадигми кожна особистість розуміється як унікальний цілісний індивід, який формується й розвивається в системі взаємодії з іншими людьми, які керуються гуманістичними цінностями в ставленні один до одного.

Розвиток педагогічної освіти України, диктує створення такого освітнього простору, який би максимально акумулював і продукував гуманістичні цінності, забезпечував свободу й гідність особистості, повагу до людини, як домінант в підготовці майбутнього педагога.

Особливо актуальними й значимими сьогодні є питання становлення інклюзивного освітнього середовища, що визначає гуманістичну спрямованість освітнього процесу, суб'єктами якого є викладачі та студенти з різними освітніми потребами й можливостями в здобутті освіти, самореалізації. Мова йде про таке

середовище, яке максимально забезпечує належний ефект у розвитку його суб'єктів, ґрунтуючись на принципах гуманізму й толерантності та має за мету підготовку майбутніх педагогів із гуманістичним світоглядом, які цінують себе і своє соціальне оточення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом проблеми інклюзивної освіти у закладі вищої освіти розглядаються науковцями досить активно та всебічно. Питання інклюзивної освіти досліджуються Н. Валентик, Л. Дудченко, Є. Клопотою, А. Колупаєвою, С. Кудлай, С. Семак та ін. О. Польовик обґрунтувала та представила модель соціальної адаптації студентів із особливими потребами до освітнього процесу; Л. Мазуркевич схарактеризувала процес адаптації студентів-першокурсників у закладі вищої освіти; проблеми супроводу навчання студентів із особливими освітніми потребами в інтегрованому освітньому середовищі, а також концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у ЗВО з'ясували П. Таланчук, К. Кольченко, Г. Нікуліна.

Питання гуманізації та гуманітаризації змісту освіти багато років досліджувати та продовжують досліджувати вітчизняні й зарубіжні науковці: процес гуманізації суспільства та освіти розглядають І. Бех, Л. Буїв, В. Гараджа, В. Зінченко, В. Лекторський, Г. Шевченко та ін.; проблему соціалізації людей з обмеженими можливостями досліджували В. Бондар, Т. Євтухова, А. Капська, В. Ляшенко, П. Таланчук, А. Шевцов та ін.; характеризували особливості освітнього процесу у закладі освіти як інклюзивного освітнього середовища М. Андреева, А. Колупаєва, К. Кольченко, Л. Сердюк О. Рассказова та ін.

Проблему толерантності в різних її аспектах вивчали Б. Гершунський (формування доктрини толерантності), А. Зайцев (реалізація толерантних технологій), О. Галкін і Ю. Красін (природа толерантності), І. Старовойтова (сутність та підходи до вирішення питань ідентифікаційних процесів і місця толерантності в створенні ідентифікаційних моделей) та ін.

Дослідженням різних аспектів упровадження інклюзії в освітнє та соціальне середовище займалися В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьов, Ю. Найда (методологічне обґрунтування філософії інклюзивної освіти), І. Актанов, Л. Проніна, А. Чепуришкін, М. Якушкіна(середовищний підхід у визначенні сутності інклюзивного, освітнього та соціального простору).

**Формулювання мети статті.** Узагальнення здобутків наукової теорії та практики щодо формування толерантності в майбутніх педагогів в інклюзивному освітньому просторі як чинника підвищення якості їхньої професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «толерантність» у контексті історико-культурного розвитку, зокрема українського суспільства, переважно було представлене такою філософською категорією як «терпимість». У першій половині ХХ століття характеристика толерантності значною мірою змінюється, що підтверджує текст Преамбули Статуту ООН: «...проявляти терпимість і жити разом , у мирі один із одним, як добрі сусіди». У цей період означена лексема отримує соціально активне забарвлення, розглядається в значенні умови успішної соціалізації, уміння жити в гармонії з самим собою й соціумом.

У сучасній науковій думці поняття толерантності активно обґрунтовується новими сенсами. Так В. Соколов визначає її сутність як певну світоглядну й морально-психологічну настанову особистості на прийняття чи не прийняття чужих ідей, звичаїв, культури, норм поведінки тощо [7, с. 54].

«Питання про толерантність, – як зазначають О. Галкін та Ю. Красін, – це перш за все, питання про те, як при глибоких відмінностях у становищі, інтересах, світоглядах люди можуть налагодити спільне життя» [3, с. 64].

Цікавий та інноваційний, у контексті проблем нинішнього соціуму, погляд на сутність толерантності має І. Старовойтова, яка пропонує розуміти толерантність як ступінь соціалізації особистості. Першим необхідним ступенем просування в напрямі формування ідентичності є толерантність, пов'язана з вирішенням проблеми терпимості у відношенні до іншого[8, с. 167–171].

Звертаючи увагу на значення толерантності, важливо акцентувати увагу на тому, що сучасні дослідники пов'язують його з реаліями соціуму демократичної держави. Саме ці реалії застерігають особистість від використання різних форм насильства, орієнтують на розуміння того, що в умовах демократії ніхто не має абсолютної влади над іншим... не має права втручатися у його світ та насильницьким шляхом змінювати його [6, с. 4].

У нашому дослідженні толерантність педагога ми розглядаємо як його готовність розуміти й приймати інших суб'єктів освітнього процесу, що ґрунтується на гуманістичних цінностях. Процес формування толерантності педагога, як переконує досвід, є довготривалим і складним, оскільки передбачає побудову (чи перебудову) внутрішнього світу людини як носія високої культури спілкування, взаємодії, співпраці. Змістовно-дійові засади толерантності педагога передбачають реалізацію в процесі її формування принципів гуманізму, природовідповідності й унікальності особистості, екологічності й емпатійності взаємовідносин, поваги.

Українська держава, ставши на шлях демократії та гуманізму, визначила шлях побудови інклюзивного середовища в суспільстві, що створює можливості й для інтеграції осіб із інвалідністю в освітнє середовище ЗВО. Доцільність, важливість і можливість такого кроку підтверджується наявністю в людей з обмеженнями життєдіяльності здібності до вікаріювання, тобто компенсації втрачених чи обмежених функцій за рахунок інших. Л. Виготський, вказуючи на цю здібність, зазначав, що коли пряма компенсація обмежень здоров'я ускладнена, то відбувається соціальна компенсація – наближення до повноцінного функціонування через набуття соціальної повноцінності [2; с. 33-36]. Зрозуміло, що цей процес не відбувається автоматично, а тому необхідно, по-перше, забезпечити освітній процес кваліфікованими кадрами, здатними реалізувати освітню інтеграцію осіб з вадами розвитку, а по-друге, створити оптимальні умови в освітньому середовищі, надавши йому характеру інклюзивного.

Інклюзивна освіта трактується як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти студентам з інвалідністю шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-пізнавальної, виховної та інших видів діяльності [1, с. 2–5; 4 с. 44–51].

Досліджуючи проблеми формулювання інклюзивного освітнього середовища пропонуємо розуміти інклюзивну освіту як спеціально організовану взаємодію педагогів із дітьми з особливими потребами та нормативним рівнем розвитку (Н. Борисова, М. Кінг-Сірс, І. Лошакова, М. Малофеев, Л. Шипіцина, Є. Ярська-Смірнова).

На думку А. Колупасової, Ю. Найди, Н. Софій, формування інклюзивного середовища орієнтоване на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення й сподіванням людини.

Освітнє середовище стане інклюзивним за умови наявності низки ознак:

- спланований та організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- сприятливий соціальний та емоційний клімат;
- наявність умов для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [5].

Отже, важливим завданням колективу ЗВО є забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату в інклюзивному середовищі, толерантних взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу, що поступово приведе до реальних позитивних змін у ставленні до людей з інвалідністю як до рівних. Одним із ключових елементів цього процесу є створення умов для соціокультурної, духовної, творчої, фізичної та фізкультурно-спортивної реабілітації студентів із інвалідністю, розкриття їхніх здібностей, можливостей та талантів. Ураховуючи низький рівень соціалізованості молоді з інвалідністю, вважаємо за доцільне залучати до участі в освітньому та соціально-реабілітаційному процесі їхні родини, використовувати накопичений ними в школі досвід щодо необхідних технологій формування толерантних взаємовідносин



у колективі. Як переконує практика, одним із шляхів вирішення проблеми формування толерантності є організація тісної взаємодії між звичайними студентами і молоддю з обмеженими можливостями. У такій взаємодії «здорові» студенти, як правило, стають гуманнішими, милосерднішими, терпиміше сприймають відмінності інших, вчаться цінувати здоров'я та життя. Разом із тим, інколи недостатність інформації про людей з інвалідністю, відсутність досвіду в спілкуванні з ними призводить до не толерантного до них ставлення. У цих випадках слід обов'язково вносити корективи в роботу зі студентами, а саме головне, – так її організувати, щоб, перш за все, звичайні студенти могли отримати необхідну інформацію від педагога чи свого товариша щодо етикету поведінки в колі студентів із особливими потребами, та набували досвіду співпраці з ними.

У досвіді колективу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради є численні позитивні приклади організації групової роботи, що передбачає включення молодої людини з обмеженими фізичними можливостями до системи різного виду взаємовідносин і сприяє розвитку соціальної компетентності її учасників. Підтвердив свою ефективність і метод доручення, зокрема щодо виконання певних громадських обов'язків студентами з обмеженнями здоров'я в системі студентського самоврядування. Яскравим прикладом тут є волонтерська діяльність Олени Жданової, студентки 3 курсу факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології, яка користується авторитетом і повагою в колективі групи та факультету.

Проведене впродовж 2017–2018 років опитування викладачів і студентів із метою з'ясування причин виникнення проблем у розвитку інклюзивного освітнього середовища та успіхів у вирішенні проблеми нашого дослідження дало можливість зробити низку важливих висновків щодо результативності освітньої роботи, що проводиться зараз та визначення перспективних завдань.

На основі відповідей респондентів можна констатувати певні труднощі в процесі формування готовності науково-педагогічних працівників до роботи в інклюзивному

освітньому середовищі: недостатня поінформованість із загальнотеоретичних питань інклюзивної освіти – 61,4 %; нагальна необхідність у підвищенні рівня професійної підготовки з інклюзивної освіти у вищій школі – 54 %; складнощі в роботі та під час взаємодії з різними категоріями студентів з особливими освітніми потребами, пошук індивідуального підходу до таких студентів – 43,4 %; проблеми щодо знаходження контакту з особами, які мають особливі освітні потреби, та налагодження довірливих відносин з ними – 18,4 %.

Студенти всіх категорій вказують на важливість індивідуального підходу до студентів з особливими потребами (48,5 %), можливість їхнього самовиявлення та самореалізації в освітньому процесі (42 %), доцільність органічного включення в систему внутрішньо колективних відносин (формальних і неформальних) (34,7 %), налагодження позитивного психологічного клімату, ділових і дружніх стосунків як з викладачем, так і зі студентами (30 %).

На пропозицію викладачам і студентам назвати 2 – 3 заходи, що найбільше сприяли формуванню толерантних взаємовідносин у колективі групи, респонденти назвали заходи, що співпали у 80,4 % випадків. Це, наприклад, години відвертості, «Свято першокурсників», День народження групи, гра «Інтелектуальні розваги», флешмоб «Я маю таланти», волонтерські операції, низка тематичних виховних заходів, в яких студенти могли себе різнобічно виявити в ерудиції, літературно-художній, музичній діяльності, виготовленні поробок, створенні творів мистецтва.

**Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Таким чином, успішність реалізації положень Концепції інклюзивної освіти в закладі вищої освіти, зокрема педагогічних, прямо пов'язана з формуванням толерантного ставлення один до одного суб'єктів освітнього процесу, готовністю викладачів до створення інклюзивного освітнього середовища, в якому, окрім матеріально-технічного й технологічного забезпечення освітнього процесу, взаємовідносини між суб'єктами освітньої діяльності будуються на засадах співпраці,

гуманізму, толерантності й взаємоповаги. Особливої уваги потребують питання науково-методичного забезпечення індивідуального підходу до кожного студента, що реалізується за диференціації освітньої діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади : за і проти. *Дефектологія*. 003. № 3. С. 2–5.
2. Виготський Л. С. Основи дефектології. Спб. : Лань, 2003. С. 33–36.
3. Галкин А. А., Красин Ю. А. Культура толерантности перед вызовами глобализации. *Социологические исследования*. 2003. № 8. С. 64.
4. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : матеріали XI Міжнар. наук.-прак. конф. (Київ, 23–24 лист. 2011 р.). Київ, 2011. С. 44–51.
5. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Кол. : авторів : Колупасєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг. ред. Даниленко Л.І. Київ, 2007. 128 с.
6. Погодина А. А. Толерантность : термин, смысл, позиция, программа. *История*. 2002. № 11. С. 4.
7. Соколов В. М. Толерантность : состояние и тенденции. Москва, 1997. С. 54.
8. Старовойтова І. І. Толерантність як міра ідентифікацій особистості у суспільстві. *Наукове пізнання. Методологія та технологія*. Вип. 1-2. 2002. С. 167–171.

***МІЖКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ***

**Рибалко Л. С.**

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

**Гепенко Л. О.**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

У статті проаналізовано питання міжкультурного виховання майбутніх лікарів, визначено його роль в якісній професійній підготовці. Уточнено суть поняття «міжкультурне виховання майбутніх лікарів». Розкрито значущість міжкультурної комунікації, міжкультурної толерантності, міжкультурної ідентичності в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх лікарів. Проаналізовано результати опитування викладачів з метою виявлення практичної значущості міжкультурного виховання студентів, опитування майбутніх лікарів – з'ясування стану комфортності в міжкультурному середовищі. Зазначено, що в процесі професійної підготовки майбутніх лікарів викладається українська мова за професійним спрямуванням, що має потужний потенціал для міжкультурного виховання особистості.

**Ключові слова:** професійна освіта, процес виховання, міжкультурне середовище, майбутні фахівці, спілкування, толерантність, українська мова професійного спрямування.

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рыбалко Л. С.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

*Гепенко Л. А.*

*Харьковский национальный педагогический университет*

*имени Г. С. Сковороды*

В статье проанализированы вопросы межкультурного воспитания будущих врачей, определена его роль в качественной профессиональной подготовке. Уточнена суть понятия «межкультурное воспитание будущих врачей». Раскрыта значимость межкультурной коммуникации, межкультурной толерантности, межкультурной идентичности в повышении качества профессиональной подготовки будущих врачей. Проанализированы результаты опроса преподавателей с целью выявления практической значимости межкультурного воспитания студентов, опроса будущих врачей – выяснение состояния комфортности в межкультурной среде. Отмечено, что в процессе профессиональной подготовки будущих врачей преподается украинский язык по профессиональной направленности, который имеет мощный потенциал для межкультурного воспитания личности.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, процесс воспитания, межкультурная среда, будущие специалисты, общение, толерантность, украинский язык профессиональной направленности.

**INTER-CULTURAL EDUCATION AS A PART OF PROFESSIONAL  
PREPARATION FOR FUTURE DOCTORS IN HIGHER MEDICAL EDUCATION  
INSTITUTIONS**

*Rybalko L. S.*

*V.N. Karazin Kharkiv National University*

*Gepenko L. O.*

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

The article analyzes the issues of intercultural education of future physicians, defines its role in qualitative vocational training. It is noted that intercultural education of modern medical workers increases their professional ability to perceive the new experience of domestic and foreign colleagues, to cooperate and provide patients with highly-qualified assistance.

It is specified the essence of the concept of «intercultural education of future doctors» as a process of disclosing their professional and personal potential through different cultures, assimilating the experience of cooperation and partnership in the medical sphere by domestic and foreign students, forming the ability to exchange best practices in diagnosing and treating patients, uniting and creating innovative world technologies for overcoming human morbidity. It is revealed the significance of intercultural communication, intercultural tolerance, and intercultural identity in increasing the quality of the training of future physicians.

It is analyzed the results of the survey of teachers with the aim of identifying the practical significance of intercultural education of students, the questioning of future doctors – the determination of the state of comfort in the intercultural environment. In the teachers' opinion, intercultural education is an integral part of vocational training, since both domestic and foreign students share the same goal - to become a qualified doctor, to learn how to share experiences and use new advances in the medical sector. Students are not highly prepared for intercultural communication, communication, and tolerance in the educational process.

It is noted that in the process of professional training future doctors teach the Ukrainian language of professional orientation, which has a powerful potential for intercultural education of the personality. Many texts contain stories about means of transport and methods of transportation specifically in the city of Kharkov, about modern shopping centers and places of rest. The most effective topics were: Travel, Hobbies, Independence Day, Religious holidays in Ukraine, Weather in Ukraine, and My University. Note that when considering the topic «Hobbies», students happily talked about their hobbies, illustrated their stories with photos.

It is proposed the development and conduction of a special course on the topic «Theory and methodology of intercultural education of future physicians» for teachers and students, interns and graduate students.

**Key words:** professional education, process of education, intercultural environment, future specialists, communication, tolerance, Ukrainian language of professional orientation.

**Постановка проблеми.** Актуальність зазначеної проблеми обумовлена недостатньою розробленістю проблеми міжкультурного виховання майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти і суперечностями між вимогами суспільства у висококваліфікованих лікарях, готових до взаємодії й обміну досвідом із зарубіжними колегами в медичній галузі, та недостатньою увагою до міжкультурного виховання студентів, здатних пізнавати іншу культуру й розкривати власний потенціал у процесі професійної підготовки; потребами підвищення рівня сформованості міжкультурного виховання в закладах вищої медичної освіти (ЗВМО) і недостатнім використанням для цього потенціалу суспільно-гуманітарних дисциплін, зокрема української мови за професійним спрямуванням.

Як свідчить опитування викладачів Харківського національного медичного університету (разом 48 осіб) з метою виявлення практичної значущості міжкультурного виховання студентів, міжкультурне виховання є невід'ємною складовою професійної підготовки, оскільки як вітчизняні, так й іноземні студенти мають спільну мету – стати кваліфікованими лікарями, навчитися ділитися досвідом і використовувати нові

досягнення в медичній галузі. Користь міжкультурного виховання майбутніх лікарів викладачі вбачають у тому, що завдяки такому процесу:

1) поліпшуються умови для розширення співробітництва народів у галузі теоретичної та практичної медицини; залучається більше країн у процес підготовки правових основ міжнародної інтелігенції у сфері медицини; формуються принципи співдружності (50%);

2) розробляються способи запобігання конфліктних ситуацій під час взаємодії у майбутньому між лікарем та пацієнтом; поліпшується якість спілкування у студентському середовищі, що є міцним підґрунтям для успішної інтеграції в міжнародний медичний простір (29%);

3) полегшується процес адаптації іноземних студентів; підвищується толерантність у студентському середовищі; збагачується та всебічно розвивається особистість, її професійні та моральні якості; відбувається стимулювання до саморозвитку та самоактуалізації майбутніх лікарів (21%).

Отже, зазначена нами проблема є актуальною і доцільною для розвитку не лише духовності й культури майбутніх лікарів, але й для підвищення загалом якості професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженні спиралися на ідеї вчених Н. Калашнік, М. Лісового, А. Щербакової, котрі намагалися підвищити якість професійної підготовки майбутніх лікарів шляхом розроблення і впровадження педагогічних умов формування міжкультурної (полікультурної) комунікативної компетентності, професійного мовлення як вітчизняних, так й іноземних студентів-медиків у ЗВМО [1; 5; 9]. У роботі С. Пілішек [7] також розглядається сутність процесу міжкультурного спілкування студентів іноземною мовою та його особливості під час професійної діяльності, вказується на важливість встановлення та підтримки ефективної міжкультурної комунікації, акцентується увага на новому змісті поняття міжкультурної комунікативної компетенції.



Близькими до зазначеної нами проблеми міжкультурного виховання студентів є праці вчених І. Волошанської, А. Леснянської-Дошак, З. Хало, О. Юзв'як [4; 8]. У цих працях аналізуються тенденції розвитку суспільства, його інтегрування з іншими народностями, обґрунтовуються актуальність і шляхи міжкультурного виховання молоді Німеччини.

Проведений нами аналіз засвідчив, що є виробничі потреби в розкритті питань міжкультурного виховання майбутніх лікарів у ЗВМО України, а також у виробленні шляхів реалізації його складових.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є виокремлення міжкультурного виховання в якості складової професійної підготовки майбутніх лікарів у ЗВМО, а завданнями – уточнення змісту поняття «міжкультурне виховання майбутніх лікарів»; розкриття значущості міжкультурної комунікації, міжкультурної толерантності, міжкультурної ідентичності для підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів; проведення опитування викладачів з метою виявлення практичної значущості міжкультурного виховання студентів, опитування майбутніх лікарів для з'ясування стану комфортності в міжкультурному середовищі; наведення прикладів з української мови за професійним спрямуванням, що сприяють міжнаціональному вихованню майбутніх лікарів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу наукової літератури [1-9] уточнимо суть поняття «міжкультурне виховання майбутніх лікарів» як процес розкриття їхнього професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини.

Аналізу наукових праць (Д. Данко, Г. Кардашевська, І. Козубовська, О. Мовчан, Т. Пилип) дав підстави розкрити такі змістові складові міжкультурного виховання майбутніх лікарів як міжкультурна комунікація, міжкультурна толерантність,

міжкультурна ідентичність[2; 3; 6]. Так, у статті Д. Данко та І. Козубовської [3] обґрунтовуються потреби формування готовності іноземних студентів до міжкультурної комунікації, зазначається, що навчання іноземних студентів має певну специфіку і викликає проблеми, наприклад, такі як мовний бар'єр, недостатній рівень обізнаності щодо особливостей та закономірностей становлення українського соціуму. Результати аналізу свідчать про те, що міжкультурна комунікація є більш ґрунтовною проблемою і не зводиться лише до мовної проблеми. Суть проблеми полягає в тому, що при діловій зустрічі представники різних культур не завжди усвідомлюють свої культурні стереотипи та установки, вважають свої погляди усталеними й «нормальними», не поступаються один одному і не враховують погляди інших людей. У такому випадку комунікантам важко знайти спільну робочу мову.

Нам імponує думка вчених щодо пояснення змісту готовності студентів до міжкультурної комунікації як позитивна установка на співробітництво і формування довірливих робочих відносин у процесі комунікативної взаємодії; знання про свою та іншу культуру, традиції, особливості вербального і невербального спілкування комунікантів; уміння ефективної комунікативної взаємодії, що забезпечуються сформованими особистісними й професійними якостями фахівців.

У межах пілотного експерименту студентам I курсу ХНМУ спеціальностей «Стоматологія» та «Фізична терапія. Ерготерапія» (загальна кількість 54 особи) було запропоновано висловити свою думку у вигляді есе на тему: «Я навчаюся в міжкультурному середовищі. Чи комфортно мені?» Як свідчить аналіз опитування студентів, вони умовно розділилися на 3 групи:

- 1) почувають себе комфортно – 54% ;
- 2) почувають себе некомфортно – 13%;
- 3) виявляють неоднозначне ставлення – 33%.

Та група, яка почуває себе комфортно, вказувала на те, що спілкування в міжкультурному середовищі, по-перше, дає можливість пізнавати щось нове про звичаї та культуру різних народів і поширювати традиції українського народу. По-

друге, поліпшувати свої знання з англійської мови. По-третє, мати можливість познайомитися й підтримувати дружні стосунки з іноземцями. Четвертим, не менш важливим фактором, стала можливість розвивати професійні здібності у взаємодії з різними етнічними групами.

Друга група, яка почуває себе некомфортно, зазначила такі чинники, що заважають сприятливій атмосфері в іншомовному студентському середовищі, як: занадто велика кількість іноземців у порівнянні з українцями; невитриманість поведінки в чергах в їдальні; голосні та емоційні розмови на перервах; небажання приймати українські традиції; надмірна агресивність і навіть своєрідні парфуми, якими вони користуються.

Група, яка висловила неоднозначну точку зору, з одного боку вказувала на те, що влаштовує і не виводить із зони комфорту, а з іншого на те, що дратує.

У роботах зазначено, що культурний обмін, безперечно, збагачує людей, як іноземців, так і наших співвітчизників. Опитані взяли до уваги і те, що іноземцям важко через мовний бар'єр, через самотність, відсутність щоденного батьківського піклування. Дехто навіть розповів про власний досвід проживання за кордоном.

Отже, на практиці ми з'ясували те, що не всі студенти ЗВМО готові до міжкультурної комунікації, спілкування, виявлення толерантності в освітньому процесі. Як відомо, знання мови носія є важливим, однак цього недостатньо. Для адекватного розуміння учасників комутативного акту необхідно знати рівень їхньої міжкультурної вихованості.

Учені Г. Кардашевська та О. Мовчан розглядають питання необхідності формування міжкультурної толерантності як важливої складової професійного становлення особистості майбутнього фахівця-лікаря. На думку вчених, міжкультурна толерантність має передбачати терпиме ставлення лікаря до усіх типів людей, з якими вони взаємодіють у професійній комунікації. Відмінності в культурі не узагальнені в правила і тому в «професійному спілкуванні лікаря культурні помилки набувають особливого значення, бо можуть спричинити не лише труднощі в спілкуванні, але й

стати причиною погіршення стану хворого, зниження ефективності лікування» [2, с. 41].

Міжкультурна ідентичність – це здатність майбутніх лікарів інтегрувати знання й зразки поведінки колег іншої культури, запозичати кращі приклади професійного розв'язання складних лікувальних справ, будувати професійну діяльність на принципах плюралізму мислення та усвідомлення історичних і культурних процесів [4].

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарям викладається українська мова за професійним спрямуванням. Як свідчить аналіз робочої програми з дисципліни «Української мови за професійним спрямуванням», недостатньо використовується потенціал цієї навчальної дисципліни для міжкультурного виховання особистості. Так, при вивченні теми «Сучасна українська мова як засіб професійного спілкування» можливим є надання інформації про досвід країн Європи в розв'язанні мовних проблем. Розглядаючи тему «Публічний виступ і його жанри», слід звернути увагу на несловесні засоби спілкування, прийняті не лише в Україні, а й в інших країнах, так як вони можуть дуже різнитися. Щодо практичної частини – запропонувати перелік тем, пов'язаних саме з міжкультурним вихованням. У темі «Стилістичний аспект фахової мови медиків. Професійна мова медиків» до зразків художнього стилю доречним буде подати тексти різних літератур. Розгляд конфесійного стилю надає широкі можливості ознайомитися з різними релігіями, сповіданнями і конфесіями, що є вкрай необхідним для виховання толерантних стосунків. Тема «Особливості українського мовленнєвого етикету. Комунікативні ознаки культури мовлення. Мовленнєвий етикет лікаря» може бути суттєво збагачена різними кліше одиниць вітання, звертання та привертання уваги, запрошення, згоди і незгоди, подяки, вибачення, компліменти, Ви-спілкування і ти-спілкування різних народів для доречного їх використання на практиці.

Ураховуючи сказане, у дослідженні намагаємося задіяти потужний потенціал української мови за професійним спрямуванням. Окрім аудиторних занять на кафедрі проводяться перші етапи конкурсів знавців української мови імені Петра Яцика та

мовно-літературного імені Т.Г.Шевченка, на яких виявляються найкращі роботи, автори яких представляють ХНМУ на наступних етапах. Тематика виконаних робіт, безумовно, сприяє вихованню патріотичної, толерантної, національно-свідомої особистості, адже освітня робота має бути спрямована на формування культури, успадкування духовних надбань українського народу, формування історичної пам'яті.

На другому курсі з іноземними російськомовними студентами розглядаються теми з таких розділів мовознавства як «Морфологія», «Синтаксис. Пунктуація», «Стилі мовлення», «Лексикографія», а також формується вміння складати діалог «Лікар-пацієнт», відбувається знайомство з медичною документацією. Практичні завдання включають вправи, що знайомлять іноземних студентів із народним календарем українців, звичаями і обрядами, назвами одягу, взуття, рослин, тварин, страв, грошових одиниць, продуктів та речей, які можна купити в магазині. Наприклад, під час вивчення теми «Числівник» студенти вчаться правильно відповідати на запитання «Котра година?», адже вживання у цій відповіді порядкових і кількісних числівників відрізняється від російської мови. Також студенти мають нагоду познайомитися з короткими відомостями про життя і творчість українських письменників, таких як Л. В.Костенко, В. А.Симоненко, В. М.Сосюра, Леся Українка, І. Я.Франко, Т. Г.Шевченко, а також із уривками їхніх творів.

Вивчаючи українську мову, англомовні студенти-іноземці з перших занять знайомляться з формами привітання, вчаться коротко розповісти про себе, свою родину, свою країну. У подальшому, набувши досвіду, вони будують діалоги, складають невеликі тексти різноманітної тематики. Лексична складова включає такі теми: «Моя сім'я», «В університеті», «Мій робочий тиждень», «Пори року», «Вихідний день», «У магазині», «Одяг», «Фрукти, овочі, продукти».

Вивчення розділів «Морфологія» та «Синтаксис. Пунктуація» передбачає подальше ознайомлення студентів із практичними навичками проживання у новому для них середовищі. Так, багато текстів містять розповіді про види транспорту та способи пересування конкретно по місту Харкову, про сучасні торговельні центри та

місця відпочинку. Розглядаються такі теми як: «Подорож», «Хоббі», «День незалежності», «Релігійні свята в Україні», «Погода в Україні», «Мій університет». Зазначимо, що при розгляді теми «Хоббі» студенти із задоволенням розповідають про свої захоплення, ілюструють розповіді фотографіями. А ось при вивченні теми «Релігійні свята в Україні» треба заздалегідь відчувати й знати настрої групи, тому що не всі студенти толерантно ставляться до інших релігій.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** У дослідженні суть і зміст міжкультурного виховання майбутніх лікарів розкрито з позиції складової їхньої професійної підготовки. Уточнено зміст поняття «міжкультурне виховання майбутніх лікарів» як процес розкриття їхнього професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини.

Розкрито значущість міжкультурної комунікації, міжкультурної толерантності, міжкультурної ідентичності для підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів. Проаналізовано результати опитування викладачів з метою виявлення практичної значущості міжкультурного виховання студентів, опитування майбутніх лікарів для з'ясування стану комфортності в міжкультурному середовищі. Наведено приклади з української мови за професійним спрямуванням, що сприяють міжнаціональному вихованню майбутніх лікарів.

Перспективами подальших розвідок є розроблення й проведення спецкурсу за вибором на тему: «Теорія і методика міжкультурного виховання майбутніх лікарів» для викладачів і студентів, інтернів і магістрантів.

**Список використаних джерел:**

1. Калашнік Н. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2015. 20 с.
2. Кардашевська Г.Е., Мовчан О.О. Міжкультурна толерантність як одна з найважливіших морально-етичних цінностей майбутнього лікаря. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 4. С.38–43.
3. Козубовська І.В., Данко Д. В. Формування готовності іноземних студентів-медиків до міжкультурного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 1 (40). С. 136 –138.
4. Леснянська-Дошак А., Юзьвяк О. Роль міжкультурного виховання на сучасному етапі розвитку Німеччини. *Молодь і ринок*. 2011. № 3 (74). С. 133–135.
5. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 196с.
6. Пилип Т. Структурний аналіз міжкультурної компетентності лікарів-терапевтів. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86). С. 90 –93.
7. Пілішек С.О. Міжкультурне спілкування як складова професійного спілкування іноземною мовою у міжкультурному середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного ун-ту*. Сер. Педагогічні науки. 2016. Вип. 141. С.163–166.
8. Хало З. П., Волошанська І. В. Досвід Німеччини щодо міжкультурного виховання та його реалізації у вітчизняному навчально-виховному процесі. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 98. С. 214–218.
9. Щербакова А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2015. 20 с.

УДК 378.041:001.891

## ***ФУНКЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТА РІВНІ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ***

**Сергєєва О. А.**

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

У статті представлено підходи щодо визначення науковцями таких ключових для роботи понять як «наука», «наукове дослідження» та «науково-дослідна робота студентів». Висвітлено функції, які відіграє науково-дослідна робота студентів у навчальному процесі та представлено основні рівні науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти США. На основі аналізу педагогічної літератури встановлено, що основними функціями науково-дослідної роботи є: освітня, дослідницька, розвивальна, виховна, організаторська. Проаналізовано рівні науково-дослідної роботи студентів США в залежності від рівня їх самостійності при виконанні завдання.

**Ключові слова:** науково-дослідна робота, студенти, функції.

## **ФУНКЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ И УРОВНИ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Сергеева Е. А.**

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

В статье представлены подходы к определению таких ключевых для работы понятий как «наука», «научное исследование» и «научно-исследовательская работа студентов». Проанализированы функции, которые занимает научно-исследовательская



работа в высших учебных заведениях США. На основе анализа педагогической литературы установлено, что основными функциями научно-исследовательской работы являются: образовательная, исследовательская, развивающая, воспитательная и организаторская. Проанализированы уровни научно-исследовательской работы студентов США в зависимости от уровня их самостоятельности при выполнении задания.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, студенты, функции.

## **FUNCTIONS OF STUDENTS' SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY AND LEVELS OF ITS ORGANIZATION**

*Sergeyeva O.*

*V. N. Karazin Kharkiv National University*

The article presents approaches to the definition of such key concepts as "science", "scientific research" and "students' scientific and research activity". The functions of scientific and research activities in US higher educational institutions are analyzed. On the basis of the pedagogical literature analysis, it is found that the main functions of scientific and research activities are: educational (combination of training and preparation for creative work), research (joint research with students and teachers involved, participation in methodological, applied or fundamental research), developmental (development of students' creative abilities, formation of the desire or drive to participate in research activities), disciplinary (independence in activities and reasoning, personal enrichment, ability to use theoretical knowledge in practice), and organizational (cooperation with scientific laboratories, expanding the range of participants in the course of research) ones. The levels of scientific and research activities of US students are analyzed. It is concluded that there are five levels of scientific and research activities. At first level students get tasks and clear instructions, the supervisor explains them the purpose of the task and the expected results. At the second level of scientific and research activities, students receive guidance and necessary information from their supervisor. The third level is initiated by the teacher, but students

independently draw conclusions and manage their own activity, determine the best methods and ways of their implementation, take responsibility for the results of their work and its presentation. The fourth level of students' scientific and research activity is not common in US higher education establishments. In this case, students initiate the research on their own and have no guidance from teachers. At the fifth level, students also initiate research and draw up its plan. But having determined the purpose and plan, it should be agreed with their scientific supervisor, who, if necessary, makes alterations. As a rule, the examples of such activities of the fourth and fifth levels are bachelor or master's thesis or a scientific article, if we talk about juniors.

**Key words:** scientific and research work, students, functions.

**Постановка проблеми.** Відомо, що одним із головних завдань закладів вищої освіти є підготовка висококласних спеціалістів, які не тільки володіють ґрунтовними знаннями з майбутнього фаху, але й вміють творчо підходити до вирішення нестандартних ситуацій, знаходити нові неординарні підходи до виконання творчих завдань, працювати у команді.

Вважаємо, що підготовці таких спеціалістів значно сприяє залучення студентів до науково-дослідної роботи, адже цей вид роботи сприяє розвитку творчих здібностей, виховує самостійність у прийнятті рішень, занурює студентів у навчальну дисципліну.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** дозволяє стверджувати, що науковці неодноразово зверталися до проблеми організації науково-дослідної роботи студентів. Зокрема, В. Яремчук досліджував особливості організації науково-дослідної роботи зі студентами гуманітарного профілю; Т. Яковенко було висвітлено роль науково-дослідної роботи у розвитку творчого потенціалу студентів інженерно-педагогічних закладів освіти; І. Фроловою розкрито зв'язок науково-дослідної роботи студентів та їх саморозвитку тощо.

**Мета публікації.** Високо цінуючи вклад науковців у розвиток даної проблеми, вважаємо за необхідне узагальнити функції, які відіграє науково-дослідна робота у

навчальному процесі та визначити її рівні у закладах вищої освіти США, що дозволить збагатити педагогічну думку на Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж розглядати науково-дослідну роботу як педагогічний феномен доцільно проаналізувати її складові. Спочатку вважаємо за необхідне розкрити сутність понять «наука» та «дослідження».

На основі аналізу педагогічної літератури можна стверджувати, що комплексне дослідження науки набуває особливої актуальності у середині ХХ століття, що відбувається у результаті збільшення її значущості у суспільстві. Цілісна концепція науки є необхідним елементом для організації, керування, планування та прогнозу наукових досліджень. Зазначимо, що сутність поняття «наука» є складним та багатогранним.

Так, у Britannica, яка є найстарішою англomовною енциклопедією, наука визначається як система знань, що пов'язана з фізичним світом та явищами, що має на увазі неупереджені спостереження та систематичні експерименти. У цілому наука прагне до знань, що осягає загальні істини або операції основних законів [3].

Наукове дослідження вченими розглядається як цілеспрямоване пізнання, результати якого виступають у вигляді системи понять, законів і теорій. Як правило, наукове дослідження:

- являє собою процес, спрямований на досягнення певної мети;
- є творчою діяльністю, яка спрямована на пошук нового знання, методу тощо;
- є систематичним та послідовним;
- має строгу доказовість та послідовне обґрунтування результатів роботи [8, с.18].

Представивши основні складові науково-дослідної роботи, наведемо визначення цього педагогічного феномену, що зустрічається в американській педагогічній літературі. Так, Рада з питань науково-дослідної роботи студентів у США (CUR) зазначає, що науково-дослідна робота студентів базується на освіті через дослідження

та вказує, що це – науковий пошук, що проводиться здобувачами освіти та результатом якого є інтелектуальний або творчий вклад у дисципліну [2].

Хейлі М. та А. Дженкінс розглядають науково-дослідну роботу студентів як систему заходів та сукупність організаційних форм сумісної роботи студентів, викладачів та аспірантів, що спрямовано на засвоєння студентами методів, засобів та навичок виконання наукових досліджень, розвиток їх інтелектуальної культури та здібностей до творчості, підвищення їх професійної самостійності та конкурентоспроможності. Основною метою науково-дослідної роботи є створення умов, що сприяють підвищенню ефективності та якості навчального процесу в університеті.

Науковці наголошують на тому, що у процесі науково-дослідної роботи основним завданням студентів є не наукові відкриття, які більшість студентів не може зробити, а вивчення підходів до наукового дослідження у рамках тої чи іншої дисципліни.

Науковці акцентують увагу на тому, що науково-дослідна робота студентів в університетах фокусується на студенті як на особі, що навчається, дозволяє студентами «зануритися» у світ досліджень, розглядає студентів як потенційних генераторів знань, допомагає зруйнувати бар'єр між викладацькою та дослідницькою діяльністю, сприяє розвитку науки в цілому [5, с. 11].

До основних ознак науково-дослідної роботи студентів можна віднести:

- роботу з науковою літературою;
- розробку окремих
- елементів проекту;
- самостійну роботу студентів;
- відчуття відповідальності за роботу, що виконується;
- бажання внести щось нове у науку;
- можливість усного спілкування з іншими студентами та науковим керівником;

- можливість письмового спілкування з іншими студентами та науковим керівником;

- створення гарного мікроклімату для проведення дослідження [4].

Аналізуючи теоретичні аспекти організації науково-дослідної роботи студентів необхідно також висвітлити функції, які відіграє науково-дослідна робота в навчальному процесі. Зокрема, можна виділити такі функції як:

- освітня;
- дослідницька;
- виховна;
- розвивальна;
- організаторська.

Освітня функція науково-дослідної роботи полягає в органічному поєднанні навчання та підготовки до творчої праці, впровадженні в освітній процес новітніх досягнень науки та техніки, використанні на аудиторних заняттях результатів науково-дослідної роботи студентів, індивідуалізації навчання та інтенсифікації навчального процесу.

Дослідницька функція має на меті проведення сумісних досліджень студентів та викладачів, участь здобувачів освіти у методичних, пошукових, прикладних або фундаментальних дослідженнях.

Виховна функція спрямована на розвиток творчих здібностей студентів, створення умов для розкриття талантів та здібностей студентів, формуванні потреби в участі у науково-дослідній роботі та прищеплення навички раціонального використання власного часу та роботи у команді.

Метою розвивальної функції є розвиток самостійності у діях та мисленні здобувачів освіти, розвиток їхнього світогляду та уміння використовувати набуті теоретичні знання у ході проведення дослідження.

Організаторська функція полягає у розширенні співпраці із науковими лабораторіями та підприємствами та розширенні кола учасників у науково-дослідній роботі [3; 4; 5].

Розглядаючи теоретичні аспекти організації науково-дослідної роботи студентів вищих закладів освіти в США необхідно також проаналізувати рівні її організації. Зокрема, вченими виділено п'ять рівнів.

Так, на першому рівні студенти отримують завдання та чіткі інструкції до нього, науковий керівник пояснює їм мету завдання та очікувані результати. Як правило, виконання таких завдань потребує застосування традиційних методів дослідження та є першим рівнем науково-дослідної роботи. На цьому рівні виконання та результати дослідження повністю контролюються та оцінюються науковим керівником.

На другому рівні науково-дослідних робіт студенти отримують консультації та необхідну інформацію від наукового керівника. Це вже більш високий рівень виконання наукових досліджень. Прикладом наукових досліджень такого типу може бути участь студентів у дослідницьких групах у рамках літньої школи. Результатом наукового дослідження цього рівня може бути сумісна наукова праця (стаття або тези) студентів та наукового керівника. На цьому рівні науково-дослідні роботи також суворо контролюються з боку наукового керівника, але студенти вже мають можливість впливати на проведення дослідження та проявляють самостійність у проведенні дослідження.

На третьому рівні науково-дослідна робота ініціюється викладачем, але студенти самостійно роблять висновки та спрямовують власну роботу, визначають кращі методи та шляхи її виконання, беруть на себе відповідальність за результати цієї роботи та її презентацію.

Четвертий рівень науково-дослідної роботи студентів не є розповсюдженим у вищих закладах освіти США. У цьому випадку студенти самостійно ініціюють дослідження та не отримують ніяких консультацій від викладачів. Як правило,

прикладом наукових робіт такого рівня є випускні бакалаврські або магістерські роботи.

На п'ятому рівні студенти самі ініціюють дослідження та визначають план роботи. Але після визначення мети та плану дослідження, це узгоджується з науковим керівником, який за необхідності вносить корективи. Такі роботи також стосуються, як правило, випускних робіт бакалавра або магістра, або написання наукових статей, якщо мова йдеться про студентів молодших курсів [6, с. 10].

Зазначимо, що викладачі вищих закладів освіти ведуть дискусії щодо необхідності впровадження науково-дослідної роботи для всіх студентів та її впливу на їх становлення як спеціалістів та наголошують на необхідності практичного застосування таких досліджень на практиці, щоб студенти могли використовувати ці результати у подальшій професійній діяльності [1; 7].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи, зазначимо, що під час організації науково-дослідної роботи студентів для досягнення найбільших результатів доцільно враховувати функції, які вона відіграє у навчальному процесі, та коректно добирати рівень науково-дослідної роботи.

У подальшому планується розглянути форми науково-дослідної роботи студентів США та визначити шляхи їх творчого використання на теренах України.

#### **Список використаних джерел:**

1. Booth C. Research methods modules and undergraduate business research: an investigation / CBooth, J. Harrington // International Journal of Management Education. – 2003. – Р. 19–31
2. Council on Undergraduate research. Mission Statement. Official site. – Режим доступу [https://www.cur.org/about\\_cur/](https://www.cur.org/about_cur/).
3. Encyclopedia Britannica. – Режим доступу: <https://www.britannica.com/science/science>

4. Healey M The Essential Features of Undergraduate Research / M. Healey, D. Lopatto. – Council on Undergraduate Research Quarterly. – 2003. – March. – P. 139–142
5. Jenkins A. Developing the student as a researcher through the curriculum / A. Jenkins, M. Healey // Improving Student Learning through the Curriculum – Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2007. – P. 6–19.
6. Walkington H. Students as Researchers: Supporting Undergraduate Research in the Disciplines in Higher Education / H. Walkington. – The Higher Educational Establishment, York, 2015. – 34 p.
7. White R. Nursing practice should be informed by the best available evidence, but should all first level nurses be competent at research appraisal and utilisation? / R. White, S. Taylor // Nurse Education Today. – 2002. – № 3. – P. 220–224.
8. Бірта Г. О. Методологія і організація наукових досліджень / Г. О. Бірта, Г. Ю. Бургу. – Київ, «Центр учбової літератури, 2014. – 142 с.

УДК 37.013.42:81'246.2

## **КОНЦЕПТ БІЛІНГВІЗМУ У КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ПОЛІ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Ситняківська С. М.*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

У статті проаналізований концепт білінгвізму з точки зору теорії і методики професійної освіти. На основі аналізу та характеристики поняття «білінгвізм» було визначено сутність понять «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта». Під білінгвальною освітою в системі підготовки фахівців у ЗВО пропонуємо розуміти процес підготовки, за якого іноземною мовою викладаються дисципліни блоку професійної та практичної підготовки. Під білінгвальним навчанням у сфері вищої фахової освіти пропонується розуміти взаємопов'язану діяльність викладача



і студентів у процесі вивчення окремих дисциплін за фахом засобами іноземної мови, в результаті якої досягається високий рівень компетентностей, що забезпечує високий рівень володіння іноземною мовою та глибоке засвоєння предметного змісту дисциплін циклу професійної підготовки.

**Ключові слова:** професійна підготовка, білінгвальне навчання, білінгвальна освіта, концепт, білінгвізм.

## **КОНЦЕПТ БИЛИНГВИЗМА В КАТЕГОРИАЛЬНОМ ПОЛЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Ситняковская С. М.,*

*Житомирский государственный университет имени Ивана Франко*

В статье проанализирован концепт билингвизма с точки зрения теории и методики профессионального образования. На основе анализа и характеристики понятия «билингвизм» было определено сущность понятий «билингвальное обучение» и «билингвальное образование». Под билингвальным образованием в системе подготовки специалистов в УВО предлагаем понимать процесс подготовки, при котором на иностранном языке преподаются дисциплины блока профессиональной и практической подготовки. Под билингвальным обучением в сфере высшего профессионального образования предлагается понимать взаимосвязанную деятельность преподавателя и студентов в процессе изучения отдельных дисциплин по специальности средствами иностранного языка, в результате которой достигается высокий уровень компетенций, что обеспечивает высокий уровень владения иностранным языком и глубокое усвоение предметного содержания дисциплин цикла профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, билингвальное обучение, билингвальное образование, концепт, билингвизм.

**THE CONCEPT OF BILINGUISM IN THE CATEGORIAL FIELD OF THE  
THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

*Sitnyakovskaya S. M.,*

*Zhytomyr Ivan Franko State University*

Our country is on the way to European integration. That is why modernization takes place in all spheres of life, including the educational sphere. Today, there are changes in the content of education, it acquires a multicultural character. In this regard, learning a foreign language or bilingual education becomes an integral part of the process of forming a modern specialist.

However, despite the prolonged presence of the concept of bilingualism in the world's theory and practice of teaching, today there is the problem of the conceptual apparatus of the theory of bilingual education.

Different scholars interpret the notion of «bilingualism» differently, depending on the linguistic, psychological, sociological, culturological, methodological angle of the characteristic and analysis of this concept.

Therefore, the problem of content analysis and definition of the concept of bilingualism and its derivative concepts in the system of professional training of specialists in higher educational institutions of Ukraine appears.

The article analyzes the concept of bilingualism from the point of view of the theory and methodology of professional education. The essence of the concepts of «bilingual education» and «bilingual teaching» was determined based on the analysis and characterization of the concept of «bilingualism». Under bilingual education in the system of future specialists' professional training we suggest understanding the process of training, in which special (professional) subjects are taught in a foreign language. Under bilingual education it is proposed to understand the interrelated activities of the teacher and students in the process of studying some subjects in the specialty by means of a foreign language, as a result of which a high level of competence is achieved, which ensures a high level of

proficiency in a foreign language and deep learning of the subject matter of the professional (special) subjects.

It was proved that the development of the theory and practice of bilingual education and teaching in national higher educational institutions is an attempt to create a new educational standard, the emergence of which is dictated by the objective conditions of the development of foreign language education, on the one hand, and integration processes in the world, on the other.

**Keywords:** professional training, bilingual education, bilingual teaching, concept, bilingualism.

**Постановка проблеми.** Розглядаючи концепт як інноваційну ідею, що несе у собі творчий зміст, то білінгвальну освіту в даному випадку можна розглядати як продукт, що демонструє цю ідею, тобто концепт-продукт, що має місце на сьогоднішній день в освітній сфері з огляду на затребуваність і актуальність.

На сучасному етапі євроінтеграції нашої країни до європейського простору, модернізація відбувається у всіх сферах життєдіяльності, у тому числі і у освітній сфері – змінюється зміст освіти, вона набуває мультикультурного характеру. У зв'язку з цим, навчання іноземною мовою або білінгвальне навчання стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця.

Однак, незважаючи на тривалу присутність понять білінгвізму у світовій теорії та практиці навчання на сьогоднішній день існує проблема понятійного апарату теорії такого двомовного навчання.

Різні науковці по-різному трактують поняття "білінгвізм", залежно від лінгвістичного, психологічного, соціологічного, культурологічного, методичного кута характеристики та аналізу цього поняття.

**Формулювання мети статті.** Тому постає проблема змістового аналізу та визначення концепту білінгвізму та похідних від нього понять в системі спеціальної професійної підготовки фахівців ЗВО України.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Незважаючи на те, що білінгвізм не

є розповсюдженою категорією в системі освіти, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Є. Верещагіна [1], В. Маккея [2], М. Певзнера [3], Я. Радевича-Винницького [4]. Однак, проблема трактування понять «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта», «навчальний білінгвалізм» у практиці діяльності вищої школи розкрита не у повній мірі, зважаючи на велику різноманітність трактувань цих феноменів з різних точок зору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У практиці діяльності вищої школи, в процесі використання двох мов при навчанні, використовуються різноманітні терміни: «двомовність», «білінгвізм», «навчання на двомовній основі», «білінгвальне навчання», «білінгвальна освіта» та інші. Замість терміну «двомовність» у сучасній практиці діяльності вищої школи прийнято використовувати французький еквівалент "білінгвізм", або англійський еквівалент «білінгвалізм» і на основі цього терміну формулювати термінологічні словосполучення, що стосуються двомовності: білінгвальне навчання, навчання на білінгвальній основі, білінгвальна освіта, білінгвальна підготовка [5, с. 121 – 128].

На сьогоднішній день не існує єдиного визначення та розуміння терміна «білінгвалізм» з огляду на різні аспекти явища двомовності, а відповідно і різні кути характеристики та аналізу цього явища: соціальний аспект, психологічний, лінгвістичний, педагогічний, методичний, культурологічний та ін.

Різні енциклопедичні словники трактують білінгвізм як володіння двома мовами, коли обидві мови доволі часто використовуються в комунікації [6].

У. Вайнрайх розглядає білінгвізм як практику використання двох мов по черзі, а Є. Верещагін стверджує, що білінгвізм це здатність використовувати для спілкування дві мовні системи – первинну та вторинну [7, с. 11 – 89]. За коротким етнологічним словником білінгвізм – це функціонування двох мов для обслуговування потреб етнічного колективу та його окремих членів; відрізняється від простого знання ще однієї мови нарівні з рідною і припускає можливість користування різними мовами в різних життєвих ситуаціях [8, с. 46].

Також різними вченими по-різному виділені типи білінгвізму, зважаючи на комплексність явища. З психологічної точки зору існує рецептивний білінгвізм (лише розуміння мовних одиниць, що належать іншій мовній системі), репродуктивний білінгвізм (уміння відтворити почуте чи прочитане іноземною мовою) та продуктивний білінгвізм (можливість створювати мовні одиниці іноземною мовою) [9].

Для вітчизняної системи освіти вважаємо доцільним розвивати у студентів *продуктивний білінгвізм*, тобто можливість створювати мовні одиниці іноземною мовою, що є необхідним для використання білінгвальної освіти у майбутній професії фахівця.

Вчений В. Іцкович розглядає активний (вільно читає і говорить іноземною мовою) і пасивний білінгвізм (вільно читає, але не говорить іноземною мовою). Ю. Дешерієв виділяє контактний і неконтактний білінгвізм. На думку вченого, контактний білінгвізм виникає в умовах спільного повсякденного життя двох народів, а неконтактний білінгвізм виникає вдалині від носіїв мови шляхом спеціального вивчення іноземної мови у навчальному закладі [10].

За умовами виникнення вчені (Є. Верещагін, З. Муратова) класифікують білінгвізм як природний та штучний. Природний білінгвізм формується у результаті тривалого контактування та взаємодії носіїв двох мов у процесі їх спільної мовленнєвої діяльності, без цілеспрямованого впливу на становлення цього вміння у багатомовному середовищі. Штучний білінгвізм формується як наслідок активного і свідомого впливу на становлення цього вміння [1, с. 61–65].

У вітчизняній освітній сфері переважає *штучний білінгвізм*, який формується цілеспрямовано у процесі навчання задля полегшення інтеграції майбутніх фахівців у сучасному полікультурному економічно-культурному просторі.

За способом зіставлення двох мов В. Розенцвейг виділяє координативний білінгвізм і субординативний. При координативному білінгвізмі особа володіє двома мовами в рівній мірі і переключається з однієї мови на іншу в залежності від ситуації і

потреби, а при субординативному білінгвізмі особа вільно володіє лише рідною мовою, яка підпорядковує в її свідомості нерідну мову [7, с. 11 – 89].

Варто зазначити, що для вітчизняної освітньої сфери характерним є *субординативний білінгвізм*, хоча у дидактичних цілях у ході формування мети і завдань білінгвальних навчальних програм, тяжіти доцільно до координативного білінгвізму.

Варто зазначити, що усі вищеперераховані визначення поняття "білінгвізму" по-своєму є правильними, однак водночас суперечать одне одному. Різні науковці по-різному сприймають психологічні, етнічні, соціокультурні особливості носіїв мови, мають різні побутові та професіональні уявлення про це явище. Стосовно підготовки фахівців у ЗВО, найважливішими аспектами білінгвізму вважаються *соціальний* та *педагогічний*, які за своїми ознаками найтісніше пов'язані з навчанням та освітою в цілому.

Соціальний аспект білінгвізму пов'язаний, передусім, з дослідженням суспільних функцій кожної мови, якою користується населення. До цих функцій належать: мова як засіб міжнаціонального, міжнародного спілкування та мова як засіб навчання, як засіб наукової, художньої, навчальної літератури, як засіб побутового спілкування. Тому саме соціальним аспектом визначаються суспільні функції і сфери застосування кожної з мов.

Педагогічний аспект білінгвізму розглядає питання методичного характеру, що пов'язані з формуванням і розвитком двомовності. При цьому варто зазначити, що кожна наука виділяє свою цільову домінуючу двомовності (психологія – вплив двомовності на розвиток окремих психічних процесів індивіда, лінгвістика – мовну компетентність, що відображає рівень володіння іноземною мовою). Педагогіка ж вивчає білінгвізм в контексті організації навчального процесу, її цікавить полікультурна освіта, можливість отримання спеціальних знань засобами іноземної мови, вплив білінгвізму на загальний рівень освіченості [3].

Таким чином, основне завдання педагогічного аспекту білінгвізму пов'язане з

системою освіти і навчання. Це так званий *навчальний білінгвізм*, коли в процесі навчання іноземна мова використовується поряд з рідною. За умови використання навчального білінгвізму відбувається переміщення ролі і місця іноземної мови у навчальному процесі: з навчальної дисципліни – об'єкта вивчення вона перетворюється в один із засобів набуття нових знань та отримання освіти. Тому в рамках поняття «навчальний білінгвізм» з'являються терміни «білінгвальне навчання» і «білінгвальна освіта». У сучасній педагогічній літературі існує вже багато визначень і цих понять.

Зважаючи на багатовекторність явища білінгвізму і на той факт, що цей феномен розглядається нами з освітньої точки зору, з акцентуванням на професійний аспект володіння іноземною мовою, необхідною для підвищення професійної компетентності, то під терміном «навчальний білінгвізм» пропонуємо розуміти таку *організацію навчання, за якої є можливість використання більше однієї мови як мови викладання фахових дисциплін в умовах підготовки студентів у ЗВО*. При цьому використання іноземної мови розширюється від її періодичного використання в регулярному предметному навчанні до її довгострокового і безперервного використання у предметному навчанні однієї з багатьох дисциплін у рамках всієї системи освіти, особливо на рівні підготовки магістрів.

Поняття «білінгвальна освіта» теж різними вченими трактується по-різному. Один із найвідоміших вчених-теоретиків білінгвальної освіти К. Бейкер стверджує, що поняття «білінгвальна освіта» іноді використовують, щоб описати освіту студентів, які уже володіють двома мовами, або вивчають додаткові мови. Він стверджує, що це не правильне трактування білінгвальної освіти. Такі хибні трактування, на думку вченого, виникають через складність явища білінгвальної освіти. Сам вчений трактує білінгвальну освіту як освіту, в умовах якої навчання проводиться більше ніж однією мовою [11, с. 412 – 416].

Джон Едвардс визначає білінгвальну освіту як «освіту, в умовах якої використовується дві мови» [12]. Вчений виділяє дві основні моделі білінгвальної

освіти: перехідна білінгвальна освіта (поступове зменшення використання однієї мови та розвиток другої мови) і модель підтримки чи збагачення (в умовах якої дві мови використовуються протягом всього чи майже усього навчання у школі чи ЗВО). Багато вчених-білінгвів притримуються також цих моделей білінгвальної освіти.

Приклади перехідної моделі та моделі підтримки білінгвальної освіти існують у європейських країнах та США уже давно, адже завдячуючи першій моделі діти національних меншин можуть продовжувати навчання англійською мовою чи іншою мовою більшості, а за допомогою другої моделі (підтримки), яка передбачає використання двох мов у навчальному процесі, є можливість забезпечити високий рівень володіння обома мовами учням (студентам). Модель підтримки знайшла широке застосування у освітніх системах Канади, США, Уельсу, Швейцарії. *Модель підтримки*, описана Дж. Едвардсом та ін., є актуальною і для вітчизняної освітньої системи, адже вона пов'язана з сучасними тенденціями бікультуралізму, плюралізму та збагаченням мови у професійному аспекті.

В. Сафонова підкреслює необхідність включення міжнародного аспекту в отримання освіти і відзначає, що наявність навчальної двомовності або багатомовності в навчальному закладі не може розглядатися як характеристика саме білінгвальної освіти, якщо жодна з іноземних мов не виступає самостійно як інструмент вивчення інших предметів та / або предметних сфер. На наш погляд, підхід В. Сафонові щодо визначення «білінгвальної освіти» в системі підготовки фахівців у вітчизняних ЗВО найбільш прийнятний, оскільки ми також пропонуємо у сучасній вищій школі на основі білінгвізму іноземною мовою викладати лише дисципліни блоку професійної та практичної підготовки.

В. Сафонова під сучасними білінгвальними освітніми засобами розглядає такі «білінгвальні освітні програми», в яких як рідна, так і іноземна мова використовуються як інструмент освіти та самоосвіти у ході вивчення різних дисциплін університетського циклу»Я [13, с. 15].



Таким чином, розвиток теорії і практики білінгвальної освіти у вищій школі передбачає використання двомовних освітніх програм, створення нових освітніх стандартів для отримання освіти на білінгвальній основі.

Розглянемо поняття "білінгвальне навчання", на якому базується білінгвальна освіта. Відзначимо, що у педагогіці воно не менш значиме, ніж білінгвальна освіта, адже основний шлях досягнення такої освіти – білінгвальне навчання. Загалом в сучасній літературі під білінгвальним навчанням прийнято розуміти таку організацію навчального процесу, коли є можливість використовувати більш ніж одну мову як мову викладання, однією із яких може виступати іноземна мова [3].

Розробляючи теоретичні основи білінгвального навчання конкретній дисципліні в умовах штучного білінгвізму, Л. Салехова визначила білінгвальне навчання у закладі вищої освіти як "взаємопов'язану діяльність викладача і студента в процесі вивчення математики засобами рідної та іноземної мови, в результаті якої досягається синтез компетентностей, що забезпечують глибоке засвоєння предметного змісту, розвитку мовлення, формування культури мислення, а також високий рівень володіння іноземною мовою для спеціальних цілей" [14, с. 25].

В умовах природного білінгвізму Н. Міфтахова визначає білінгвальне навчання природничим дисциплінам як навчальну діяльність, що полягає у засвоєнні студентами понятійно-термінологічного апарату дисципліни засобами його семантизації двома мовами та накопичення предметного тезаурусу, який сприятиме досягненню високого рівня засвоєння змісту навчальної дисципліни, що вивчається [15].

Проведений аналіз визначення поняття «білінгвального навчання» різними науковцями та зважаючи на особливості такого навчання у вітчизняних закладах вищої освіти довели, що найбільш доцільним у межах нашого дослідження і водночас самим повним визначенням поняття «білінгвальне навчання» у закладах вищої освіти є трактування цього поняття І. Дмитрієвою, яка розробила його, спираючись на надбання вчених, педагогів, які працюють над розробкою теорії та практики

білінгвальної освіти на сучасному етапі (Н. Міфтахової, М. Певзнера, Н. Салехової, В. Сафонової, О. Ширіна). Під білінгвальним навчанням у сфері вищої фахової освіти пропонується розуміти *«взаємопов'язану діяльність викладача і студентів у процесі вивчення окремих дисциплін за фахом засобами іноземної мови, в результаті якої досягається високий рівень компетентностей, що забезпечує як високий рівень володіння іноземною мовою, так і глибоке засвоєння предметного змісту дисциплін циклу професійної підготовки»* [16, с. 12]. У процесі такого навчання, вирішується двоєдина задача: здійснюється білінгвальне навчання студента і відбувається формування особистості, відкритої і готової до взаємодії з оточуючим світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір. Тому у випадку підготовки студентів у ЗВО, під метою білінгвального навчання може розглядатися не тільки розвиток комунікативних компетентностей, а й розвиток предметних компетентностей, у яких відображається специфіка фахових навчальних дисциплін, що вивчаються білінгвальним способом.

Суттєві складнощі існують і з використанням дидактичних категорій за білінгвальної системи навчання. До категоріального апарату білінгвальної дидактики стали вводитися такі поняття, як «вивчення дисципліни іноземною мовою» і «навчання на білінгвальній основі».

Поняття «вивчення дисципліни іноземною мовою» означає використання іноземної мови як засобу оволодіння студентами певними знаннями з дисципліни, а поняття «навчання на білінгвальній основі» набагато ширше. Воно включає: оволодіння студентами предметними знаннями у певній сфері на основі взаємопов'язаного використання двох мов як засобу освітньої діяльності; вивчення іноземної мови у процесі оволодіння певними предметними знаннями за рахунок взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) і оволодіння іноземною мовою як засобом освітньої діяльності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На основі аналізу та характеристики поняття «білінгвізм» було визначено

сутність понять «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта». Під *білінгвальною освітою* в системі підготовки фахівців у ЗВО пропонуємо розуміти процес підготовки, за якого іноземною мовою викладаються дисципліни блоку професійної та практичної підготовки.

Під *білінгвальним навчанням* у сфері вищої фахової освіти пропонується розуміти взаємопов'язану діяльність викладача і студентів у процесі вивчення окремих дисциплін за фахом засобами іноземної мови, в результаті якої досягається високий рівень компетентностей, що забезпечує високий рівень володіння іноземною мовою та глибоке засвоєння предметного змісту дисциплін циклу професійної підготовки.

Вважаємо розвиток теорії та практики білінгвального навчання і освіти спробою створення нового освітнього стандарту, виникнення якого продиктовано об'єктивними умовами розвитку іншомовної освіти, з одного боку, і інтеграційними процесами у світі, з іншого.

Серед перспектив подальших досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі вбачаємо розробку навчально-методичного забезпечення для такого способу навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Верещагин Е. М. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия // Советское славяноведение. 1966, № 2. С. 61– 65.
2. Mackey, W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton, 1979. 144 p.
3. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Великий Новгород : НовГУ, 1999. 96 с.
4. Радевич-Винницький Я. К. Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання : монографія. Київ–Дрогобич : Посвіт, 2011. 592 с.

5. Ситняківська С. М. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 61. С. 121 – 128.
6. Энциклопедия "Кругосвет". Гуманитарный энциклопедический словарь : В 3 т. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС : Филол. фак. С.- Петерб. гос. ун-та, 2002. Т. 1: А – Ж. 688 с. URL : <http://www.krugosvet.ru>.
7. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва : Изд. МГУ, 1969. С. 11 – 89.
8. Короткий тлумачний словник української мови. За редакцією Д. Г. Гринчишина. Укладачі: Д. Г. Гринчишин, В. Л. Карпова, Л. М. Полюга та інш. Київ : Вид. центр "Просвіта", 2010. С. 46.
9. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1, Ленинград : ЛГУ, 1968. 361 с.
10. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. Москва : Наука, 1997. 382 с.
11. Baker C. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5<sup>th</sup> Edition // Multilingual Matters, 2011. P. 412 – 416.
12. Edwards J. Language and Identity: An introduction// Cambridge University Press, 2009. 314 p.
13. Сафонова В. В. Задачи, проблемы и перспективы развития билингвальных образовательных программ в России // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России : сб. статей. Москва, 1999. С. 15.
14. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2007. С. 25.
15. Мифтахова Н. Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2013. 592 с.

16. Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие / Дмитриева И. И., Коровина О. С. Великий Новгород: НовГу им. Ярослава Мудрого, 2001. С. 12.

УДК 378: 001. 8(045)

***НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ ЯК СИСТЕМА***

**Степанець І. О.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради***

У статті порушено проблему системності науково-методичної роботи як ітеративного багатокомпонентного динамічного структурованого поєднання науково-дослідної і методичної роботи. Схарактеризовано науково-методичну роботу педагогічного закладу вищої освіти як складову загальної педагогічної системи, що, разом з іншими її компонентами, утворює науково-теоретичну (концептуальну) і процесуальну єдність підготовки майбутнього та фахового зростання практикуючого педагога.

Визначено протиріччя, що зумовлюють потребу та вказують напрями формування цілісної системи науково-методичної роботи, зокрема у педагогічних ЗВО.

Спираючись на результати аналізу наукових праць, висвітлено цільові, методологічні та організаційно-змістовні аспекти становлення і розвитку НМР у закладах освіти.

На основі наукових узагальнень і досвіду педагогічної діяльності представлено систему науково-методичної роботи у закладі вищої педагогічної освіти, що моделює можливі зв'язки і взаємозв'язки її об'єктів і суб'єктів.

Виокремлено та схарактеризовано найбільш суттєві системні характеристики науково-методичної роботи у педагогічному закладі вищої освіти на основі системного підходу до вивчення об'єктів і явищ педагогічної дійсності.

**Ключові слова:** науково-методична робота у педагогічному закладі вищої освіти, фахова майстерність, якість освітнього процесу, система, ознаки системності науково-методичної роботи

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМА**

*Степанец И. А.*

*Комунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»  
Харьковского областного совета*

В статье затронута проблема системности научно-методической работы как интегративного многокомпонентного динамического структурированного сочетание научно-исследовательской и методической работы. Охарактеризовано научно-методическую работу педагогического учреждения высшего образования как составную общей педагогической системы, что, наряду с другими ее компонентами, образует научно-теоретическое (концептуальное) и процессуальное единство подготовки будущего и профессионального роста практикующего педагога.

Определены противоречия, обуславливающие необходимость и указывающие направления формирования целостной системы научно-методической работы, в частности в педагогических УВО.

Опираясь на результаты анализа научных работ, освещены целевые, методологические и организационно-содержательные аспекты становления и развития НМР в учебных заведениях.

На основе научных обобщений и опыта педагогической деятельности представлена система научно-методической работы в заведении высшего педагогического образования, которая моделирует возможные связи и взаимосвязи ее объектов и субъектов.

Выделены и охарактеризованы наиболее существенные системные характеристики научно-методической работы в педагогическом заведении высшего образования на основе системного подхода к изучению объектов и явлений педагогической действительности.

**Ключевые слова:** научно-методическая работа в педагогическом заведении высшего образования, профессиональное мастерство, качество образовательного процесса, система, признаки системности научно-методической работы.

## **SCIENTIFIC AND METHODOICAL WORK IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A SYSTEM.**

*Stepanets I. O.*

*Municipal Establishment «Kharkiv humanitarian pedagogical academy»  
of Kharkiv region council*

**Abstract.** The problem of systemacity of scientific and methodical work as an interactive complex dynamical structurized linking of scientific and researching and methodical work is raised in the article.

The scientific and pedagogical work of higher pedagogical educational establishment as a component of the general pedagogical system, which together with its other components formed scientific and theoretical (conceptual) and processual unity is characterised.

It is specified contradictions determining the needs and indicating the directions of forming integral system of scientific and methodical work, particularly in higher pedagogical educational establishments.

Based on the results of analysis of scientific works, specific methodological and organizational and substantive aspects of formation and development of scientific and methodical work in higher pedagogical educational establishments are highlighted.

On the basis scientific generalizations and experience of pedagogical activity a system of scientific and methodical work in higher pedagogical educational establishments, creating potential connections and interconnections of its objects and subjects.

The most substantial system features of scientific and methodical work in higher pedagogical educational establishments on the basis of systematic approach to study of objects and phenomenon of pedagogical activity are distinguished and characterized.

**Key words:** scientific and methodical work in higher pedagogical educational establishment, professional skills, quality of educational process, system, signs of systemacity of scientific and methodical work.

**Постановка проблеми, аналіз публікацій.** Наукове обґрунтування та впровадження системного підходу, як важливого методологічного інструментарію, нині є одним із ключових напрямів розвитку науки і освіти, оскільки в ньому виявилась тенденція до вивчення багатогранності зв'язків об'єкта дослідження.

Вже з другої половини ХХ століття науковцями виявлено практику та розпочато розробку й обґрунтування принципів, методів і прийомів для системного вдосконалення і підвищення ефективності освітнього процесу. У контексті означених наукових розвідок актуалізувалось питання ролі науково-методичної роботи (НМР) як складової педагогічної системи, що, разом з іншими її компонентами, утворює науково-теоретичну і (концептуальну) і процесуальну єдність підготовки майбутнього та фахового зростання практикуючого педагога у ЗВО (Ю. Алфьоров, В. Байденко, Я. Болюбаш, Л. Вавілова, Т. Дмитренко, В. Міхеєв, І. Шендрик, В. Шинкарук та ін.). Питання системності власне науково-методичної роботи (організація, зміст, методи тощо) у закладах освіти ставали предметом наукових досліджень Т Гриценко, Р. Гуревича, Г. Данилової, А. Зубка, Л. Хординної, Л. Сушенцевої та ін.



**Метою статті** є характеристика науково-методичної роботи у ЗВО як системи з виокремленням ознак її системності.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Зважаючи на висновки і результати досліджень вітчизняних науковців, таких як Ю. Бабанський, Т. Гриценко, Н. Крамаренко, Г. Литвиненко, В. Крижко, С. Крисюк, Є. Павлюменков, К. Старченко та інших, науково-методична робота відіграла і продовжує відігравати важливу роль у розвитку сучасного, зокрема вищого педагогічного закладу освіти. Тривалий період вона розглядалася лише як шлях підвищення фахової майстерності педагогічних і науково-педагогічних кадрів, тому, у світлі нових вимог до освіти, зумовленими Болонським процесом, в організаційному і змістовному наповненні її процесу, перестала відповідати в абсолютному вимірі реаліям освітньої практики НМР у сучасному ЗВО має забезпечувати повною мірою подолання суперечностей між рівнем професійної компетентності педагогів і вимогами суспільства.

Актуальність дослідження посилюється і потребою вирішення досить складної суттєвої проблемної ситуації, пов'язаної з виникненням низки суперечностей між:

- соціально-технологічними, педагогічними, методичними вимогами до вищої педагогічної освіти, як до цілісної, неперервної, ступеневої чітко диференційованої системи підготовки педагогічних кадрів, і недостатністю науково-методичного забезпечення цілісного педагогічного процесу у педагогічних закладах вищої освіти педагогічних(ЗВО);
- між сучасними вимогами до ефективності освітнього процесу і недостатнім рівнем та якістю науково-методичної роботи у ЗВО (відсутність єдиного підходу до визначення мети науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО, недостатній рівень професійної компетентності викладачів, відсутність достатньої кількості і якості науково-методичних розробок, відсутність стратегічного планування науково-методичної роботи викладача тощо.);
- між високими вимогами суспільства до якості результату освітнього процесу у педагогічних ЗВО і невизначеністю сутності, структури та змісту науково-

методичної компетентності викладачів, формування якої здійснюється у ході науково-методичної роботи.

Виявлені протиріччя свідчать про те, що сьогодні науково-методична робота у вищому педагогічному закладі освіти потребує здійснення перетворень, приведення її у відповідність з міжнародними стандартами якості вищої освіти.

Відповідаючи основному життєвому завданню освіти система НМР потребує внесення кардинальних змін щодо мети, організаційних форм функціонування, змісту, теорії і практики оцінювання її якості у контексті компетентнісного і системного підходів до процесу підготовки педагогічних кадрів для закладів освіти. Іншими словами, замінюються функції НМР, яка все глибше проникає в освітній процес, впливаючи на ефективність його організації, оптимальність змісту, дієвість застосовуваних методів, діяльність і взаємодію всіх суб'єктів, якість процесу і результатів тощо. НМР, таким чином, реалізується у системі, зокрема педагогічної освіти, сама набула системних ознак як відносно самостійне утворення, що має замкнутий цикл певних процесів характеризується сукупністю властивих їй компонентів. Цей замкнутий цикл можна представити у вигляді схеми (рис. 1.).

Трансформація сукупності різних елементів педагогічної дійсності у низку взаємопов'язаних систем, зокрема виокремлення системи НМР, зумовлена, на наш погляд потребою моделювання процесу розвитку освітнього процесу і його об'єктів та суб'єктів у всіх можливих їх взаємозв'язках і взаємовпливах. Передумовою формування системи НМР ми визначаємо збільшення в освітньому процесі питомої ваги так званих завдань синтезу, у вирішенні яких науковці переходять від пояснення об'єктивних явищ, однобічних теоретичних прогнозів до обґрунтованого прогнозування, моделювання та порівняльно-аналітичної діяльності з метою побудови нових моделей, систем тощо. З появою аналітичних досліджень педагогічних інновацій (систем, моделей, тощо) дослідження перейшли у методологічну практику і дали поштовх науковому підходу в їх обґрунтуванні та впровадженні. Методологічно синтез будується на основі функціонального представлення об'єкта дослідження,

тобто з допомогою системи функцій особливості (характеристики, ознаки тощо) об'єкта синтезуються цілісна картина. Сутність взаємозв'язків, як функціональної взаємодії компонентів певної системи, дозволяє створити комплексне уявлення про об'єкт як ієрархічно впорядковану систему.

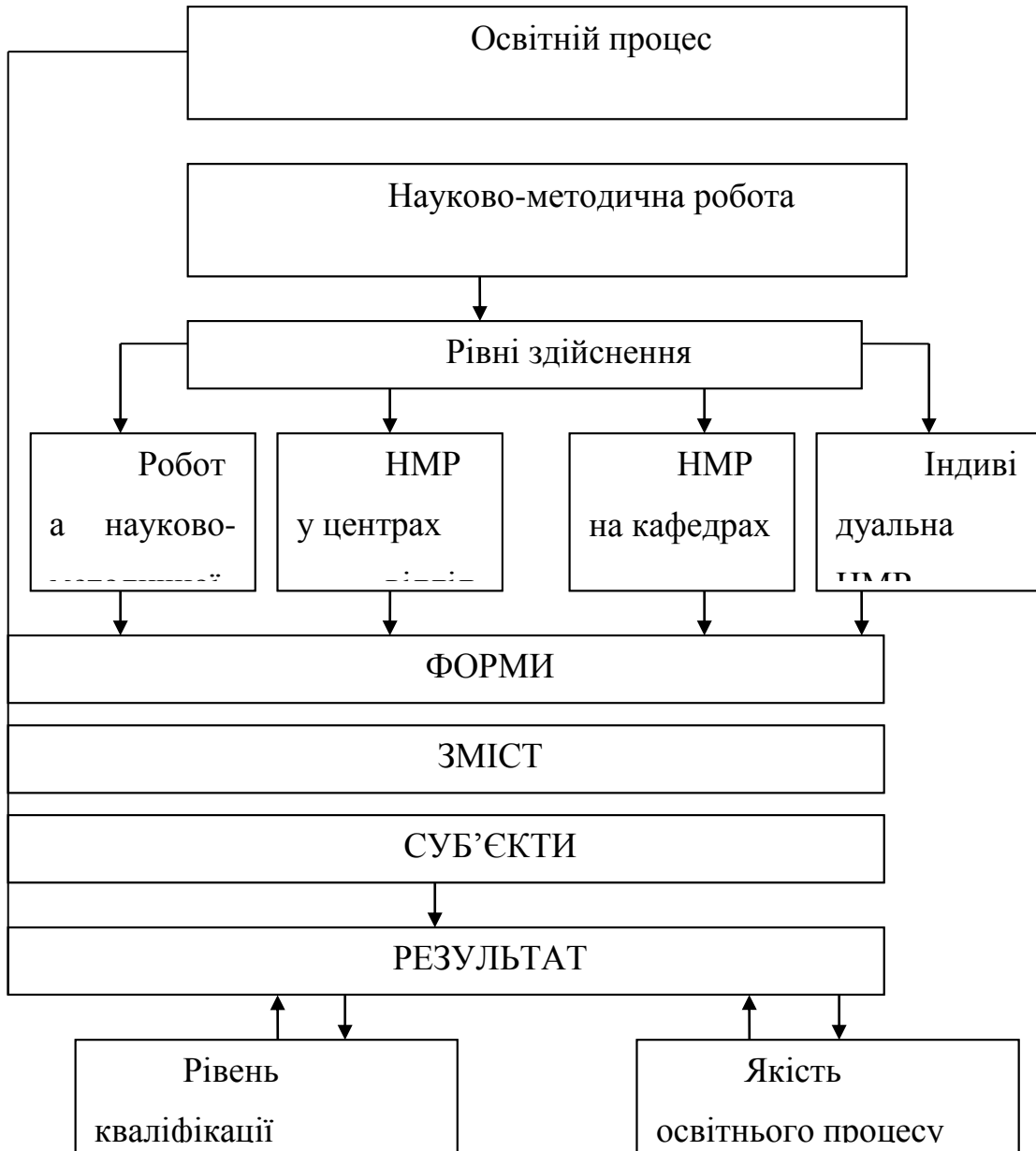


Рис.1 Система науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО.

Науково-педагогічні дослідження другої половини ХХ – початку ХХІ століття (Ю. Бабанський, В. Безпалько, М. Данілов, М. Карін, В. Раєвський, О. Пехота ) дозволили виокремити функції та ознаки педагогічної системи, зокрема освітнього процесу як цілісної системи. Науковці зробили висновок про те, що виходячи із суттєвих ознак педагогічної системи виокремлюються її структурні елементи, а уявлення ж про цілісність і вивчення окремих особливостей вияву системи, як єдиного цілого, функціонуючого за власними законами, стають основою для визначення її основних структурних компонентів.

Внаслідок розвитку даного напрямку дослідження під системою, на основі певних ознак, було названо впорядковану множину взаємопов'язаних елементів, що об'єднується спільною метою функціонування та єдності керівництва, що виявляються у взаємодії з зовнішнім середовищем у вигляді цілісного середовища [2].

Тож, у контексті дослідження, відповідно до системного підходу, виокремимо основні характеристики (ознаки, особливості) системності НМР у педагогічному ЗВО:

1. Об'єктивність зв'язків між структурними компонентами.

Як правило, в цьому сенсі розуміння системності мова йде про об'єктивні закономірності виникнення і функціонування НМР як системи, що мають втілення у якості її результату. З одного боку, закономірності визначають об'єктивність зв'язків між структурними компонентами системи, що формується під впливом соціально-економічних, культурологічних, освітніх, наукових чинників, конкретизують цілі та завдання системи на певному етапі розвитку суспільства і системи освіти в цілому, а також обумовлюють виникнення тих чи інших її компонентів. З іншого боку, – адаптивний характер набуття системного різних конфігурацій рівноваги між окресленими компонентами та суб'єктами, що діють у системі.

Таким чином, ми констатуємо об'єктивність формування і функціонування системи НМР, внутрішньо-системні зв'язки між компонентами якої обумовленні об'єктивними чинниками і лише певною мірою залежать від свідомості людини. Це є однією з характерних ознак НМР як системи, яка, в свою чергу, є підсистемою

загальної педагогічної системи, що забезпечує кінцевий результат освітньої діяльності у ЗВО.

2. Наявність суттєвих зв'язків між об'єктами, явищами.

Відомо, що будь-який об'єкт системи, зокрема й системи НМР, (зміст і технології освіти, форми і методи навчання та виховання, розробка принципів, критеріїв побудови освітніх стандартів тощо) є його складовою і не існує поза системою, не розглядаються окремо, без урахування об'єктивних взаємозв'язків з іншими елементами системи. Таку сутність обумовлюють, перш за все, чітка мета і функції НМР, пов'язані як із забезпеченням якості освітнього процесу так і його результатів.

3. Однозначність об'єкта не визначає однозначність його системного вивчення.

О. Пехота обґрунтувала ідею про дві полярні стратегії існування освітніх систем[1], які на наш погляд ілюструють дану ознаку.

Стратегія формування реалізується через зовнішнє втручаються в освітній процес, наприклад, через зміст, характер тощо освіти, що зумовлює зміну взаємозв'язків між суб'єктами процесу. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія таким чином набуває характеру суб'єкт-об'єктного спілкування [1]. Стосовно системи НМР названу ознаку трактуємо як постійну зміну внутрішніх взаємозв'язків (суб'єкт – суб'єктна взаємодія) під дією зв'язків, що виникають між об'єктами системи і суб'єктами (суб'єкт – об'єктна взаємодія) (рис. 2)

Стратегія розвитку реалізується на основі міжсуб'єктних зв'язків, їх розширення, поглиблення, вдосконалення [1]. У нашому випадку це взаємозв'язки між викладачами, викладачами і студентами тощо, що визначають ефективність і якість дії системи стосовно організації, змісту критеріїв якості моніторингу НМР тощо.

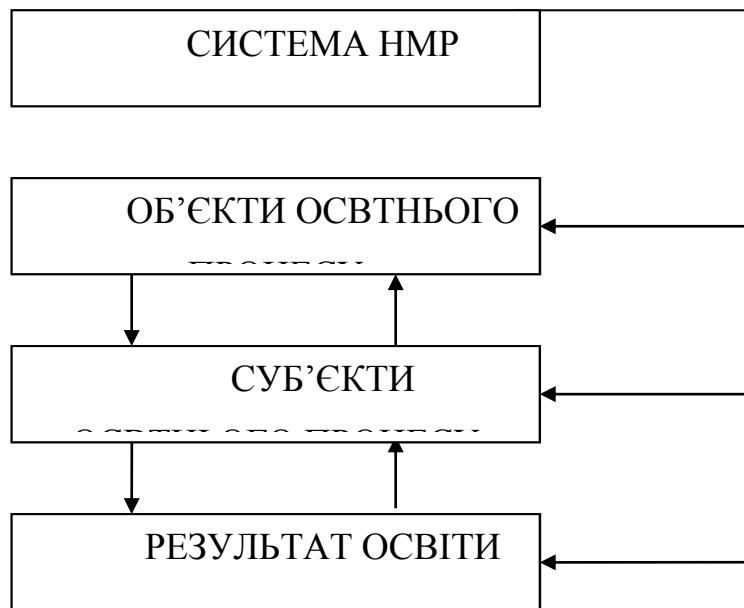


Рис.2 Зв'язки і взаємозв'язки в системі НМР.

Важливо зазначити, що зв'язки і взаємозв'язки, виникаючи в рамках функціонування системи під дією різних чинників, не завжди однозначно, перманентно і нормативно характеризують саму систему. Взаємозв'язки об'єктів і суб'єктів системи самі можуть утворювати системи, що потребують окремого системного вивчення.

#### 4. Універсальність та рефлексивність зв'язків системи НМР.

На значну ознаку НМР як системи вказують багатогранність й особлива унікальність реалізацій даної системи щодо досягнення мети освіти. Багатоплановість цілей, які потенційно можуть бути реалізованими в ході функціонування систем, різноманітність її функцій, як стосовно розвитку професійної компетентності викладача так і забезпечення якості освіти та її результатів, засвідчують універсальність системи. Систему НМР, з урахуванням нашарування ціннісних, поведінкових, мотиваційних, вузькопрофесійних обумовленостей у діях її суб'єктів, можна характеризувати з позиції багатоваріативності у виборі моделей досягнення бажаних результатів, невизначеності у прогнозуванні якості рівня досягнення цілей.

На універсальний характер системи НМР вказує широкий спектр форм і засобів реалізації завдань цієї системи, що стосується її об'єктів і суб'єктів. Причому,

взаємозв'язки, що виникають у процесі взаємодії суб'єктів з об'єктами і суб'єктів між собою, ґрунтується на рефлексії, як засоби забезпечення ефективності, максимальної цілеспрямованості, продуктивності та якості НМР.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Таким чином НМР у ЗВО – це унікальна система, яка має свої особливості формування, як інтегративне багатокomпонентне і динамічне структурне поєднання науково-дослідної і методичної роботи і розвитку з урахуванням універсальності зв'язків та багатоплановості і багатогранності взаємозв'язків, поєднаних комплексною метою цілісного освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Освітні технології : навч-мет посібник ; О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. роб. О. М. Пехоти. Київ : АСК, 2002.
2. Слостенин В. А., И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 4-е изд. Москва : Школьная Пресса, 2004. 512 с.

УДК 378:373.3+7.011

### ***ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КНР ЗАСОБАМИ СУЗУКІ- МЕТОДУ***

**Сунь Цзінцю**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

У статті запропоновано автором інтерпретацію результатів сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було з'ясовано кількісний та якісний аналіз рівнів сформованості музично-творчих здібностей у дітей дошкільного віку в КНР. Формувальний етап педагогічного експерименту проводився таким чином, що в практику було реалізовано Сузукі-метод на таких етапах: адаптаційно-мотиваційний, репродуктивно-інформаційний, творчо-діяльнісний.

**Ключові слова:** діти, дошкільний вік, музично-творчі здібності, КНР, формування, педагогічний експеримент, Сузукі-метод.

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ СФОРМИРОВАННОСТИ  
МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА В КНР СРЕДСТВАМИ СУЗУКИ-МЕТОДА**

*Сунь Цзинцю*

*Харьковский национальный педагогический университет  
имени Г. С. Сковороды*

В статье предложено автором интерпретацию результатов сформированности музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста в КНР средствами Сузукі-метода. На констатирующем этапе педагогического эксперимента было выяснено количественный и качественный анализ уровней сформированности музыкально-творческих способностей у детей дошкольного возраста в КНР. Формирующий этап педагогического эксперимента проводился таким образом, что в практике было реализовано Сузукі-метод на таких этапах: адаптационно-мотивационный, репродуктивно-информационный, творчески деятельностный.

**Ключевые слова:** дети, дошкольный возраст, музыкально-творческие способности, КНР, формирование, педагогический эксперимент, Сузукі-метод.



**INTERPRETATION OF RESULTS OF MUSIC-CREATIVE  
CHARACTERISTICS OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE  
IN CHINA BY SUZUKI-METHOD**

*Sun Jingqiu.*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

The author proposes an interpretation of the results of the formation of musical and creative abilities of preschool children in China by means of the Suzuki method. At the stage of the pedagogical experiment it was determined quantitative and qualitative analysis of the levels of formation of musical and creative abilities in children of preschool age in the People's Republic of China. For reliable data, methods, interviews, children's observation at musical classes, children's wounds, holidays, questionnaire surveys of music directors and parents were used. The author outlines the criteria, indicators and levels of formation of musical and creative abilities in preschool children in the People's Republic of China. On the basis of qualitative and quantitative analysis of the received diagnostic data, a methodology of the forming stage of the pedagogical experiment was developed. For its conduct, two groups of children (230 persons) were formed - experimental (EG), in which classes were conducted according to the experimental methodology and control (KG), which continued classes according to the traditional program. The introduction of the Suzuki method was aimed at the formation of musical and creative abilities of children, since Sh. Suzuki proved that human talent and abilities are not innate, but acquired because each person has the potential. The formative stage of the pedagogical experiment was carried out in such a way that the Suzuki method was implemented in practice at the following stages: adaptive-motivational, reproductive-informative, creative-activity. As a result of the pedagogical experiment, there was a progressive dynamics of changes in all levels of the formation of musical and creative abilities of preschool children in the People's Republic of China, using the Suzuki method. Prospects for further scientific research may be the introduction of the Suzuki method in the educational process of preschool institutions in Ukraine for the development of musical and creative abilities of children.

**Key words:** children, preschool age, musical-creative ability, China, formation, pedagogical experiment, Suzuki method.

**Постановка проблеми.** У документі ЮНЕСКО «Виховання в душі миру» зазначається, що домінуючою метою сучасної системи освіти є формування творчої особистості, розвиток таланту дитини та її здібностей. Визначений вектор освіти спрямований на інноваційні перетворення в освіті, дошкільній зокрема. В Японії та КНР з'явилися освітні програми та підручники, які побудовані на рекомендаціях Ш. Сузукі, метод роботи якого спрямовано на формування музично-творчих здібностей дітей.

Одним з напрямків вирішення існуючої проблеми стало формування в дітей дошкільного віку музично-творчих здібностей – фундаменту становлення творчої особистості, що визначає подальші її успіхи / неуспіхи в початкових класах. «Набуті в ранньому віці дитиною якості, знання, вміння і навички не лише створюють освітню платформу для навчання і виховання дитини, а також наділі сприяють розвитку її соціальної, інтелектуально та академічної обдарованості» (Ш. Сузукі).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В теорії і практиці дошкільної освіти в КНР накопичено значний досвід розвитку музично-творчих здібностей засобами Сузукі-методу (Ш. Сузукі), оскільки за переконанням вченого суть понять «талант» і «здатність» характеризуються мірою певного мислення дитини, діяти або відчувати себе в певному середовищі. Ці два слова використовуються не лише в галузі мистецтва, а й для опису особистісних характеристик особистості. Тому Ш. Сузукі переконаний, що всі діти є талановитими та мають бути щасливими.

Існують різні погляди вчених на процес формування музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами Сузукі-методу (О. Жерновникова [1; 2], Ма Юнцзе [7], Хуанг Даню [8], Чжоу Джун [6] та ін.). Проте проблема визначення сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу в наукових працях не розглядалася

У зв'язку з цим **метою статті** є подача інтерпретації результатів сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ш. Сузукі переконаний у тому, що свій талант та здібності дитина має не від природи, а формує їх саме в дошкільному віці. На думку вченого, дитину можна культивувати в людину, яка може перевершити себе. Якщо застосовувати Сузукі-метод для навчання дитини, то вона стане людиною з видатними здібностями. Результат, який отримав вчений, упроваджуючи свій метод, надав йому підстави стверджувати, що «талант не народжується» [5].

Ш. Сузукі стверджував, «що будь-яка здорова дитина може вийти за межі стандартів, тому що спосіб, у який кожна дитина росте, залежить від того, як він або вона приймає освіту». З цієї причини освіта, отримана дитиною, дуже важлива від народження до дитячого садка або початкової школи, і вона визначає майбутнє дитини.

Наше дослідження проводилося з 2016 по 2018 навчальні роки з дітьми в дошкільних закладах КНР (провінція Чжецзян). Предметом дослідження було процес формування музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу. На заключному етапі був проведений аналіз, узагальнення та конкретика отриманих результатів дослідження.

Проведений нами констатувальний етап педагогічного експерименту надав підстави стверджувати, що процес формування у дітей дошкільного віку музично-творчих здібностей вимагає створення певної системи змістовно-логічних і морально-виховних завдань і вправ, націлених на активізацію творчої діяльності, розвиток власних здібностей, на розвиток інтелектуальних знань, умінь, навичок, здатності активно спостерігати, зіставляти, виявляти і помічати закономірності, будувати найпростіші умовиводи, висновки, виробляти узагальнення, знаходити, підбирати яскраві тому підтвердження, використовуючи музичні інструменти. З цієї причини необхідно використовувати Сузукі-метод, спрямований на формування у них визначених здібностей. Оскільки Ш. Сузукі довів, що людський талант та здібності не

є вродженими, а набутими, тому що кожна людина має потенціал [5]. А вже в залежності від того, як розвивати та формувати їх, можна отримати певний результат [3].

В процесі організації та проведення формувального етапу педагогічного експерименту враховували специфіку і особливості розвитку дітей дошкільного віку, тому особливу увагу звертали на емоції в подачі інформації, тієї чуттєвої реакції, яку проявляють діти, в разі, якщо у них щось дуже виходить, знайдено правильне рішення, або, навпаки – дитина не спромоглася виконати поставлене завдання, і відчуває розчарування, занепокоєння, втрату надію на те, що іншим разом – все вийде.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було з'ясування кількісного та якісного аналізу рівнів сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу. На даному етапі застосовувалися такі методи діагностики, як-от:

- бесіди;
- пряме та опосередковане спостереження за дітьми;
- опитування музичних керівників та батьків.

Проведений аналіз наукової літератури та власний досвід надав підстави виокремити такі критерії сформованості музично-творчих здібностей у дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу: *емоційно-мотиваційний, змістово-творчий, діяльнісно-рефлексійний*.

Відповідно до критеріїв було визначено показники, що дозволяють виявити властивості досліджуваного явища.

Емоційно-мотиваційний критерій характеризувався такими показниками: наявність емоційного відгуку дітей на музичні твори; характер відповідних образних уявлень, асоціацій; мотивація та інтерес до формування власних музично-творчих здібностей.

Змістово-творчий критерій було розкрито через такі показники: бажання фантазувати та творчо самовиражатися; наявність розпізнавальної та відтворюючої музичної пам'яті; наявність творчих проявів у різних видах музичної діяльності.

Діяльнісно-рефлексійний критерій характеризувався такими показниками: уміння відчувати музичний темп та паузи в процесі музикування; елементарна обізнаність у засобах музичної виразності, здатність до самооцінки та бажання зростати [4].

У результаті констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено рівні сформованості музично-творчих здібностей у дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу: високий, середній, низький.

Після отримання даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту, де було до високого рівня віднесено 8% респондентів, до середнього – 40%, а до низького – 52%, сформували дві групи дітей (по 230 осіб) – експериментальну (ЕГ), в якій заняття проходили за експериментальною методикою та контрольну (КГ), яка продовжувала заняття за традиційною програмою.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився таким чином, що в практику було реалізовано Сузукі-метод на таких етапах:

- *адаптаційно-мотиваційний*, який було спрямовано на підготовку дітей дошкільного віку до активної участі у різних видах музичної діяльності шляхом створення музично-творчого середовища, що сприяло накопиченню музичного досвіду, збагаченню тезаурусу, виникненню у них стійкої мотивації до музичної діяльності та інтересу. Перші уроки за Сузукі-методом не лише проходили в присутності батьків, а й за їх безпосередньої участі. За рекомендаціями Ш. Сузукі, всім батькам необхідно зробити музику складовою частиною навколишнього середовища дитини з моменту народження (або навіть раніше). Коли навколишнє середовище дитини включає в себе гарну музику і звуки рідної мови, дитина буде розвивати в собі паралельно здібності говорити рідною мовою, грати на музичному інструменті. Діти вчаться з величезним ентузіазмом, коли вони відчувають щирі підтримку батьків та

їхню любов. Роль батька полягає, насамперед, у тому, щоб ходити з малюком на всі музичні заняття, робити записи, займатися з дитиною вдома. По суті, мама або тато стають домашніми вчителями й «ідейними натхненниками» свого юного таланту;

- *репродуктивно-інформаційний*, який було підпорядковано активізації творче мислення дітей дошкільного віку, оволодінню дітьми певним комплексом інформації, музично-теоретичними елементарними знаннями, вміннями й навичками в музично-фольклорному аспекті та формування здатності до їх використання у музично-ігровій діяльності. Слід зазначити, що даний етап базувався на принципі «тільки успіх», який означає тільки позитивну оцінку виконаного дитиною завдання. Музичні керівники заздалегідь передбачали рівень складності, який дитина подолає напевно. Нами проводилися не лише індивідуальні, але і групові уроки. В цьому випадку найменші «студенти» ставали попереду старших і всі разом починали виконувати прості вправи, які під силу малюкам;

- *творчо-діяльнісний*, який було спрямовано на закріплення набутих знань, умінь, навичок, активізацію творчих проявів дітей у всіх видах музичної діяльності та стимуляцію їх самовираження. Як позитивне, слід зазначити, що на даному етапі діти дошкільного віку стали підтримувати один одного, допомагати.

У результаті проведення педагогічного експерименту відбулася прогресивна динаміка змін у всіх рівнях сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР, використовуючи Сузукі-метод (див. таблицю 1).

Таблиця 1

***Рівні сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу (%)***

Групи	ЕГ (230 осіб)		КГ (230 осіб)	
	На початок експерименту	На кінець експерименту	Констатувальний зріз	Контрольний зріз
Високий	8	35	8	18
Середній	40	64	40	59
Низький	52	1	52	23

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, інтерпретації результатів сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР засобами Сузукі-методу в експериментальній та контрольній групах дозволяє прослідкувати істотне збільшення кількості дітей з високим рівнем сформованості музично-творчих здібностей та суттєве зменшення кількості дошкільників, що належали до низького рівня. Зокрема, на початку експерименту в КГ низький рівень сформованості музично-творчих здібностей дошкільників становив 52%, середній – 40%, високий – 8%, а в ЕГ відповідно 52%, 40%, 8%. Наприкінці експерименту відсоткове співвідношення у рівнях сформованості музично-творчих здібностей учасників експерименту суттєво змінилось. Так, у КГ з низьким рівнем було зафіксовано 23% дошкільників, з середнім – 59%, з високим – 18%, тоді як в ЕГ кількість дітей дошкільного віку з низьким рівнем сформованості музично-творчих здібностей знизилась до 1%, з середнім – збільшилась до 64%, а високий рівень склав 35%. Отже, результати формувального етапу педагогічного експерименту дали змогу констатувати суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості музично-творчих здібностей дошкільників в ЕГ, що є прямим доказом ефективності розробленої методики формування музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку в КНР. Перспективами подальших наукових пошуків може бути впровадження Сузукі-методу в освітній процес дошкільних закладів в Україні для розвитку музично-творчих здібностей дітей.

#### **Список використаних джерел:**

1. Жерновникова О. А., Сунь Цзінцю. Досвід упровадження методу «Сузукі» у дошкільних навчально-виховних закладах Китаю. *Суспільні дослідження у 21 сторіччі* : матер. VIII міжнар. наук.-практ. конф. (25 березня 2017 р., м. Краматорськ). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 81-82.

2. Жерновникова О. А., Сунь Цзінцю. Принципи методу Сузукі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і*

*практика* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р.). Х. : «Стиль-Издат», 2017. С. 281-283.

3. Исмаилова Э. К. Формирование у младших школьников способности к интеллектуальному творчеству средствами познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2017. 181 с.

4. Садовенко С. М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2007. 20 с.

5. Suzuki Sh. Ability development from age zero. Ability development associates. 1981. 95 p.

6. 周骏. 管窥铃木教学法对我国儿童音乐教育的若干启示[J]. *黄河之声*. 2014. 05. 65. (Чжоу Джун. Вплив Сузукі-методу на розвиток дитячої музичної освіти в Китаї. *Звук Жовтої річки*. 2014. Вип. 5. С. 65).

7. 马云杰. «才能并非天生» –浅谈铃木的教育理念[J]. *剧之家*. 2015. 8. 212. (Ма Юнцзе. «Культура не народжується» – Про освітню концепцію Сузукі. *Театральний дім*, 2015. Вип. 08. 212 с.

8. 黄丹宇. 对铃木音乐教学法的思考[J]. *音乐时空*, 2011. 7. 37-38. (Хуанг Даню. Мислення про метод викладання музики Сузукі. *Музичний час і простір*. 2011. Вип. 7. С. 37-38.



**КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ**

**ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
В КНР**

**Тань Сяо**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

У статті розкрито суть понять «культура» та «естетична культура». Автором визначено компоненти естетичної культури особистості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний. Доведено, що сформованість естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР має складові, кожна з яких містить відповідний комплекс критеріїв та показників. За критеріями результативності педагогічної діяльності виокремлено такі рівні сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: високий, достатній, середній, низький.

**Ключові слова:** майбутній учитель, КНР, музичне мистецтво, формування, естетична культура, критерії, показники.

**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО  
ИСКУССТВА В КНР**

**Тань Сяо**

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды*

В статье раскрыто сущность понятий «культура» и «эстетическая культура». Автором определено компоненты эстетической культуры личности: мотивационно-ценностный, когнитивный, творческо-деятельностный. Доказано, что сформированность эстетической культуры будущих учителей музыкального искусства в КНР имеет составляющие, каждая из которых содержит соответствующий комплекс

критериев и показателей. За критериями результативности педагогической деятельности выделено такие уровни сформированности эстетической культуры будущих учителей музыкального искусства: высокий, достаточный, средний, низкий.

*Ключевые слова:* будущий учитель, КНР, музыкальное искусство, формирование, эстетическая культура, критерии, показатели.

## **CRITERIA AND INDICATORS OF COMPATIBILITY AESTHETIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN CHINA**

*Tan Xiao*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

The article reveals the essence of the concepts of «culture» and «aesthetic culture». The author defines the components of aesthetic culture of personality: motivational-value, cognitive, creative and activity. The motivational-value component is an important factor in the formation of the aesthetic culture of future teachers of musical art in the People's Republic of China, which ensures the positive orientation of his personality transformations. The cognitive component of the formation of the aesthetic culture of future teachers of musical art in China, based on a complex of knowledge in the field of musical pedagogy, includes: awareness and awareness of its historical and linguistic peculiarities; solution of questions of analysis and interpretation of musical works; taking into account the specifics of musical work at school; the use of special scientific, methodological, informational and bibliographic, reference literature on musical art. The creative-activity component helps to attract students to active and purposeful participation in various types of musical activities, facilitates the organic transition of the acquired knowledge, skills and abilities into the personal gain of everyone. According to certain components of the formation of aesthetic culture of future teachers of musical art, the following criteria are identified: motivational, content and activity-reflective. Indicators of the motivational criterion are: interest in the formation of their own aesthetic culture, a positive attitude to this type of activity, the presence of motivation. Indicators of the content criterion are: systematic, completeness and

soundness of knowledge about aesthetic culture. The indicators of the activity-reflexion criterion include: the presence of a complex of professional-pedagogical and special skills, control, self-control, assessment and self-assessment of the process and the results of the formation of aesthetic culture with a view to further their reevaluation. The following levels of formation of aesthetic culture of future teachers of musical art are highlighted: high, sufficient, average, and low.

**Key words:** future teacher, China, musical art, formation, aesthetic culture, criteria, indicators.

**Постановка проблеми.** Формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є однією з актуальних проблем, що постають перед сучасною вищою освітою. Урахуванням менталітету й духовно-моральних цінностей національних культур України й КНР у цьому процесі вимагає більш глибокого розуміння особливостей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до даного виду діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Узагальнення наукових пошуків з проблеми формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва надає підстави стверджувати, що ця проблема частково розглядалася в працях вчених. Визначення суті поняття «естетична культура» в роботах філософів була предметом дослідження А. Арнольдова, В. Діденко, М. Кагана, В. Шинкорука та ін.; психологічне обґрунтування проблеми знаходимо в дослідженнях М. Яновської, Б. Теплової та ін.; відображення освітнього процесу в ЗВО КНР, спрямованого на формування естетичної культури, має місце в роботах Вей Ліміна та Лю Веньцзун; висвітлення суті, змісту, форм і методів формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР досліджували Лю Цзінь, Лю Чжань, Сунь Цзюань, Чжан Лічжень та ін. Проте проблема визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР в наукових працях не розглядалася

У зв'язку з цим **метою статті** є аналіз основних критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У якому б аспекті вчені не аналізували суть поняття «культура», завжди присутня людина, для якої культура «не збір цінностей, не зведені знання, правила, норми, технології, які повинні бути сприйняття, а галузь активної діяльності у життєвому просторі» [8, с. 5]. Культурне становлення людини – це процес якісного розвитку її знань, поглядів, здібностей, почуттів, норм діяльності і поведінки. У такому визначенні культури закладено її високий виховний і освітній потенціал, що робить її значущим чинником розвитку людини, її соціалізації й індивідуалізації.

Під формуванням естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР розуміє проникнення ідей, концепцій, принципів, підходів естетичного знання і культури КНР в систему підготовки педагогів-музикантів, що дозволяє їм оволодіти не лише спеціальними естетичними знаннями, але й органічно пов'язати їх з музичним мистецтвом, що сприяє формуванню естетично-розвиненої особистості педагога, естетизації його свідомості, світосприйняття та практичної музично-педагогічної діяльності.

Естетична культура майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР має певну нормативну основу застосування із певними критеріями якості діяльності, що проявляються як певний рівень професіоналізму. Визначення рівнів сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР неможливе без виявлення критеріїв оцінки естетичної культури та встановлення відповідних показників.

Виявити рівень сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР можна насамперед, спираючись на критеріальну базу, якою слід керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ [2].

На думку Л. Побережної, естетична культура особистості має містити такі компоненти: мотиваційно-потребовий, емоційно-почуттєвий, когнітивно-

раціональний, оцінювально-орієнтаційний, творчо-діяльнісний. Визначені компоненти естетичної культури особистості реалізуються в діалектичній єдності, взаємозумовленості, взаємодоповнюваності [7].

Так, у статті китайського вченого Ван Ліміна підкреслюється важливість під час підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва враховувати особливості підготовки слухачів у китайських музичних мистецьких школах. Зосереджуючи увагу на значенні етапності у музично-педагогічній роботі, автор визначає цінність індивідуального підходу до кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва. Формування вміння бачити структуру матеріалу, який вивчається, аналіз нових відчуттів, знайдених саме в процесі виспівування даного твору мають поєднуватися зі сформованими раніше навичками [1].

Процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва буде успішно реалізовуватись за відповідних психолого-педагогічних умов співтворчості між викладачем і студентом, зокрема, якщо враховується національна специфіка звукоутворення і використовуються структурні компоненти формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР, зокрема: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент є важливим чинником формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР, що забезпечує позитивну спрямованість його особистісних перетворень. Відповідно до методологічного положення про особливу роль мотивів у діяльності він охоплює набуту у процесі підготовки систему художніх цінностей, на основі яких формується здатність до емоційно-образної інтерпретації музичних творів.

Саме мотив на думку вчених є стимулом для професійного зростання, поштовхом по реалізації завдань, які ставить перед собою фахівець [3; 5; 6; 7; 9]. Поняття «мотивація» є складовою ціннісних орієнтацій особистості, що передбачає відповідальне ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до своєї

діяльності, у якій направленість інтересів до своєї професії спрямовує його діяльність до рефлексивних дій та самоконтролю.

З огляду на це, важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР. Китайська теорія про музичне мистецтво вимагає від виконавця в першу чергу, глибокого проникнення в світ почуттів, які «рухаються внутрішньо, але проявляються вони в звуці» – так визначається канон вокального виконавства [4].

Отже, мелодія є не лише засобом передачі емоційних почуттів, а й найвищою формою її вираження. «Коли не вистачає слів, починають зітхати, коли не вистачає зітхань, починають співати, коли не вистачає пісень, руки починають несвідомо жестикулювати, а ноги – танцювати» [1].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що формування мотиваційно-ціннісного компонента у майбутнього вчителя музичного мистецтва в КНР потрібно здійснювати через народну, духовну культуру відповідно до основних принципів регіональної традиції.

Наступний когнітивний компонент формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР на основі комплексу знань в галузі музичної педагогіки: обізнаності та усвідомленні її історично-стильових особливостей; вирішенні питань аналізу та інтерпретації музичних творів; врахування специфіки музичної роботи в школі; використання спеціальної науково-методичної, інформаційно-бібліографічної, довідкової літератури з музичного мистецтва тощо.

На жаль, суперечності між сучасними вимогами до якості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в КНР та традиційними методами навчання: формальне проходження запропонованого викладачами музичного репертуару, зокрема з постановки голосу, хорового диригування, основного інструменту; зловживання імперативними, вольовими методами викладання, недостатня увага розвитку самостійності, самоаналізу впливають негативно на формування вокально-педагогічної майстерності.

Творчо-діяльнісний компонент сприяє залученню студентів до активної та цілеспрямованої участі у різних видах музичної діяльності, сприяє органічному переходу набутих знань, умінь та навичок в особистісне надбання кожного. Зокрема, необхідною умовою формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва в КНР естетичної культури є глибоке вивчення своїх музичних природних здібностей.

Теоретичні знання майбутнього вчителя музичного мистецтва в КНР обумовлюють створення емоційного «багажу» [4]. Майбутній вчитель музичного мистецтва не може пасивно сприймати слуховий образ і залишатись на рівні первинного емоційного відгуку, тому що йому необхідно досягнути всі рівні слухового образу твору, проаналізувати ідейно-образні звукові та почуттєві аспекти, що є важливим для відтворення художнього образу твору. Крім того, це відтворення не може бути лише «скопійованим». «Художнє сприйняття – це, перш за все, акт «співучасті» та «співтворчості» автора музичного твору та його виконавця» [4; 7].

Відповідно до визначених компонентів формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлюємо такі критерії: мотиваційний, змістовий та діяльнісно-рефлексійний.

Показниками мотиваційного критерію є: інтерес до формування власної естетичної культури, позитивне ставлення до даного виду діяльності, наявність мотивації. Показниками змістового критерію є: системність, повнота і ґрунтовність знань про естетичну культуру. До показників діяльнісно-рефлексійного-критерію віднесено: наявність комплексу професійно-педагогічних і спеціальних умінь, контроль, самоконтроль, оцінка та самооцінка процесу й результатів сформованості естетичної культури з метою подальшої їх переоцінки [7].

За критеріями результативності педагогічної діяльності можна виокремити певні рівні сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Низький рівень синтезує показники, що характеризують інтерес до формування власної естетичної культури, позитивне ставлення до даного виду діяльності, наявність мотивації, знання та уміння не містять новизни, відсутність наукового пошуку та

самоаналізу. Середній рівень містить часткову мотивацію та інтерес, окремі знань, умінь і навички, що не в повній мірі усвідомлюються студентом; періодичними є прояви активності щодо самооцінювання власної діяльності. Достатній рівень є характерним для майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають здатність до засвоєння знань, прояву інтересу до естетичної культури, однак через відсутність сформованих умінь і навичок контроль, самоконтроль, оцінка та самооцінка процесу й результатів сформованості естетичної культури з метою подальшої їх переоцінки не є ефективною. Високий рівень характеризується стійкою мотивацією та інтересом, досконалим володінням знаннями, вміннями, навичками, здатністю до самоаналізу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, на основі проведеного аналізу наукової літератури, розкрито суть понять «культура», «естетична культура» та визначено її компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та творчо-діяльнісний. Відповідно до визначених компонентів формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлено такі критерії: мотиваційний, змістовий та діяльнісно-рефлексійний. Показниками мотиваційного критерію є: інтерес до формування власної естетичної культури, позитивне ставлення до даного виду діяльності, наявність мотивації. Показниками змістового критерію є: системність, повнота і ґрунтовність знань про естетичну культуру. До показників діяльнісно-рефлексійного критерію віднесено: наявність комплексу професійно-педагогічних і спеціальних умінь, контроль, самоконтроль, оцінка та самооцінка процесу й результатів сформованості естетичної культури з метою подальшої їх переоцінки. Виокремлено такі рівні сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: високий, достатній, середній, низький.

Перспективами подальших наукових пошуків може бути обґрунтування технології формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Список використаних джерел:**



1. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Чернівці: Зелена Буковина, 2010. С.154-155.

2. Жерновникова О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. Педагогічний альманах. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 36. С. 208-212.

3. Жерновникова О. А., Наливайко О. О., Черноус Н. А. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія*. Х. : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. Вип. 58. С. 33-42. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/19254>

4. Лю Веньцзун. Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2016. 208 с.

5. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. Нова педагогічна думка. URL: <http://stattionline.org.ua/pedagog/106/19833-kriterii-ta-pokazniki-rozvitku-profesijnoi-kompetentnosti-pedagogiv-u-procesi-pidvishhennya-ix-kvalifikacii.html>.

6. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2007. 22 с.

7. Побережна Л. Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2001. 20 с.9.

8. Чэнь Го. Проблемы подготовки магистрантов по музыкальным специальностям в университетах КНР. *Педагогіка*. Вып. 15. С. 250-255.

9. 卢晓中. 比较教育学.人民教育出版社. 2005年. 346页. (Лу Сяочжун. Порівняльна педагогіка. Пекін: Народна освіта, 2005. 346 с.).

УДК 37.018.43 – 042.65 (045)

## ***САМОСТІЙНА РОБОТА – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ***

**Томаз І. А.**

***Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «ХАІ»***

**Анотація.** Відповідно до назви, стаття розкриває питання самостійної роботи студентів у межах дистанційного навчання. Підкреслюється важливість уміння самостійно працювати, що передбачає самоосвіту студентів, індивідуальний підхід з боку викладачів. Відзначається, що результативність самостійної роботи вимагає грамотного науково-методичного супроводу, під яким слід розуміти впорядкований педагогом процес оволодіння студентами знаннями й уміннями. Наголошується на діалоговій формі спілкування суб'єктів освітнього процесу та на ролі зворотнього зв'язку для обліку знань студентів. Визначаються напрями подальших наукових досліджень щодо зазначеної проблеми.

**Ключові слова:** вища професійна освіта, інформаційно-комунікативні технології, дистанційне навчання, самостійна робота, навчальне середовище, контент.

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА – ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Томаз И. А.**

***Национальный аэрокосмический университет***

***имени Н. Е. Жуковского «ХАИ»***

**Аннотация.** Стаття розкриває питання самостійної роботи студентів в рамках дистанційного навчання. Підкреслюється важливість вміння самостійно працювати, що передбачає самоосвіту студентів, індивідуальний підхід з боку викладачів. Зазначається, що результативність самостійної роботи вимагає грамотного науково-методического супроводу, під яким слід розуміти упорядкований педагогом процес оволодіння студентами знаннями та вміннями. Звертається увага на значення діалогової форми спілкування суб'єктів освітнього процесу та роль зворотного зв'язку для врахування знань студентів. Визначаються напрями подальших наукових досліджень щодо даної проблеми.

**Ключевые слова:** вище професійне навчання, інформаційно-комунікативні технології, дистанційне навчання, самостійна робота, навчальне середовище, контент.

## **SELF – LEARNING IS THE KEY TO DISTANCE LEARNING EFFICIENCY**

*Tomaz I. A.*

*National aerospace university named after N.E. Zhukovsky «KHAU»*

**Abstract.** As the title implies, the article reveals the issue of students' self-learning within the framework of distance learning, which is aimed at providing efficient self – educational and cognitive activity of students with the use of modern distance learning educational telecommunication networks during the process of training.

It is especially emphasized that the basis of distance learning is communication between a teacher and a student in an appropriate network of information and communication. It is stressed that the ability to learn independently, which involves self-learning of students and an individual approach of teachers is becoming more and more popular nowadays.

It is specially noted that self-learning efficiency requires skilled scientific and methodological support. It should be understood that it is the process of students' theoretical

material mastering under the guidance of tutors that is of great importance. On its basis the choice of the model of students' educational activity, design and implementation of educational tasks is carried out. It is worth noting that there are three levels of students' self-learning activity: reproductive (training), which involves independent modelled work , reconstructive (partially searchable), which is associated with the transformation of the proposed content, and creative (search) level, requiring skills for problem statement and analysis of the problem situation. What is more, one of the types of students' research activities is the project that promotes the formation of independent thinking and the implementation of a creative approach to solve search problems . It should be stressed that the student's activity varies in the direction from gaining knowledge to its search. A student becomes the main subject of distance learning. However, it is reported that there is a problem of identifying the learner in knowledge assessment and monitoring, which is still not completely resolved. Therefore, this issue remains open. It is noted that in order to avoid fictitious education received through distance learning, this issue needs to be given special attention. The directions of further scientific research of the mentioned problem are determined.

**Key words:** higher professional education, information and communication technologies, distance learning, independent work, learning environment, content.

**Постановка проблеми.** Для успішного виконання завдань, поставлених перед вищою професійною школою Міністерством освіти і науки України, необхідно осучаснити навчальний процес , підвищити його ефективність. Один із способів – упровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що сприяють активізації самостійної роботи студентів. Усе більшого поширення набувають методи активного навчання й пізнання, самоосвіта, дистанційні освітні програми [1].

У своїй статті ми зосередимо увагу на дистанційному навчанні, що базується на самостійній роботі студентів у новому освітньому інформаційному середовищі, у якому вони самі отримують необхідні знання та контролюють їхню якість та обсяг.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що дистанційне навчання набуває все більшого поширення, а розробка питань педагогічного супроводу такої форми вищої освіти, зокрема проблем організації самостійної роботи студентів у ЗВО, ще потребує подальшого розвитку та вдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових джерел показав, що дистанційне навчання є новою сучасною й ефективною формою взаємодії викладачів і студентів. За основу взято навчання зі зворотним зв'язком, де педагоги й учнівська молодь є суб'єктами освітнього процесу, що сприяє самоосвіті студентства.

У публікаціях зазначено принципи й концептуальні положення, на яких має будуватися дистанційне навчання [2]. Базовими є ті, що сприяють розвитку когнітивних процесів, оскільки в їх основу покладено розвиток пізнавальних, креативних навичок і вмінь, що сприяють самостійному конструюванню знань та орієнтації студентів в інформаційному просторі.

На необхідності функціонування дистанційного навчання в освітньому середовищі наголошує низка сучасних дослідників, серед яких О. Околелов, В. Дмитрієва, В. Прокоф'єв, І. Самойленко, В. Кухаренко, Е. Полат, Х. Дудені, Н. Майер, Н. Євтух, М. Карпенко, А. Хуторський, А. Долгоруков, Ж. Країв, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, В. Тихомиров, О. Хміль, Б. Шуневич та багато інших.

Щодо формування самостійності у студентів порушували у своїх роботах такі вчені, як І. Зимня, В. Риндак, Л. Іванова, Ю. Правдін, А. Хуторський, А. Тряпціна, Г. Щукіна, А. Бермус.

Багато дослідників (Л. Починаліна, Н. Тутишкін, Н. Дайрі, Г. Ковальова, Л. Піменова, Я. Пономар'єв та ін.) розглядали самостійність як вихідний принцип у формуванні особистості.

**Формулювання цілей статті.** Показати, що дистанційна система створює ефективні умови для взаємодії викладачів і студентів, які перебувають в інтерактивному контакті: педагог спрямовує самостійну пізнавальну діяльність особистості, студент оволодіває знаннями самостійно.

З'ясувати, що процес здобуття знань у дистанційному навчанні – це керована самостійна робота.

У своїй роботі відповідно до мети ми розглянемо такі питання:

- 1) з'ясувати поняття "дистанційне навчання";
- 2) показати переваги дистанційної освіти;
- 3) з'ясувати, що самостійна робота є керованим продуктивним видом навчальної діяльності;
- 4) розглянути етапи моделювання самостійної навчальної діяльності студентів та її ефективність;
- 5) з'ясувати функціональні особливості діяльності педагога і студентів як суб'єктів дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У положенні про дистанційне навчання у сфері вищої професійної освіти України (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року №466) дається таке визначення досліджуваного поняття: «Під дистанційним навчанням розуміємо індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається в основному при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічної і інформаційно-комунікаційних технологій».

Розробники технології дистанційного навчання вказують на такі його особливості:

- гнучкість (кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння курсу, дисципліни й отримання необхідних знань);
- взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання незалежно від місця їх місцезнаходження (відстань від місця, де знаходиться учень, до освітнього закладу не є перешкодою);

- асинхронність (викладач і той, кого навчають, працюють за власним розкладом і в зручному темпі);
- масовість (кількість учнів може бути будь-якою);
- рентабельність (економічна ефективність дистанційного навчання, за оцінкою зарубіжних і вітчизняних фахівців, приблизно на 10-50 % дешевше від очного);
- нова роль викладача (тьютора), коли на нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, що викладається, консультування, керівництво навчальними проектами тощо, взаємодія викладача з учнями здійснюється в основному асинхронно через пошту або інші системи зв'язку, можливими є також й очні контакти;
- нова роль учня (за наявності певного рівня освіти): потрібна виняткова вмотивованість, працьовитість, здатність до самоосвіти;
- нові інформаційні технології (основною базовою) є інтернет – технологія. Крім неї в дистанційному навчанні використовуються кейс – і телекомунікаційна технологія. Взаємодію між студентом та викладачем можна забезпечити через електронну пошту, чат, форум, блог, відео.

Таким чином, для організації та здійснення дистанційного навчання в сучасних умовах використовується великий діапазон різних форм, методів і засобів, сервісів і технологій загальноосвітньої та спеціальної підготовки.

Але найбільше значення для дистанційного навчання мають уміння студентів реалізовувати свої здібності до самостійної роботи, задовольняти когнітивні потреби в інтелектуальному навчальному середовищі. Будучи однією з форм організації навчального процесу у ЗВО, самостійна робота є цілеспрямованою систематичною діяльністю з накопичення знань [3].

Самостійна навчальна робота – такий вид діяльності, при якому передбачається певний рівень самостійності студентів у всіх її структурних компонентах (у визначенні мети, виборі засобів організації діяльності, оцінці якості та корекції результату) [4].

Саме у самостійній роботі, на думку І. Зимньої, «найбільше може виявитися мотивація, цілеспрямованість, самостійність, самоконтроль й інші особистісні якості. У зв'язку з цим раціональна організація самостійної роботи студентів є неодмінною умовою високої результативності процесу навчання за дистанційною технологією» [5].

На думку таких дослідників, як В. Дмитрієва, В. Прокоф'єв, П. Самойленко, «той, кого навчають за банком інформації (пакет інформаційно – діяльнісних модулів або блоків модулів), за цільовою програмою дій (індивідуальний навчальний план) з використанням індивідуальної стратегії навчання та під методичним керівництвом для досягнення поставленої мети, може відносно самостійно або повністю самостійно працювати за запропонованою йому або обраною ним самим програмою» [6, с. 37-40].

Становлячи собою особливу, вищу форму навчальної діяльності, самостійна робота зумовлюється індивідуально-психологічними й особистісними якостями того, хто навчається, як її суб'єкта.

Роль і значимість самостійної роботи студентів у їх пізнавальної діяльності надзвичайно велика, так як постійно зростає обсяг інформації, що вимагає її безперервного осмислення. Лейтмотивом усіх статей і монографій про самостійну роботу студентів є виховання свідомого ставлення самих студентів до оволодіння теоретичними і практичними знаннями, прищеплення їм звички до напруженої інтелектуальної праці. Однак важливо, щоб студенти не просто здобували знання, а й опановували способи їх засвоєння, тобто необхідно навчити студентів учитися, що часто буває важливіше, ніж озброїти їх конкретними певними знаннями.

При цьому сам процес самостійної роботи в діяльності студентів в умовах дистанційного навчання може носити як відтворювальний, так і творчий характер. Залежно від цього розрізняють три рівні самостійної роботи студентів:

І. Репродуктивний (тренувальний) рівень. Він передбачає самостійну роботу, виконувану за зразком, розв'язання нескладних завдань через заповнення таблиць, схем, графіків тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні,



осмисленні, запам'ятовуванні контенту (навчального матеріалу). Мета такого роду роботи – закріплення знань, формування елементарних умінь, навичок.

II. Реконструктивний (частково пошуковий) рівень пов'язаний із трансформацією запропонованого контенту, поширенням висловлювання інформацією на основі власного досвіду для створення підсумкового продукту (як правило, визначеного).

III. Творчий (пошуковий) рівень вимагає умінь для постановки проблеми та аналізу проблемної ситуації з метою отримання якісно нового продукту в процесі креативної діяльності. Для цього, виходячи з ситуації, необхідно самостійно сформулювати проблемне завдання, визначити засоби, методи його розв'язання, тому на цьому етапі, як правило, переважають навчально-дослідницькі вправи, що реалізуються у формі проектів [7].

Із вище зазначеного зрозуміло, що найцікавішим та найскладнішим є останній із рівнів – безпосередньо творчий (пошуковий) рівень, оскільки в його основу покладено розвиток пізнавальних, творчих навичок і вмінь, що потребують самостійного конструювання знань та орієнтації студентів в інформаційному просторі. Одним із видів дослідницької діяльності студентів є проект, який сприяє формуванню самостійності мислення і реалізації творчого підходу в розв'язанні проблем пошукового характеру. Оскільки, за визначенням, проект є сукупністю задумів, документів і дій щодо створення реальних об'єктів, він завжди передбачає творчу діяльність.

Основні вимоги до реалізації творчого рівня:

- наявність значущої у дослідницькому або творчому плані проблеми чи завдання, що вимагає для свого розв'язання інтегрованих знань або дій пошукового характеру;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість очікуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) робота;
- визначення кінцевої мети спільних або індивідуальних проектів;

- визначення базових знань з різних галузей, які необхідні для опрацювання проекту;
- структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів (визначення проблеми та завдань дослідження, що впливають з нього; висування гіпотез розв'язання, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз здобутих даних; підбиття підсумків, коригування, висновки) [8, с.185].

Зазначені показники дозволяють контролювати особливості навчальної діяльності, тому можна з упевненістю сказати, що до матеріалу для самостійної роботи увійдуть завдання, які допомагають студентові структурувати, класифікувати та узагальнювати навчальний матеріал. Вправа для самостійної роботи повинні сприяти формуванню розумової діяльності, розвитку логічного, критичного і загалом нестандартного мислення. До контенту для самостійної роботи мають бути залучені завдання на відпрацювання умінь, необхідних для подальшого навчання й професійної діяльності, які сприятимуть формуванню спеціальних умінь і навичок.

Таким чином зрозуміло, що в оволодінні знаннями важлива роль відведена методичним та організаційним питанням, пов'язаним з креативною діяльністю.

При організації дистанційної освіти велика відповідальність покладається на безпосередніх учасників цього процесу – як на тих, кого навчають, так і на викладачів, координаторів дистанційних курсів, консультантів і кураторів навчальних груп. Усі вони використовують можливості Інтернету і працюють в електронному середовищі для розв'язання конкретних завдань.

Оскільки самостійна робота студентів за дидактичної суттю є комплексом умов навчання, створених викладачем і спрямованих на самопідготовку студентів, то сьогодні на перший план виходять педагогічні проблеми її організації, що сприяють ефективній співпраці викладачів і студентів. Результативність навчання в дистанційній освіті залежить від використання інформаційних технологій з метою

розміщення, зберігання, обробки та доставки інформації на будь-яку відстань й будь-якого обсягу та змісту.

У зв'язку з тим, що дистанційне навчання передбачає самостійну роботу студентів, то її обсяги повинні бути зазначені в навчальних планах курсів. Виконання самостійної роботи, перш за все, вимагає чіткого проектування завдань і здійснення контролю викладачами самостійної роботи й аналіз її ефективності.

Моделювання занять як системи для самостійної роботи за дистанційною формою навчання проходить кілька етапів:

1. Визначення мети навчання. На цьому етапі вирішується, навіщо буде створюватися система, які є ресурси й обмеження.

2. Опис мети навчання як привабливої перспективи, щоб вона могла стати "дороговказною зіркою" при подальшому проектуванні (зазначення позитивних рис самостійної роботи під час дистанційного навчання). Треба, щоб кожен із складових частин курсу ми в майбутньому могли співвіднести з цією метою і зрозуміти цілі й завдання попередніх рівнів.

3. Складання матриці внутрішніх і зовнішніх умов для успішного виконання самостійної роботи в процесі дистанційного навчання (визначити, що залежить від самого студента, а також викладачів і ЗВО для ефективності освітнього процесу).

4. Створення електронно-навчального середовища (зовнішні умови), яке сприяє ефективному використанню інформаційно-комунікативних технологій суб'єктами дистанційного навчання.

5. Визначення процедури в оцінці знань та навичок, отриманих у процесі навчання.

6. Розробка курсів, занять і способів контролю знань. На цьому етапі треба приділяти увагу тому, щоб заняття проходили в рамках єдиної мети курсу.

7. Оцінка ефективності навчання. По-перше, слід шукати шляхи коригування, доповнення або поліпшення якості знань під час поетапної самостійної роботи

студентів, по-друге, доцільно співвіднести ці проміжні результати з вихідними показниками наприкінці семестру чи курсу [9].

Ефективності самостійної роботи індивіда сприяє особистісний підхід викладачів, коли враховуються внутрішні чинники навчання чи поведінки студентів.

На педагога покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, що викладається, консультування при складанні індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами, допомога студентам у їх професійному розвитку. Викладач, залежно від ситуації, може оперативнo реагувати на запити студента, застосовувати гнучку, індивідуальну методикy навчання, пропонувати йому додаткові матеріали, які задовольняють його особистісні інтереси.

#### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.**

Визначивши дистанційну освіту як форму навчання, що базується на використанні традиційних і новітніх інформаційних технологій та їх технічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем і тими, хто навчається, ми з'ясували, що дистанційна освіта – це переважно самостійне навчання з використанням сучасних технічних засобів, що охоплює в тій або іншій формі зворотній зв'язок з викладачем.

Характерними рисами дистанційного навчання є інтерактивність, індивідуалізація процесу навчання, активізація пізнавальної діяльності, творчий розвиток і самовираження особистості, роль спеціальних матеріалів для самостійної роботи тощо, тому варто звернути на нього більше уваги у вищій школі.

Основною формою засвоєння контенту є самостійна робота студентів. Ми з'ясували, що вона керована з боку викладачів, які цілеспрямовано організують розвиток пізнавальної активності молоді. Самостійну роботу зі студентами треба моделювати так, щоб вона була ефективною. Крім визначення мети навчання, викладачам необхідно скласти матрицю внутрішніх умов (визначити, що залежить від самого студента, а також від ЗВО) і зовнішніх умов (створення електронного

навчального середовища) для ефективності освітнього процесу. Уважаємо за необхідне контролювати якість знань, одержаних самостійно, і співвідносити проміжні результати з вихідними показниками наприкінці семестру або курсу.

Самостійна робота, залежно від характеру діяльності проходить у три етапи: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний (частково пошуковий) та творчий (пошуковий) рівень. Одним із видів дослідницької діяльності студентів є проект, що сприяє формуванню самостійності мислення й реалізації творчого підходу в розв'язанні проблем пошукового характеру.

Істотно змінюється в цьому навчальному процесі роль викладача: його можливості розширюються. На нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, що вивчається, консультування слухачів під час упорядкування індивідуального навчального плану, управління їх навчальними проектами тощо. Діяльність студента змінюється в напрямку від отримання знань до їх пошуку. Студент стає головною особою дистанційного навчання.

Однак існує проблема ідентифікації того, хто навчається, в процесі контролю, яка до сих пір не є абсолютно вирішеною. Тому це питання залишається відкритим. Для дистанційного навчання дуже важливим є зворотній зв'язок, який повинен реалізовуватися на відстані з достатньою частотою. Тому, щоб уникнути фіктивності освіти, одержуваної за допомогою дистанційного навчання, зазначеній проблемі необхідно приділити особливу увагу.

### **Список використаних джерел:**

1. Починалина Л. Н. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения : авторефер. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моск. гос. индустриальный ун-т. Москва, 2007. 30 с.

2. Околелов О. П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические особенности, технологи. *Дистанционное образование*. 1999. № 3. С. 33–37.

3. Бермус А. Г., Петровский А. В. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании : учеб. пособие. Спб. : Дрофа, 2011.
4. Тутышкин Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью. Казань, 1984. С. 52–61.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. 3-е издание, пересмотренное. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. 448 с.
6. Дмитриева В. Ф., Прокофьев В. Л., Самойленко И. П. Дистанционное обучение сущность и проблемы внедрения. *Специалист*. 1996. №11–12. С. 37–40.
7. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 544 с.
8. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навч. пос. 2-е вид., доп. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2001. 320 с.
9. Gagne, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992). Principles of Instructional Design (4th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.

УДК 378.016:78](477+510)(09)

***ВИТОКИ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ЯК НАПРЯМУ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ***

**Фань Чженьсюань**

*аспірант кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

У статті музично-просвітницька діяльність розглянута як напрям професійної діяльності педагога-музиканта в історико-педагогічному контексті. Доведено, що розвиток музичного просвітництва відбувався під впливом народних традицій, культурного досвіду країни, а також новітніх соціокультурних та мистецько-педагогічних тенденцій. Визначено, що у культурі України та Китаю з давніх часів велика увага приділялася музичному навчанню й вихованню, музичній просвіті населення. Розглянуто витoki популярності різних форм музичної просвіти у досліджуваних країнах, від найдавніших аутентичних до більш сучасних міжкультурних. Акцентовано необхідність професійної підготовки педагогів-музикантів до цілеспрямованої діяльності з популяризації музичних знань, формування в них здатності до здійснення культурно-мистецького впливу на людину з метою гармонізації її внутрішнього світу.

**Ключові слова:** музична освіта, музично-просвітницька діяльність, педагог-музикант, музично-педагогічні традиції.

**ИСТОКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В  
УКРАИНЕ И КИТАЕ**

**Фань Чженьсюань**

*аспірант кафедри начального, дошкільного і професійного  
образования Харьковского национального педагогического университета  
имени Г. С. Сковороды*

В статье музыкально-просветительская деятельность рассмотрена как направление профессиональной деятельности педагога-музыканта в историко-педагогическом контексте. Установлено, что развитие музыкального просвещения происходило под влиянием народных традиций, культурного опыта страны, а также новейших социокультурных и художественно-педагогических тенденций. Определено, что в культуре Украины и Китая с древних времен большое внимание уделялось музыкальному обучению и воспитанию, музыкальному просвещению населения. Рассмотрены истоки популярности различных форм музыкального просвещения в исследуемых странах, начиная с древнейших аутентичных и до более современных межкультурных. Акцентируется необходимость профессиональной подготовки педагогов-музыкантов к целенаправленной деятельности по популяризации музыкальных знаний, формирования у них способности к осуществлению культурно-художественного воздействия на человека с целью гармонизации его внутреннего мира.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, музыкально-просветительская деятельность, педагог-музыкант, музыкально-педагогические традиции.

## **ORIGINS OF MUSIC EDUCATION AS A DIRECTION OF TEACHER-MUSICIAN PROFESSIONAL ACTIVITY IN UKRAINE AND CHINA**

*Fan Zhenxuan*

*post-graduate student of the department of elementary, pre-school and vocational  
education H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

The musical-educational activity is considered in the article as a direction of a teacher-musician professional activity in the historical and pedagogical context. The development of music education is proved to take place under the influence of folk traditions, cultural



experience of the country as well as the latest sociocultural and artistic and pedagogical tendencies. It is determined that from ancient times much attention was paid to people's music training and education in the culture of Ukraine and China. As the result these people are considered to be ones with developed aestheticism: both Ukrainian and Chinese ethnic groups has always recognized the special role of music in the spiritual development of personality, enrichment of culture, establishment of agreement in society.

It has been found out that the potential of musical instruments was traditionally used to harmonize life, achieve peace, succeed in managing the nation, and improve the morality and integrity of the young generation. The origins of the popularity of various forms of music education in the studied countries are studied from the most ancient and authentic ones, such as the Liyuan folk music arts school 'Pear Garden' in China or lyres and kobzas performance in Ukraine to more modern and universal ones such as performances of choirs, groups of instrumental ensemble music, etc.

The main factors of the development of cultural and educational activities during the active formation of this trend in the nineteenth century are identified: the activities of public and cultural-educational organizations promoting music art and musical-aesthetic education and upbringing of children and youth; practical pedagogical activity of famous artists, teachers and a wide range of performing activities of professional musicians and amateurs; popularization of music in secondary and vocational schools; traditions of folk instrumental performances and music, etc.

An important role of the teacher-musician in the issues of spreading ideas of music education in society is considered. Accordingly, the necessity of professional training of specialists for the popularization of music knowledge, organization of aesthetic-pedagogical interaction with the listening audience, formation of the ability to implement cultural and artistic influence on a person in order to harmonize his inner world is emphasized.

**Key words:** music education, musical-educational activity, teacher-musician, musical-pedagogical traditions.

**Постановка проблеми.** Сьогодні, в умовах певного знецінення найвищих

людських цінностей, зростання соціальної напруженості у суспільстві, естетичний розвиток і гармонізація особистості шляхом широкої популяризації мистецтва, зокрема музичного, стає одним із важливих завдань професійної музичної освіти. У зв'язку з цим набувають актуальності питання поширення у суспільстві ідей музичного просвітництва, підготовки майбутніх педагогів-музикантів до здійснення культурно-мистецького впливу на людину з метою гармонізації її внутрішнього світу, підвищення рівня культури у суспільстві, формування у дітей та молоді музично-естетичних потреб та уподобань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів до здійснення культурно-просвітницької, зокрема, музично-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю висвітлюється в дослідженнях Л. Безбородової, Дін Юнь, Т. Євсєєва, Т. Жигінас, Л. Кожевнікової, Є. Куришева, О. Мельник, І. Немикіна, І. Полякової, О. Рудницької, О. Халікової, Цзян Лібінь, Чень Кай, Е. Скуратової та інших.

Значний інтерес до питань розвитку особистості засобами музичного мистецтва, у тому числі й в історичному аспекті, виявляють українські вчені – педагоги та мистецтвознавці І. Бех, В. Бутенко, Н. Гузій, О. Жорнова, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Сухомлинська, Н. Тарарак, О. Хижна, О. Щолокова та інші.

У працях сучасних китайських дослідників (Дін Юнь, Лю Бінцян, У. Хунюань, Цзян Лібінь, Юй Фей та ін.) наголошується на самотності й оригінальності процесу становлення музичної культури та освіти Китаю, розкриваються сучасні проблеми мистецької освіти. Вчені (Бянь Мен, Вен Дань, Вей Тінге, Лун Хун, Фань Тао) розглядають засоби музичного мистецтва у контексті стимулювання та заохочення дітей та молоді до творчої самореалізації, виховання гармонійної особистості. У дослідженнях китайських науковців (Ян Бохуа, Ван Юйхэ, Лянь Лю, Ма Гешунь, Сунь Цуньїнь, Цзінь Нань, Чжай Хуань) висвітлюються джерела та витоки поширення хорового співу як масового соціокультурного явища.

Аналіз наукового доробку вчених дає підстави для висновку, що проблема вивчення історико-педагогічних витоків музичного просвітництва як напряму професійної діяльності педагога-музиканта в Україні та Китаї не була предметом спеціального цілісного дослідження.

Разом з цим наголосимо, що звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, що акумулює національно-культурні традиції китайського та українського народу щодо музичної освіти дітей та відповідної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, є важливим шляхом духовно-культурного відродження народів. Зважаючи на це, особливої актуальності набуває вивчення, узагальнення та творче переосмислення історико-педагогічного досвіду музичного просвітництва у контексті становлення професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта в Україні та Китаї задля використання педагогічних здобутків минулого для вдосконалення й оновлення педагогічної та мистецької освіти.

**Формулювання мети статті.** Зважаючи на актуальність та недостатню розробленість даної проблеми, **метою** статті є дослідження історико-педагогічних витоків музичного просвітництва як напряму професійної діяльності педагога-музиканта в Україні та Китаї.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зазначимо, що безпосередньо історія музично-просвітницької діяльності та відповідної підготовки музично-педагогічних кадрів розпочалася у другій половині XIX – на початку XX ст., проте її історико-педагогічні витoki сягають у давні музичні традиції, які, не зважаючи на характерні ознаки, притаманні кожній нації, мають спільні корені або споріднену природу. Наприклад, на шляху розвитку мистецької культури України і Китаю простежуються певні паралелі. Так, Тан Цземін відзначає давньокитайське ставлення до музики як до ідеальної, звукопластичної моделі гармонійного космосу, яка може урівноважувати всі крайності, виправляти дисбаланс у будь-якому явищі [9, с. 46]. Ці ідеї корелюють з думкою українського філософа-просвітника Г. Сковороди, який вважав музику найприроднішим з усіх мистецтв, однією з форм популяризації

соціокультурних ідей та відзначав її дієвий гармонізуючий вплив на особистість, яка несе у собі глибочину мікрокосму та макрокосм навколо неї [16, с.133].

У працях сучасних дослідників (Дін Юнь, Лю Бінцян, У Хунюань, Цзян Лібінь та ін. [2; 4; 10; 12]) стверджується про самотність та оригінальність процесу становлення музичної культури Китаю, яка вважається найдавнішою у світі й відслідковується ще до XVI ст. до н. е., коли почав формуватися особливий музичний комплекс – «юе» (музика). Стародавні джерела XI–VI вв. до н. е. трактують це поняття як поєднання у музикуванні гри на інструменті, співу і танцю, що починаючи з епохи Шань-Інь (XVI–XI ст. до н. е.) стало невід'ємною частиною обрядів, свят, офіційних державних церемоній.

Ставлення правителів та ідеологів Китайської держави до музики як до виховного та формуючого чинника є безпрецедентним в історії цивілізацій, адже його можна вважати однією з суттєвих рис китайської культури. Музика у Китаї завжди становила найважливіший елемент філософсько-світоглядної системи навчання й виховання і тому входила до числа наук, обов'язкових для вивчення [12, с. 129]. Як наголошує Тан Цземін, безпосередньо впливаючи з ритуалу, музика була та залишається невіддільною від етики і культури Китаю й усього того, що називається внутрішньою красою або шляхетністю [9, с. 48].

Давні мислителі Сходу (Конфуцій, Лін Цзинь-жу, Су Ши та ін.) наполягали, що виховання шляхетності душі слід реалізовувати, насамперед, музикою, а основними естетичними категоріями художньої системи та музичного виховання називали узгодження і гармонію. Важливо відзначити, що давньокитайський філософ Конфуцій заслужено вважається першим вчителем-просвітником, який розробив систему ритуалу і музики у Китаї. Цікаво, що його учні, узагальнюючи філософський доробок учителя, склали збірку «Лунь ой» («Бесіди і висловлювання»), яка стала підґрунтям етико-релігійного вчення, покладеного в основу педагогічної системи Китаю [9, с. 46].

Усе це пояснює популярність різних форм музичного просвітництва у Давньому Китаї, при цьому виконавцями і глядачами були мешканці сіл та міст. Перші музичні

колективи, що об'єднували велику кількість народних музикантів (наприклад, Ліюань – «Грушовий сад»), виникли у Китаї ще у період династії Тан (VII-X ст.), коли відбувався загальний підйом культури, зокрема, музичної просвіти простого народу, яка мала у ті часи значну популярність [8, с. 112].

Вищезазначене логічно інтерполюється на проблему генези музично-просвітницької діяльності в Україні, де однією з найдавніших звичаїв було лірництво та кобзарство – музично-культурний феномен, що виходить за межі української культури і пов'язаний із музично-просвітницькою діяльністю виконавців народних гімнів та од – мандрівних незрячих музикантів й співців, які впродовж століть зберігали багатвікову мудрість, відображали події життя, закликали народ до активності, згуртованості, національної боротьби [13, с.446].

Світогляд народних співців значною мірою обумовлював їхній музичний репертуар, ідейну спрямованість виконуваних ними творів, в яких оспівувалися героїчні події минулого. Цікаво, що більшість із народних митців-просвітників уміли імпровізувати, самі складали пісні, музичні билини, сказання на основі реальних історичних фактів. Співали кобзарі та лірники думи, псалми, народні історичні, суспільно-побутові, ліричні, сатиричні та гумористичні пісні, пісні-балади. Мандрівні просвітники ходили по селах і містах, грали на ярмарках, храмових і родинних святах, народних гуляннях, куди часто запрошувалися цілим гуртом [16, с. 42, 47].

Ідеї щодо впливу музики на духовний світ людини у новому тлумаченні, основою якого стало акцентування педагогічної уваги на музиці як універсальному просвітницькому засобі естетичного впливу на особистість в процесі отримання освіти та виховання, набули значної гостроти у Новий час – період бурхливого соціально-економічного розвитку держав, коли посилювався культурний та освітній взаємообмін між країнами світу. У цей час у Китаї під впливом проникнення європейської традиції було переглянуто й оновлено ідеї Конфуція щодо зв'язку музики та духовного світу людини, що були оформлені у вигляді конфуціанської теорії музики, в якій музика розглядалась як універсальний просвітницький засіб естетичного впливу на людину та

суспільство. Китайська музична культура збагатилася новими жанрами хорového, багатоголосного співу, що стало особливо характерним для XIX-XX ст. Слід зазначити, що твори таких китайських композиторів, як Хе Лутін, Дін Шаньде, Лі Інхай набули визнання не тільки в Китаї, а й в інших країнах світу [2, с. 25].

Наголосимо, що в Україні питання музичної просвіти населення значно актуалізувалися у XIX ст. у зв'язку з розгортанням діяльності освітніх товариств, які з 1860-х рр. проводили культурно-освітню роботу серед дітей, молоді та дорослих. Початок XX ст. ознаменувався найбільшою активною діяльністю таких товариств, які діяли майже по всій території України (у Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Катеринославі та багатьох інших містах) [7]. І хоча робота таких товариств була безпосередньо спрямована на просвіту міського та сільського населення, музично-просвітницька діяльність становила один із її пріоритетних напрямів.

Проте, за оцінкою сучасного дослідника О. Михайличенка, музично-просвітницький досвід української громадськості другої половини XIX – початку XX століття реалізовувався у житті українського народу з величезними труднощами, викликаними соціально-економічним нехтуванням української нації та прямою заборонаю поширення української культури з боку офіційної державності [5, с. 4].

До кінця XIX століття чітко виділилися основні напрями та форми організації культурно-просвітницької діяльності, що ґрунтувалися на національних засадах української культури та зразках народної художньої творчості. Це, передусім, діяльність громадських і культурно-освітніх організацій з пропаганди українського музичного мистецтва та впровадження музично-естетичного навчання й виховання дітей та молоді, а також практична педагогічна та мистецька діяльність відомих митців, педагогів, композиторів (Х. Алчевська, С. Васильченко, В. Верховинець, С. Воробкевич, Г. Ващенко Б. Грінченко, О. Духнович, М. Леонтович, М. Лисенко, Т. Лубенець, С. Миропольський, С. Русова, Я. Степовий, К. Ушинський та багато інших) і професійних виконавців та представників аматорського мистецтва, залучення до неї широких верств населення; робота загальноосвітніх і професійних навчальних

закладів, у тому числі створення науково обґрунтованої методики музично-естетичного виховання дітей та молоді у різних видах творчої діяльності; традиції побутового народно-інструментального виконавства та музикування, ґрунтованого на історичних зразках української художньої творчості [5, с. 5].

Продовжуючи аналіз витоків музичного просвітництва, зауважимо, що перша половина ХХ століття позначилася в історії педагогіки як період суттєвих змін і якісних новоутворень в галузі музично-педагогічної просвіти, що торкнулись як України, так і Китаю. Так, у Китаї відбулася велика китайська революція, що складалася з серії політичних повстань починаючи з 1911 р., що майже через 40 років привели до встановлення правління Комуністичної партії і проголошення Китайської народної республіки із чіткою ідеологічною позицією, зокрема й у питаннях музичної просвіти. Слід відзначити, що саме у цей період до середини ХХ ст. музика стала невід'ємною частиною гуманітарної освіти в Китаї, зайнявши провідну позицію як засіб виховання учнів у шкільній, позакласній та позашкільній освітній діяльності [8, с. 609].

Слід наголосити, що з початку ХХ століття у китайській музичній просвіті провідна роль почала відводитись вокально-хоровому навчанню, а заняття музикою зі школярами отримують загальну назву «шкільна пісня» («Сюетан Юеге») – пісні, покликані сприяти масовому музичному розвитку дітей. Такі заняття почали проводитися спочатку в Шанхаї, а потім набули поширення по всій країні [3, с. 14]. Популяризація музичної освіти учнів сприяла розвитку різних форм професійної музично-педагогічної підготовки педагогічних кадрів. Основний зміст музично-педагогічної підготовки було зосереджено на засвоєнні майбутніми вчителями основ гармонії, теорії музики, композиції, формуванні навичок гри на фортепіано, скрипці, вокалу, навчання гри на традиційних китайських інструментах (піпе, ерху) [1, с.8].

Подібні процеси відбувались і на теренах України, де бурхливі політичні події початку ХХ століття відкрили нові можливості розвитку музичної просвіти населення. Складні соціоекономічні обставини вимагали впровадження нетрадиційних напрямів

та форм просвітницької роботи задля посилення ідеологічної єдності, подолання тотальної безграмотності та підвищення рівня загальної культури.

Основне завдання музично-просвітницької діяльності педагога-музиканта, сформульоване видатними діячами того часу (Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, К. Стеценко, Г. Хоткевич, В. Шацька, С. Шацький, Б. Яворський та ін.), й таке, що є актуальним у сучасних умовах, – сприяти формуванню духовної культури особистості, прищепленню дітям та молоді любові до музики, розвитку здатності глибоко відчувати і розуміти музичне мистецтво, прагнути до спілкування з ним.

У зв'язку з цим, відома українська просвітниця В. Шацька наголошувала, що педагог-музикант має бути здатним до плідної діяльності в умовах масової музично-просвітницької роботи серед дітей, оскільки виховна роль музики виключно велика. На її думку, оволодіння найкращими скарбами музичного мистецтва поглиблює і сприяє у подальшому полегшенню розуміння ідейних і художніх напрямів і в інших галузях мистецтва, а отже й всебічному культурному розвитку особистості у цілому [15, с. 12, 15].

Актуальним як для України, так і для Китаю з другої половини ХХ ст. в умовах цільової орієнтації системи шкільної освіти на масове музичне виховання молодого покоління, було питання музично-просвітницької роботи, а особливо підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для її проведення.

При цьому слід наголосити, що у тенденціях розвитку музичної освіти Китаю та України того часу виявляється багато спільного. Так, метою музичної освіти дітей у Китаї було проголошено формування естетичного базису для розвитку особистості, виховання в неї високої духовності, здатності до глибокого сприйняття музичного мистецтва [6, с. 32]. Саме таке спрямування музично-просвітницької діяльності спостерігається і у працях відомого педагога-музикознавця Д. Кабалевського. Завдяки його теоретико-методичним розробкам музичне просвітництво отримало в Україні масове розповсюдження у роботі з дітьми та молоддю як необхідна умова культурного розвитку особистості. Згідно з концепцією Д. Кабалевського, музично-просвітницька



робота здатна поширювати нові знання, прилучити людей до світової культури, стимулювати прояви творчості. Тому для здійснення музичного просвітництва педагог-музикант повинен був мати широку музичну ерудицію, активну світоглядну позицію, досвід музичного виконавства, а, крім того, бути ознайомленим з особливостями музично-просвітницької діяльності та структурою її організації.

Схожі ідеї спостерігалися і на теренах Китаю, де у програмах музичної освіти проголошувалося, що педагоги-музиканти повинні з великою відповідальністю ставитися до питань музичного виховання, викладати у гуртках і групах музичного спрямування, всіляко розвивати здібності і поглиблювати музичні інтереси дітей та молоді [11, с. 129].

Велике значення у програмах музичного виховання України, як і Китаю, надавалося організації музичної просвітницької діяльності з дітьми та молоддю. Поєднання класної і позакласної музичної діяльності, що виступала додатковою формою освіти, стало важливим принципом шкільного навчання музиці, що забезпечило широку музичну просвіту дітей та поглиблення музичних знань. Так, наприклад, у Китаї, хоча до змісту музичної освіти не було включено спеціальне вивчення інструментальної музики, воно рекомендувалося в різних формах позакласної роботи (гуртках інструментальної ансамблевої музики, гри на національних музичних інструментах – дзін, ерху, піпе тощо) [11, с. 129 ].

Ще однією спільною для України і Китаю тенденцією розвитку музичної просвіти у середині – другій половині ХХ ст. стає домінування серед просвітницьких музичних практик хорового співу, а також інших групових та масових форм музичної просвіти, що забезпечували згуртування дітей, прищеплення їм певної ідеології, загальний розвиток особистості. За даними Мю Пэйянь, у Китаї хоровий спів виступав провідною формою музичної діяльності з дітьми та молоддю, що забезпечувала безпосереднє залучення їх до музичного мистецтва, розвиток естетичної культури та розширення музичної ерудиції [6, с. 32]. Як свідчать дослідження китайських вчених (Лянь Лю, Ма Гешунь, Сунь Цуньїнь, Цзінь Нань, Чжай Хуань), розвиток музичної

освіти Новітньої доби позначився такими провідними тенденціями, як зростання кількості хорових колективів та урізноманітнення їх типів (шкільні, студентські, професійні, самодіяльні хори людей зрілого та похилого віку тощо), поширення хорового співу як масового соціокультурного явища, проведення масштабних культурно-хорових заходів [2, с. 25-26].

До другої половини ХХ ст. музично-просвітницька діяльність набула ґрунтовного втілення у практичному аспекті й певного висвітлення у працях діячів музичної педагогіки того часу. За узагальнюючою характеристикою Чень Кай, в українській науковій літературі музично-просвітницька діяльність отримала тлумачення у працях Д. Кабалевського, М. Кагана, В. Шацької, як засіб художнього спілкування з аудиторією [14, с. 389]. Відзначимо, що відповідно до наукових інтересів дослідників було розроблено й інші аспекти цього виду діяльності, зокрема: Є. Куришев визначав таку просвіту як форму позаурочної музично-виховної роботи з дітьми та молоддю, О. Апраксіна, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко розглядали музично-просвітницьку діяльність як невід'ємну складову виконавської практики студентів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У цілому, проведене історико-педагогічне дослідження витоків музичного просвітництва як напрямку професійної діяльності педагога-музиканта в Україні та Китаї дає підстави для висновку, що споконвічно у культурі цих країн велика увага приділялася музичному навчанню й вихованню, музичній просвіті населення. Культурно-освітній потенціал засобів музичного мистецтва використовувався у різні історичні періоди для досягнення гармонійного життя у суспільстві, успіху в управлінні нацією, миру та злагоди у суспільстві, вдосконалення моральних і добродієвних якостей молодого покоління, навчання дітей та молоді отримувати радість та естетичну насолоду від ознайомлення з шедеврами світового музичного мистецтва, культурного зростання.

Перспективним напрямом подальших досліджень порушеної проблеми є дослідження сучасних теоретико-методологічних основ підготовки майбутнього

педагога-музиканта як суб'єкта музично-просвітницької діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Ван Юйхэ. История музыки в современном Китае. Пекин : Народное музыкальное изд-во, 2002. 362 с.
2. Дін Юнь. Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 227с.
3. Кабалевский Д. Б. Музыка свободного Китая. *Советская музыка*. 1952. № 5. С. 12–18.
4. Лю Бинцян Музыкально-исторические параллели развития искусства Китая и Европы : монография по истории музыкальной культуры для музыкальных академий / университетов и вузов искусства. Одесса : Астропринт, 2014. 440 с.
5. Михайличенко О. В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : історичні нариси. Суми : Видавничовиробниче підприємство «Мрія-1», 2005. 102 с.
6. Мю Пэйянь. Музыкальное образование в начальных и средних школах. Шанхай, 1996. 112 с.
7. Степаненко А. В. Освітні товариства в Україні [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 7: Мі-О / Редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : В-во «Наукова думка», 2010. 728 с.: Режим доступу: [http://www.history.org.ua/?termin=Osvitni\\_tovarystva](http://www.history.org.ua/?termin=Osvitni_tovarystva).
8. Сунь Цзинань. Летопись китайского музыкального образования в период новой истории 1840–2000 гг. Шаньдун, 2004. 669 с.
9. Тан Цземін. Основні підходи до музичного навчання учнів в Китаї. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. праць. Слов'янськ, 2015. Вип. 2. С. 46–54.

10. У Хунюань. Китайская художественная песня: теория и история жанра : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.03 / Харьковский национальный университети имени И. П. Котляревского. Харьков, 2016. 231 с.
11. Фань Чженьсюань. Основні тенденції розвитку музичної освіти Китаю у ХХ ст.: поєднання традицій та інновацій. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. праць. Харків, 2017. Вип. 48. С. 121–134.
12. Цзян Лібінь. До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 10 (269). Ч. I. С. 128–133.
13. Чайка С. В., Чайка М. М. Кобзарство – дієвий чинник збереження традицій духовного життя нації. *Збірник наукових праць*. 2012. Вип. 12. С. 439–446.
14. Чень Кай. Особливості виконавсько-просвітницької підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої педагогічної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. № 14. С. 388–395.
15. Шацкая В. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 174 с.
16. Шреєр-Ткаченко О. Я. Історія української музики : уч. пос. Ч. 1. Розвиток української музичної культури від найдавніших часів до середини ХІХ століття. Київ : Музична Україна, 1980. 198 с.

УДК: 378.011.3-051:373.2]:37.015.31-044.337-04736(045)

***ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО  
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:  
КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАП***

**Шапаренко Х.А.**

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»***

*Харківської обласної ради*

**Анотація.** Розкрито питання педагогічного моніторингу процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти як спеціально організованого спостереження за освітнім процесом шляхом відстеження за певною методикою педагогічних явищ, значень, вибраних для контролю параметрів і зіставлення їх із заздалегідь визначеними; розкрито завдання заключного етапу моніторингу, а саме визначення стану особистісного самовдосконалення педагогів та з'ясування ступеня сформованості всіх компонентів особистісного самовдосконалення (мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, процесуальний) за визначеними критеріями та показниками. Проаналізовано зрушення, які відбулися на рівні сформованості компонентів особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: особистісне самовдосконалення, педагог дошкільної освіти, педагогічний моніторинг, критерії особистісного самовдосконалення.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО  
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ: КОНТРОЛЬНЫЙ ЭТАП**

*Шапаренко К.А.*

*Коммунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая  
академия» Харьковского областного совета*

**Аннотация.** Раскрыт вопрос педагогического мониторинга процесса личностного самосовершенствования будущих педагогов дошкольного образования как специально организованного наблюдения за образовательным процессом путем отслеживания по определенной методике педагогических явлений, значений, выбранных для контроля параметров и сопоставления их с загодя определенными;

раскрыто задание заключительного этапа мониторинга, а именно определение состояния личностного самосовершенствования педагогов и выяснения степени сформированности всех компонентов личностного самосовершенствования (мотивационный, когнитивный, аксиологичный, процессуальный) за определенными критериями и показателями. Проанализированы сдвиги, которые состоялись на уровне сформированности компонентов личностного самосовершенствования будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: личностное самосовершенствование, педагог дошкольного образования, педагогический мониторинг, критерии личностного самосовершенствования.

**PEDAGOGICAL MONITORING OF THE PROCESS OF PERSONAL  
SELF-IMPROVEMENT OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION  
TEACHER: THE CONTROL STAGE**

*Shaparenko Kh.A.*

*Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»  
of Kharkiv Regional Council*

**Abstract.** The necessity of creating a system for monitoring the process of future preschool education teachers` personal self-improvement during the educational process of the HEPE is shown. The issue of pedagogical monitoring of the process of future Preschool Education teachers` personal self-improvement as a specially organized observation of educational process by means of tracking by a certain method of pedagogical phenomena and

values, which are selected for the control of parameters and their comparison with predetermined ones is exposed. The task of the final stage of monitoring is revealed, namely the definition of the state of teachers` personal self-improvement and determination of the formation degree of all personal self-improvement components (motivational, cognitive, axiological, procedural) according to certain criteria and indicators: ideological and cognitive (knowledge about structure, stages, components of personal self-improvement, ideological knowledge, professional knowledge), requirement and motivational (spiritual needs, motives for self-improvement, orientation of the personality), emotional and value (value orientations, conativities, emotional intelligence), activity reflexive (the ability to personal self-design, the ability to personal self-realization, self-reflection).

A comparison of the information obtained by means of pedagogical monitoring in the process of long and purposeful tracking of the progress and results of the educational process, personal self-improvement of future Preschool Education teachers with the help of used monitoring tools, analysis of the causes of increase or decrease in the value of indicators, revealing the dynamics of readiness levels of the future Preschool Education teacher to the personality self-improvement, prediction of keeping the persistent personality position throughout future teacher's life are made. The changes, which occurred at the level of personal self-improvement components formation of future Preschool Education teachers, are analyzed.

Key words: personal self-improvement, Preschool Education teacher, pedagogical monitoring, criteria of personal self-perfection.

**Постановка проблеми.** Одним з важливих завдань професійної підготовки студентів у Вищому педагогічному навчальному закладі, як і процесів модернізації вищої професійної освіти в цілому, є створення системи моніторингу якості освіти. У ХХІ столітті попит на якісну освіту неухильно зростає, і перед педагогічними колективами постає завдання забезпечення спеціаліста спроможного відповідати реальним і потенційним потребам суспільства, здатного до постійного саморозвитку та самовдосконалення та створення умов для розвитку особистості кожної дитини. Отже,

нові пріоритети суспільства задають нові параметри функціонування і розвитку освітньої системи і висувають нові завдання. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що практичне забезпечення освітнього процесу може зустріти певні труднощі, зокрема: недостатня кількість інформації про наявні проблеми та відсутність механізмів відстеження ходу реалізації процесу особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. Тому, виникає необхідність створення системи моніторингу процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти у ході освітнього процесу ВНПЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі статті дозволяє зробити висновок, що науковці розглядають моніторинг освіти та педагогічний моніторинг у декількох ракурсах. О. Байназарова та В. Ракчєєва визначають моніторинг як «організоване спостереження за контрольованим процесом шляхом відстеження за певною методикою значень, вибраних для контролю параметрів і зіставлення їх із заздалегідь визначеними допустимими (прийнятними) значеннями» [2]. Н. Реймерс відзначає, що сенс моніторингу полягає у виконанні двох взаємопов'язаних функцій спостереження та попередження. Натомість С. Шишов і В. Кальней убачають обмежений зв'язок моніторингу з функціями управління. Проявляється він у тому, що функція управління виступає основною точкою моніторингу.

Стосовно педагогічного моніторингу А. Орлова підкреслює, що він має специфічний об'єкт вивчення і забезпечує педагогів якісною і своєчасною інформацією для прийняття управлінських рішень. У свою чергу А. Белкін зазначає, що педагогічний моніторинг передбачає забезпечення процесу безперервного науково-прогностичного стеження за станом, розвитком освітнього процесу в цілях оптимального вибору його цілей, завдань і засобів їх рішення.

**Формулювання мети статті.** Розкрити питання педагогічного моніторингу процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти як



спеціально організованого спостереження за освітньо-виховним процесом шляхом відстеження за певною методикою педагогічних явищ, значень, вибраних для контролю параметрів і зіставлення їх із заздалегідь визначеними.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під педагогічним моніторингом розуміємо інтегровану сукупність методів збору, аналізу, інтерпретації, репрезентації й впровадження інноваційних методик та технологій у навчально-виховний процес освітнього закладу на основі врахування потенціалу зовнішнього та внутрішнього соціально-педагогічного середовища. А також визначаємо наступні ознаки педагогічного моніторингу: систематичність спостережень, превентивний характер, установлення відповідності досліджуваного об'єкта певним нормам, стандартам, вимогам, неперервність, динамічна циклічність, реагування на певні зміни. Завдяки багатовекторному спрямуванню педагогічного моніторингу та евристичності аналітичних процедур можна вирішувати проблеми узгодження функціонування всіх компонентів педагогічного процесу і значно підвищити їх ресурсний потенціал [3].

Враховуючи те, що діагностична практика навчально-виховного процесу має відношення до вирішення двох видів завдань: оцінки педагогічного методу та оцінки особистості педагогічний моніторинг у межах дослідження передбачає визначення наявного рівня та процесу розвитку особистості з метою оптимізації навчально-виховного процесу; усунення причин, які заважають розвитку; виявлення передумов, які забезпечують успішність у навчанні; об'єктивної оцінки досягнень та особливостей особистості [1].

Ґрунтуючись на визначенні поняття особистісного самовдосконалення як інтеграційного особистісного утворення, що є компонентом загальної культури особистості студента і характеризується сформованістю як активний творчий процес вивчення суб'єктом самого себе, своїх здібностей, можливостей (самопізнання), свідомої зміни своїх особистісних і професійно значущих якостей (самовиховання), посилення стійкої мотивації особистісного саморозвитку, пізнавальної активності в опануванні професійної компетентності (самоосвіта) відповідно до вимог майбутньої

професії і на основі особистої програми саморозвитку ми досліджували проблему моніторингу процесу особистісного самовдосконалення з точки зору педагогічної науки, розглядаючи її як аналіз педагогічних аспектів, які сприяють або гальмують процес особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти в цілісному процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Головною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що підготовка майбутнього педагога дошкільної освіти має орієнтуватися на особистість, визнання людини найвищою цінністю в суспільстві, а забезпечення умов для особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти є одним із пріоритетних напрямів в освітньо-виховному процесі вищого навчального закладу. Це обумовлено сучасними завданнями вищої школи, яка передбачає не лише підготовку високопрофесійних компетентних фахівців, а і яскравих особистостей здатних до саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення. Відповідно до концепції загальними цілями педагогічного моніторингу були визначені: вивчення системи організації процесу особистісного самовдосконалення у педагогічному університеті, вивчення характеру і рівня впливу його особистісно розвивального результату; розробка і реалізація технології особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти; перевірка ефективності розробленої технології.

Метою аналізу результатів педагогічного експерименту є підтвердження чи спростування гіпотези дослідження, а завданнями – порівняння відомостей, отриманих засобами педагогічного моніторингу в процесі тривалого і цілеспрямованого відстеження ходу і результатів освітнього процесу, особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти за допомогою використаного моніторингового інструментарію, аналіз причини приросту або зменшення величини показників, виявлення динаміки рівнів готовності майбутнього педагога дошкільної освіти до особистісного самовдосконалення, прогнозування утримання майбутнім педагогом стійкої особистісної позиції впродовж усього життя.

Для визначення рівня особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти було виявлено: кількісні та якісні зміни компонентів особистісного самовдосконалення (мотиваційного, когнітивного, аксіологічного, процесуального) в процесі формування експерименту; динаміку зрушень, які відстежувалися і вимірялися за допомогою моніторингового інструментарію на основі підібраних критеріїв і показників процесу особистісного самовдосконалення (потребнісно-мотиваційного, світоглядно-пізнавального, емоційно-ціннісного, діяльнісно-рефлексивного тощо); ефективність технології особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти у цілісному педагогічному процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Впроваджувані способи позитивно вплинули на сформованість мотиваційної, когнітивної, аксіологічної, процесуальної складових особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, про що свідчать зрушення, які відбулися в експериментальній групі (табл. 1).

Таблиця 1

**Узагальнені результати експериментальної перевірки технології особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти**

Критерії	Показники	Рівні, характер прояву	E1 (50 осіб)		E2 (54 особи)		K (55 осіб)	
			Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
<i>Потребнісно-мотиваційний</i>	духовні потреби	Системні, творчі	24,1	81,5	25,4	36,4	24,1	81,5
		Достатні, свідомі	31,5	18,5	25,4	54,5	31,5	18,5
		Безсистемні ситуативні	44,4	-	49,2	9,1	44,4	-

Наукові записки кафедри педагогіки Випуск 44, 2019

	мотиви самовдосконалення	Системні, творчі Достатні, свідомі Безсистемні ситуативні	18,5 33,3 48,2	81,5 18,5 -	18,2 34,5 47,3	27,3 38,2 34,5	18,5 33,3 48,2	81,5 18,5 -
	спрямованість особистості	Системна, творча Достатня, свідома Безсистемна ситуативна	- 16,6 83,4	63 37 -	- 16,4 83,6	25,5 41,8 32,7	- 16,6 83,4	63 37 -
<i>Світоглядно-пізнавальний</i>	знання про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення	Творчі Реконструктивні Репродуктивні	22,2 35,2 42,6	66,6 27,8 5,6	25,4 27,3 47,3	34,5 47,3 18,2	22,2 35,2 42,6	66,6 27,8 5,6

Продовження таблиці 1

	світоглядні знання	Творчі Реконструктивні Репродуктивні	18,5 29,6 51,9	40,7 50 9,3	21,8 30,9 47,3	27,3 50,9 21,8	18,5 29,6 51,9	40,7 50 9,3
	професійні знання	Творчі Реконструктивні Репродуктивні	14,8 27,8 57,4	57,4 42,6 -	16,4 29,1 54,5	27,3 50,9 21,8	14,8 27,8 57,4	57,4 42,6 -
<i>Емоційно-ціннісний</i>	ціннісні орієнтації	Системні, творчі Достатні, свідомі Безсистемні ситуативні	22 32 46	92 8 -	18,5 29,6 51,9	40,7 50 9,3	20 30,9 49,1	27,3 52,7 20

	конативність	Системна, творча	12	70	14,8	57,4	18,2	29,1
		Достатня, свідома	32	30	27,8	42,6	34,5	45,5
		Безсистемна ситуативна	56	-	57,4	-	47,3	25,4
	емоційний інтелект	Системний, творчий	-	52	22,2	48,2	-	25,5
		Достатній, свідомий	16	40	33,3	51,8	16,4	41,8
		Безсистемний ситуативний	84	8	44,5	-	83,6	32,7
<i>Діяльнісно-рефлексивний</i>	уміння особистісного самопроектува ння	Творчі	26	72	13	44,4	25,4	34,5
		Реконструктивні	32	26	33,3	46,3	27,3	47,3
		Репродуктивні	42	2	53,7	9,3	47,3	18,2
	уміння особистісної самореалізації	Творчі	16	44	24,1	81,5	21,8	27,3
		Реконструктивні	34	56	31,5	18,5	30,9	50,9
		Репродуктивні	50	-	44,4	-	47,3	21,8
	саморефлексія	Творча	8	64	18,5	81,5	16,4	27,3
		Реконструктивна	24	36	33,3	18,5	29,1	50,9
		Репродуктивна	68	-	48,2	-	54,5	21,8

Оцінюючи ефективність впроваджуваної технології особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, необхідно зазначити якісні зміни, які відбулися у студентів експериментальної групи. Проаналізуємо зрушення, які відбулися на рівні сформованості компонентів особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Вивчення результатів діагностики мотиваційного компонента дозволяє зробити висновок про розширення діапазону пізнавальних інтересів майбутніх педагогів дошкільної освіти, а саме: зацікавленість процесом розкриття та реалізації особистісного потенціалу, природою змістом людинознавчих дисциплін, змістом педагогічної діяльності, зацікавленість досягненням успіху, підвищенням статусу, визнанням серед одногрупників тощо. На внутрішньому рівні у студентів відбулося

усвідомлення себе, як духовної особистості та перехід на новий етап духовного розвитку. Багато студентів відзначили, що вони «зі здивуванням відкрили нову людину усередині себе». Дослідженням встановлена сукупність стійких мотивів, які орієнтують студентів на гуманну поведінку та діяльність студентів, урахування бажань інших людей тощо.

У межах аксіологічного компонента дослідженням встановлена домінантна система ціннісних орієнтацій, що визначають професійну спрямованість майбутнього педагога та його готовність до самовдосконалення. У ціннісних кваліфікаціях студентів фіксується їх самооцінка за критерієм вираження у світі освоєної ними культури. Переважна спрямованість ціннісних орієнтацій студентів фіксує гуманістичність їх позиції, що реалізовується в діяльності, в якій гуманістична і адаптивна функції мають тенденцію не лише до «споріднення», але і «зміщення» першої в центр педагогічної взаємодії. Аналіз конативного критерію особистісного самовдосконалення студентів показав маніпуляторно-інструментальне і діалогічне ставлення до себе, самовпевненість (відкидання сумнівів) у межах необхідного і самопослідовність, самосприйняття (схвалення самого себе, довіра до себе і самоузгодження), самоконтроль і самокоррекція, уміння здійснити відбір інформації про себе з боку інших людей. Зросли показники самооцінки власних етичних вчинків, духовного зростання і самовдосконалення.

Аналіз проявів когнітивного компонента особистісного самовдосконалення показав розширення діапазону світоглядних знань, студенти розуміють, що без саморозвитку і самовдосконалення неможливо уявити характер і спрямованість як їх взаємодії зі світом, так і вирішення суспільних проблем. Спостерігається прагнення випускників спиратися на етичне, педагогічне і філософське знання, яке має необхідне в практичній діяльності й створює умови для формування життєвої філософії як системи моральних орієнтирів. Випускники, з одного боку, прагнуть проаналізувати процес особистісного самовдосконалення, а з іншого боку, усвідомити суперечності з якими стикаються у процесі взаємодії з соціумом і людьми з «висоти» тих життєвих

цінностей, які вони прийняли і сповідують, а не тільки з «висоти» трансльованого педагогами досвіду діяльності. Розширився обсяг знань про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення.

Стосовно процесуального компонента особистісного самовдосконалення слід зазначити, що у студентів сформувалися наступні уміння: проектування з подальшою реалізацією механізмів самовизначення в ситуаціях критичного вибору тактики поведінки, відповідної стратегічній перевазі особистісних цінностей культури; пояснення причин вибору ціннісних сенсів вчинку і діяльності; співвідношення реально отриманих результатів діяльності з тим результатом, який прогнозувався (проектувався) з метою закріплення позитивного соціального досвіду або необхідності його корекції при невідповідності отриманих результатів запланованим. В експериментальних групах відбулися особистісні зміни у таких якостях, як установка на духовний саморозвиток, готовність до самопізнання свого внутрішнього світу, усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності, сформувалась здатність до рефлексії та саморегуляції, необхідність її постійного вдосконалення. Крім того, була сформована вольова саморегуляція поведінки з високою вимогливістю до себе, установка на постійний саморозвиток та самовдосконалення, сформована здатність до самопізнання та культурної самоосвіти; відмічається потреба у духовному спілкуванні, культурна спрямованість власної позиції у суспільстві. Визначено досить високий прояв духовної практики на основі досвіду використання знань: оцінка результатів, організації, плануванні й здійсненні самосвітньої та самовиховної діяльності.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи вищезазначене слід підкреслити, що підсумкові результати експерименту свідчать про те, що запропонована технологія педагогічного забезпечення процесу особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти підтверджує свою ефективність і дозволяє вирішити низку суперечностей в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу. Робота в цьому напрямі може дати подвійний ефект. З одного боку, вона впливає на зміст і характер діяльності педагога, що

призводить до зміни організаційних форм і появи нових методів навчання і виховання, з іншої – у студентів виробляються навички цілеспрямованої роботи над собою, що також змінює структуру їх самовдосконалювальної діяльності. Аналіз результатів експериментальної роботи також дозволяє стверджувати, що робота в режимі особистісного самовдосконалення певного налаштування, зусиль, розвинених творчих здібностей, високого рівня культури рефлексії. Змусити майбутнього педагога удосконалювати себе неможливо. Успіх залежить від того, наскільки цей процес значущий для особистості, наскільки вона готова до творчої самоперетворення.

#### **Список використаних джерел:**

1. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : [https://studopedia.com.ua/1\\_51986\\_zasobi-diagnostiki-stupenya-dosyagnennya-kintsevih-tsiley-vishchoi-osviti.html](https://studopedia.com.ua/1_51986_zasobi-diagnostiki-stupenya-dosyagnennya-kintsevih-tsiley-vishchoi-osviti.html).
2. Байназарова О.О., Ракчєєва В.В. Моніторинг та оцінювання якості освіти: Методичний посібник. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. 58 с.
3. Дурманенко О.Л. Етапи моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/4352/1/monitoring.pd>.

УДК 378 : 005.6

### ***КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗАНЯТТЯ***

**Шаповал Ю. Д.**

***Балаклійська філія Комунального закладу «  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради***



**Анотація.** Стаття присвячена питанням визначення критеріїв оцінки якості особистісно орієнтованого заняття. Проаналізовано основні наукові підходи до виявлення якісних показників ефективності освітнього процесу на традиційному й особистісно орієнтованому уроках. Схарактеризовано результати теоретико-експериментальних пошуків вітчизняних і зарубіжних учених щодо розкриття сутності окремих критеріїв. Подано авторську позицію про доцільність застосування окремих критеріїв при оцінці особистісно орієнтованого заняття. Визначено перспективні напрямки дослідження з проблеми, що розглядається.

**Ключові слова:** критерії, особистісно орієнтоване заняття, аналіз, особистість, педагогічні умови.

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАНЯТИЯ**

*Шаповал Ю. Д.*

*Балакле́йский филиал Коммунального заведения  
«Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»  
Харьковского областного совета*

Статья посвящена вопросам определения критериев оценки качества личностно ориентированного урока. Проанализированы основные научные подходы к определению качественных показателей эффективности образовательного процесса на традиционном и личностно ориентированном уроке. Охарактеризованы результаты теоретико-экспериментальных поисков отечественных и зарубежных учёных по вопросам сущностных характеристик отдельных критериев. Представлена авторская позиция относительно целесообразности использования отдельных критериев при

оценке личностно ориентированного занятия. Определены перспективные направления исследования относительно рассматриваемой проблемы.

**Ключевые слова:** критерии, личностно ориентированное занятие, анализ, личность, педагогические условия.

## **EVALUATION CRITERIA OF THE PERSONAL ORIENTED CLASSES**

*Shapoval Y. D.*

*a teacher, the Candidate of Science on Pedagogics,*

*Balaklia Branch of the Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council*

The article is devoted to the formulation of the evaluation criteria of the quality of the personal oriented classes. The author states that the ideas of personal oriented education, pedagogical conditions for formation of a school expectant teacher readiness to person oriented teaching, comparing characteristics of the traditional and personal oriented training are studied and proved nowadays, but the problem of the control process and the evaluation criteria have not been analysed and determined. As the function of qualitative and effective educational process organizing is one of the main ones for every teacher, it must be controlled and evaluated.

The author reasons the necessity of creating the list of evaluation criteria of the quality of the personal oriented lesson as most of the Ukrainian educators and teachers have already implemented the personal oriented ideas into their pedagogical process and their work needs analyzing and evaluating. Basic science approaches to the determination of qualitative characteristics of the educational process at a traditional and a personal oriented lesson are analysed and described. The results of semi theoretical studies of Ukrainian and foreign scientists describing the essence of certain characteristics of the described evaluation criteria are characterized. All the suggested criteria are reasoned from the position of personal oriented pedagogical paradigm. The author emphasizes the value of such criteria as openness, subjective experience, dialogue communication, individualization, emotionality,

creativeness, motivation, self-organization and reflexing for the personal oriented lesson. The article expresses the personal position of the author on the appropriateness of certain criteria application for personal oriented lesson evaluation. Forward-looking point on the analysed pedagogical problem as creating a detailed step-by-step plan for evaluating and analysing the personal oriented lesson based on the suggested evaluation criteria is determined for further research.

**Key words:** evaluation criteria, personal oriented lesson, analysis, person, pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації освітнього процесу у закладах освіти України на засадах особистісно орієнтованої педагогіки в центрі уваги давно знаходяться питання, що охоплюють такі методологічні проблеми, як формування особистісно орієнтованого середовища у закладі освіти, розробка технології формування готовності педагогічних кадрів до реалізації основних положень особистісно орієнтованого процесу навчання та виховання, здійснення порівняльної характеристики традиційної та особистісно орієнтованої парадигми освітнього процесу тощо. Дещо новими для науковців постають питання розробки, теоретичного обґрунтування та експериментальної апробації саме аналізу особистісно орієнтованого уроку, а також критеріїв оцінювання його якості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливу увагу цьому питанню приділяють такі сучасні вчені, як Ю. Алферов, О. Бондаревська, Л. Глебова, Я. Коломинський, С. Кульневич, Т. Лакоценіна, М. Петренко, С. Подмазін, Н. Островерхова, В. Сериков, О. Савченко, Н. Федорець та ін. Проте ними зроблено лише перші кроки на шляху розв'язання цієї досить складної дидактичної проблеми.

**Формулювання мети статті.** Метою нашої статті є аналіз та узагальнення основних теоретичних підходів українських і зарубіжних науковців до визначення критеріїв оцінювання якості особистісно орієнтованого уроку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією з найважливіших функцій учителя є якісна та ефективна організація освітньої діяльності. Відповідно до нового

Закону України «Про освіту» якість освітньої діяльності визначається як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством...» [6]. Безумовно, для її оцінювання мають застосовуватись певні критерії, які визначають міру відповідності уроку вимогам, що висуваються до його організації.

Основна проблема критеріїв оцінки якості уроку полягає в тому, що якість – категорія змістовна й значеннева. Водночас ічинні критерії оцінки якості уроку орієнтують тільки на її кількісне, зовнішнє, процесуальне оцінювання. Такий підхід відбиває традиційне уявлення про роль уроку в знаннево орієнтованій освітній парадигмі як про процес формування в учнів – об'єктів навчання – системи знань, умінь і навичок. Тому при директивному стилі управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на уроці критеріями якості виступають:

- повнота, глибина, систематичність, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість набутих учнями знань;
- дотримання вчителем педагогічних, психологічних, методичних, санітарно-гігієнічних тощо вимог до уроку.

Зрозуміло, що критерії аналізу якості особистісно орієнтованого уроку мають суттєво відрізнятися від критеріїв якості аналізу традиційного уроку.

Традиційний підхід до організації уроку уособлює директивний стиль, що блокує можливість самоорганізації учнів. Навпаки, на особистісно орієнтованому уроці створюються умови для самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка сьогодні визнана найбільш гуманним засобом досягнення нових освітніх цілей на всіх рівнях – від законодавчого до наукового й управлінського. Це означає, що при організації особистісно орієнтованого уроку до уваги беруться особистісні змісти суб'єктів навчання, їхнє прагнення до самоактуалізації, ініціативи тощо.

Тому до критеріїв оцінки якості особистісно орієнтованого уроку С. Кульневич і Т. Лакоценіна відносять критерії якості знань учнів, пов'язані із їхньою здатністю до творчості, самоорганізації, рефлексії, критичності, сформованістю навчальної та

пізнавальної мотивації тощо та критерії якості діяльності вчителя – суб'єктність, додатковість, відкритість і діалогічність [4].

Критерій суб'єктності, на думку цих науковців, виявляється в умінні вчителя допомагати учням породжувати змісти й цінності навчальної діяльності. Суб'єктність, як обов'язкова умова розвитку особистості, не може бути нав'язана ззовні. Водночас вона може ініціюватися завдяки спеціально організованій діяльності вчителя. Учень стає суб'єктом навчання, коли залучається до спільної з учителем діяльності з перетворення змісту навчального матеріалу на знання що мають особистісний смисл.

Критерій відкритості орієнтує вчителя на використання на уроці теорій і фактів, що не мають однозначного трактування, є дискусійними, відкритими для доповнення тощо. «Відкриті» знання визначаються вченими як результати наукового пізнання, що мають неоднозначний, неабсолютний, нелінійний, відносний характер. Спосіб їхнього пізнання – критична рефлексія, що дозволяє учням бути самостійними творцями змісту уроку.

Критерій додатковості орієнтує вчителя на реалізацію одного з основних принципів особистісно орієнтованого навчання – опори на суб'єктний досвід учня. Він виявляється у включенні «повсякденних» уявлень учнів у контекст науки, завдяки чому знання набувають особистісний зміст. Останнє виявляється можливим, якщо учні залучаються до участі в уроці у ролі експертів. Завдання експерта – зіставлення різних ракурсів бачення шляхів розв'язання проблеми, міркування за аналогією тощо. У цьому випадку орієнтація на істину стає ціннісним орієнтиром, що виключає її абсолютність. Кінцевим результатом експертної діяльності учнів є оцінка як результат узгодження особистісних поглядів; переконань з поглядами і переконаннями вчених, що є представниками різних наукових шкіл.

Критерій діалогічності визначає необхідність використання навчального матеріалу для організації діалогу суб'єктів особистісно орієнтованого уроку. Діалогічність заснована на безлічі думок, висловлюваних учасниками навчального

спілкування за умови суб'єкт-суб'єктних відносин, основним предметом яких виступає активне обговорення проблеми, спрямоване на її розв'язання.

Діалогічне спілкування гуманне, оскільки припускає суб'єктивну активність всіх учасників діалогу. При цьому активність спрямовується на предмет спілкування, а не на особистість учасників діалогу. Тому до основних функцій взаємодії у діалогічному спілкуванні належать активізація саморозвитку, самоактуалізація, взаємне оцінювання і самооцінка. Вони реалізуються завдяки творчому співробітництву вчителя та учнів. У справжньому діалозі немає не тільки зовнішньої примусовості, але й внутрішньої зумовленості.

Аналізуючи основні наукові підходи до визначення критеріїв оцінювання якості особистісно орієнтованого уроку, маємо схарактеризувати погляди Ю. Алфьорова, І. Курдюмової та Л. Писаревої. Учені запропонували включити до системи критеріїв оцінки феномена, що обговорюється, критерій резонансності. Останній виявляється у необхідності підбору вчителем таких методів впливу на учня, які б збігалися (резонували) із внутрішніми механізмами самоорганізації його особистості [1]. На нашу думку, виділення цього критерію не є необхідним, оскільки від повною мірою за своїм змістом збігається з критерієм індивідуалізації та особистісної орієнтації, а сучасна педагогічна наука на сьогодні й так переповнена різноманітною термінологією, яка позначає подібні, а досить часто й однакові феномени освітнього процесу.

Є. Князева до критеріїв оцінки якості особистісно орієнтованого уроку відносить пріоритет розвитку цілого. При цьому істотну роль відіграє погодженість дій учнів на уроці, кооперація їх зусиль для досягнення мети уроку. У зв'язку з цим важливим елементом особистісно орієнтованого уроку має стати інтерактивна групова робота учнів [3].

Узагальнення сказаного надало можливість дійти **висновку** про доцільність створення єдиної системи критеріїв оцінювання якості особистісно орієнтованого уроку, яка об'єднала б основні положення зазначених вище підходів.

Із цих позицій до критеріїв оцінки якості особистісно орієнтованого уроку ми віднесли:

1. Критерій суб'єктності, що виявляється в створенні педагогічних умов для становлення учнів як суб'єктів освітньої діяльності на уроці, шляхом його залучення до спільного з учителем визначення цілей і завдань уроку, надання йому свободи у виборі типу, виду і форми роботи з навчальним матеріалом; обговорення наприкінці заняття не тільки того, що «довідалися (чим опанували)», але й того, що було цікаво (нецікаво) і чому, що б хотілося виконати ще раз, зробити по-іншому тощо.

2. Критерій відкритості, що виявляється у стимулюванні учнів до розв'язання наукових і навчальних проблем, критичній оцінці різних наукових підходів, самостійного пошуку різних способів виконання завдань, що досягається завдяки проблемним і творчим завданням; оцінці не тільки правильності відповіді, а й самостійність, оригінальність та логічність його міркування.

3. Критерій діалогічності, що виявляється в переважанні діалогічних методів навчання порівняно з монологічними, у створенні позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів. Це досягається завдяки використанню інтерактивних технологій, зокрема організації групової роботи.

4. Критерій додатковості, що передбачає опору на суб'єктний досвід учнів, тобто узгодження їх особистісних поглядів та переконань з поглядами і переконаннями вчених, що є представниками різних наукових підходів.

5. Критерій індивідуалізації, реалізація якого пов'язана з необхідністю врахування індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу.

6. Критерій емоційності, що передбачає забезпечення на уроці особистісно значущого емоційного контакту вчителя й учнів на засадах співпраці, співтворчості, мотивації досягнення успіху.

7. Групу критеріїв, пов'язаних із забезпечення педагогічних умов для реалізації учнівської творчості, самоорганізації, рефлексії, критичності, сформованістю навчальної та пізнавальної мотивації.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Зрозуміло, що в цій статті зроблено лише перші кроки до розв'язання проблеми щодо аналізу особистісно орієнтованого уроку. Тому до подальших напрямів дослідження маємо віднести визначення теоретичних основ розробки схеми детального покрокового аналізу особистісно орієнтованого уроку з її подальшою експериментальною апробацією.

#### **Список використаних джерел:**

1. Алферов Ю., Курдюмова И., Писарева Л. Как оценить урок? *Сельская школа*. 1999. №5. С. 43–44.
2. Бондаревская Е. В. Учителю о личносно ориентированном образовании. Ростов н /Дону : Учитель, 1998. 24 с.
3. Князева Е. Н. План психологического анализа сформированности у учителя умений учебного сотрудничества. *Эксперимент*. 2000. № 1. С. 60–61.
4. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Анализ современного урока. Ростов н/Дону : Учитель, 2003. 224 с.
5. Островерхова Н. Концепції аналізу уроку як педагогічної системи. *Управління школою*. 2011. № 25–27 (325–327). С. 8–14.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : Верховна Рада України : [офіційний веб портал]. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, вільний. (дата звернення : 15.11.2018).
7. Федорець Н., Глебова Л. Сучасний урок: проектування, реалізація, аналіз. *Управління школою*. 2010. № 16-18 (280-282). С. 21–31.

УДК 37.013.42 (438)

**ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЛЬЩІ ЯК ІСТОРИКО-  
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**



**Шевченко Ж. М.**

*асистент кафедри соціології та соціальної роботи Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка»*

У статті актуалізовано необхідність історико-педагогічного дослідження з проблеми практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі з метою творчого впровадження цього позитивного досвіду для вищої школи України та здійснено аналіз стану дослідження проблеми в наукових джерелах. Сучасний стан підготовки соціальних працівників визначає необхідність збагачення практичного компонента підготовки соціальних працівників з її подальшим розвитком як цілісної системи на основі врахування надбань світової практики. Визначена необхідність історико-педагогічного дослідження з означеної проблеми та окреслено перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

**Ключові слова:** практична підготовка, практика, соціальний працівник, соціальний педагог, вища школа Польщі.

## **ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПОЛЬШЕ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕММА**

*Шевченко Ж. М.*

*Асистент кафедри соціології та соціальної роботи*

*Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету  
«Львовская політехніка»*

В статье актуализирована необходимость историко-педагогического исследования проблемы практической подготовки социальных работников в высшей школе Польши с целью творческого внедрения этого положительного опыта для высшей школы Украины, осуществлен анализ состояния исследования проблемы в научных источниках. Современное состояние подготовки социальных работников определяет необходимость обогащения практического компонента подготовки социальных работников с ее дальнейшим развитием как целостной системы на основе учета

достижений мировой практики. Определена необходимость историко-педагогического исследования обозначенной проблемы и намечены перспективы дальнейших исследований в этом направлении.

**Ключевые слова:** практическая подготовка, практика, социальный работник, социальный педагог, высшая школа Польши.

## **PREPARING SOCIAL WORKERS IN POLAND AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Shevchenko Žanna*

*Assistant of the Department of Sociology and Social Work of the Institute of Humanities  
and Social Sciences of the National University «Lvov Polytechnic»*

In the context of modern educational challenges, the expediency of taking into account the requirements for the practical training of specialists for social work in the context of continental integration, mobility in the European labor market and the need to take into account the leading trends in the development of social education abroad, as well as the introduction of innovative approaches in the process of training future social workers in Ukraine.

Improving the practical training of specialists for the social sphere of Ukraine, where the system of training specialists is at the stage of its formation, may become the experience of neighboring Poland, which is today much more extensive and meets the demands of the modern labor market in developed European countries. The identification of progressive ideas of the practical experience of vocational training of social workers in Poland will contribute to the scientific substantiation of the strategy for the development of professional

training of specialists in the social sphere in Ukraine at the stage of its transformation and integration into the European and world educational space.

The article actualized the necessity of a historical and pedagogical study on the problem of practical training of social workers in Poland in order to creatively introduce a positive Polish experience for higher education in Ukraine. The article analyzes the state of research of the problem of practical training of social workers in the Polish higher education institution in scientific sources. The analysis of psychological and pedagogical literature has shown that programs of professional training of future social specialists in Ukraine and abroad contain a practical component, which includes not only acquaintance of students with methods and methods of work, but also direct involvement of them in practical activity under the guidance of experienced teacher educators and lecturer-consultants.

The current state of the practice of training social workers is the need to diversify the priorities of vocational training of social workers with its further development as a holistic system, the expansion of the spectrum of specializations on the basis of taking into account the achievements of world practice. The necessity of historical and pedagogical research on the identified problem is determined and prospects of further exploration in this direction are outlined.

**Key words:** practical training, practice, social worker, social worker, high school in Poland.

**Постановка проблеми.** В умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн набувають актуальності питання поглиблення міжнародної співпраці, вивчення й запровадження досвіду вищих закладів освіти й наукових установ міжнародного освітньо-наукового простору у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. Доцільність урахування вимог до практичної підготовки фахівців для соціальної роботи визначена у контексті континентальної інтеграції, мобільності на європейському ринку праці, необхідності актуалізації провідних тенденцій у розвитку соціальної освіти за кордоном, а також запровадження інноваційних підходів у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні.

Удосконалення практичної підготовки фахівців для соціальної сфери України, де система підготовки спеціалістів перебуває на етапі свого становлення, можна здійснювати на основі досвіду сусідньої Польщі, яка сьогодні значно розгалужена та відповідає запитам сучасного ринку праці в розвинених європейських країнах. Виявлення прогресивних ідей практичного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у Польщі сприятиме науковому обґрунтуванню стратегії розвитку професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні на етапі її трансформації та інтеграції у європейський і світовий освітній простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності розглядають українські й польські вчені за такими напрямками: теоретико-методологічна основа педагогічної освіти (А. Алексюк, А. Євтодюк, Н. Ничкало, Є. Тремпала та ін.); теорія професійної освіти спеціалістів (В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Вольчук, Л. Герасіна, Т. Завгородня, А. Лігоцький та ін.); професійна підготовка фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності (Т. Вуек, Я. Іздебська, І. Курляк, Ю. Мацкевич, І. Мигович, Л. Міщик, Т. Пільч, Л. Пундик та ін.); соціально-педагогічні аспекти історико-педагогічних досліджень (І. Мищишин, З. Нагачевська, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.); теоретичні засади соціальної педагогіки (Р. Врочинський, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, І. Лепальчик, В. Оржеховська та ін.); теорія компаративних досліджень (В. Зубко, К. Корсак, Л. Пуховська, І. Тараненко, Й. Шатковська, А. Яновський та ін.) тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що програми професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців в Україні та за кордоном містять практичний компонент, до якого входить не лише ознайомлення студентів із прийомами та методами роботи, але й безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів. Сучасним станом практики підготовки соціальних працівників (дослідники з практики) визначена необхідність урізноманітнення пріоритетів

професійної підготовки соціальних працівників з її подальшим розвитком як цілісної системи на основі врахування надбань світової практики [2; 5; 6; 7].

**Мета статті** – актуалізувати необхідність історико-педагогічного дослідження з проблеми практичної підготовки соціальних працівників у Польщі з метою творчого впровадження позитивного досвіду для вищої школи України. З огляду на поставлену мети ми виділяємо такі *завдання*: проаналізувати стан дослідження практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі; актуалізувати необхідність історико-педагогічного дослідження з означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах сучасних освітніх викликів актуалізується доцільність урахування вимог до практичної підготовки фахівців для соціальної роботи у контексті континентальної інтеграції, мобільності на європейському ринку праці та необхідності врахування провідних тенденцій у розвитку соціальної освіти за кордоном, а також запровадження інноваційних підходів у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні.

На підставі вивчення історико-педагогічних джерел, нормативних документів та аналізу сучасних наукових розвідок, зауважимо, що практичний компонент професійної підготовки соціального працівника в Польщі не був предметом спеціального комплексного дослідження. Практичну доцільність вбачаємо й у вивченні чинників розвитку й функціонування сучасних систем практичної підготовки соціального працівника під час проходження майбутніми фахівцями видів практик у закладах та установах Польщі. Водночас сучасний досвід підготовки соціальних працівників у Польщі у вітчизняній педагогіці майже не представлений, хоча Україна та Польща мають багато спільного у формуванні виховних традицій, що розвивалися на зламі XIX та XX століть у межах єдиного освітнього простору, регульованого польським законодавством (Західна Україна).

Як показав аналіз наукових розвідок, досить ґрунтовно досліджені процеси реформування систем освіти, що відбуваються в найбільш розвинених європейських країнах та США. Логіко-системний аналіз наукових праць дозволяє відзначити

значний інтерес науковців до вивчення досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери за кордоном. Зазначеному аспекту у різних країнах наукові дослідження присвятили: Л. Віннікова (2003) (США); Н. Гайдук (2005) (на матеріалах США і Канада); О. Загайко (2008) (Великої Британія); А. Кулікова (2009) (Швеція); Г. Лещук (2009) (Франція); Н. Микитенко (2006) (Канада); О. Ольхович (2008) (США і Канада); О. Павлішак (2008) (Австрія); О. Пічкач (2002) (Велика Британія); Н. Собчак (2004) (США); Т. Харченко (2002) (Франція) та ін. Учені відзначають, що у системі підготовки соціальних фахівців в Україні поки що недостатньою є увага до практичної фахової підготовки та використання новітніх методів і форм роботи зі студентами. Разом із тим практична підготовка соціальних працівників у вищій школі у Польщі цілісно вченими не досліджувалася.

Вирішення комплексу складних освітніх завдань потребує всебічного вивчення динаміки змін у системах освіти країн близького зарубіжжя з аналогічними для України соціальними, історико-політичними та соціально-економічними процесами, тобто країн колишнього соціалістичного табору, до складу якого свого часу входила й Польща. У контексті нашого дослідження мають безпосередню вагу наукові матеріали з розвитку вищої освіти у Польщі.

*Історико-педагогічний* напрям наукових праць, що мають опосередковане відношення до наукового поля нашого дослідження представлено у роботах: Л. Гриневич (2005) (Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі); В. Майборода (2011) (Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття); Г. Ніколаї (2008) (Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (ХХ ст.); Л. Смірнова (2010) (Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі) та ін. Однак зазначимо, що серед них лише окремі праці носять історико-педагогічний характер та не включають у предметному полі дослідження практичного компонента підготовки соціального працівника. Зокрема, дисертаційне дослідження Л. Гриневич (2005) присвячене аналізу теорії та практики демократизації і децентралізації управління освітою в

період трансформаційних суспільних процесів у Польщі та Україні (1989 – 2003 рр.). На основі аналізу прогресивних ідей польського досвіду децентралізації управління базовою освітою обґрунтовано основні висновки та положення щодо їх можливого використання в Україні. На основі історико-порівняльного аналізу проведено періодизацію процесу децентралізації в Польщі та здійснено порівняння процесів демократизації і децентралізації управління освітою в Польщі та Україні, обґрунтовано висновки і рекомендації щодо творчого використання польського досвіду в Україні.

Загальні підходи до розвитку університетської освіти в Польщі досліджувала В. Майборода (2011). Вчена у дисертаційному дослідженні виокремила періодизацію процесу розвитку університетської освіти і науки в Польщі : I період (1990–2000 рр.) – становлення й розвиток демократичних основ університетської освіти і науки в епоху створення засад ринкової економіки; II період (2000–2010 рр.) – інтенсивний розвиток університетської освіти і науки Польщі в умовах глобалізації. У докторській дисертації Г. Ніколаї (Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX ст.), (2008) розкрито теоретико-методологічний та історичний аспекти підготовки вчителів музики в контексті музично-педагогічної компаративістики; у дисертаційному дослідженні Л. Смірної «Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі» (2010) досліджено аспекти підготовки вчителів музики в контексті музично-педагогічної компаративістики. У докторській дисертації Б. Сітарської «Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів» досліджено стратегію професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті розвитку педагогічно-психологічної освіти в Польщі на межі XX та XXI ст. і загальних цивілізаційних принципів. Разом з тим зауважимо, що у предметі дослідження практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Польщі вченими не досліджувалася.

Для предметного поля наукового дослідження цінним виявилися результати компаративного аналізу С. Когут (2005) [2] (Системи професійної підготовки

соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз), що стосуються професійної підготовки соціального педагога. Наукове дослідження присвячене розвитку систем професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (1918–2004) задля виявлення сприятливих умов удосконалення педагогічної освіти в Україні. Серед тенденції розвитку сучасної системи професійної підготовки соціальних педагогів у Польщі дослідницею відображено відповідність загальноєвропейській спрямованості до ранньої спеціальної підготовки всіх фахівців соціальної сфери; швидке реагування системи на зміни соціального характеру, запити регіонального ринку праці. Однак практичний компонент професійної підготовки соціального працівника у Польщі сучасного періоду у науковому полі дослідження не визначався. *Дидактично-методичний* вектор, дослідження вчених якого частково висвітлюють професійну підготовку фахівців: Є. Громов (2010) (Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі); А. Каплун (2011) (Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець XIX – XX ст.); А. Мушиньські (2004) (Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі); Р. Мушкета (2007) (Підготовка вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів); Е. Нероба (2004) (Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі); В. Пасічник (2001) (Система підготовки вчителя історії у Польщі (80-90-ті роки XX століття); М. Перфільєва (2012) (Соціальне виховання дітей та молоді з обмеженими можливостями у Польщі); Й. Шемпрух (2001) (Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999) та ін.

Зокрема, дослідник Є. Громов у науковій праці «Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі» (2010) обґрунтовує положення про особливості процесу становлення й розвитку системи професійної підготовки фахівців з технічних спеціальностей у Польщі в контексті загальноєвропейських освітніх тенденцій. Порівняльні характеристики організації управління навчально-виховним



процесом у професійних закладах різного типу в Болгарії і Польщі досліджено А. Каплун (2011) у науковій розвідці «Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець XIX – XX ст.)». Зокрема, окреслено прогностичні підходи до підготовки кваліфікованих робітничих кадрів у цих країнах та можливості використання їхнього досвіду в Україні. Так, тенденціями розвитку професійної освіти і навчання у Польщі є неперервність професійного навчання відповідно до потреб та інтересів особи, сучасних вимог до неї, вільний доступ до одержання освітніх послуг, формування професійної компетентності майбутніх робітників; випереджальний характер професійної підготовки у порівнянні з науково-технічним рівнем виробництва; диференціація освітнього процесу. А. Мушиньські (2004) у науковому дослідженні теоретично обґрунтував та експериментально перевіряв організаційно-педагогічні умови ефективного професійного навчання в центрах неперервної освіти для дорослих у Польщі. У дисертації «Соціальне виховання дітей та молоді з обмеженими можливостями у Польщі» М. Перфільєва (2012) [3] розкриває педагогічні умови соціального виховання дітей і молоді з обмеженими можливостями та конкретизує періодизацію становлення та розвитку соціального виховання осіб з обмеженими можливостями в історичному контексті. Отже, незважаючи на те, що вченими присвячено багато праць про предмет досліджуваного феномену, однак історико-педагогічні аспекти практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі зазначеного періоду не знайшли достатнього висвітлення [5]. Студіювання дисертаційних досліджень вчених дозволяє дійти висновку, що для наукової думки останніх десятиріч характерним є домінування дидактично-методичного напрямку досліджень професійної підготовки соціальних працівників.

Проведений логіко-системний аналіз наукових джерел і досвіду роботи у вищій школі показав, що здійснення практичної підготовки фахівців соціальної роботи в умовах сучасної України має свої особливості, викликані специфікою процесу становлення і розвитку цієї професії. У роботах учених Т. Абрамович (2018), В. Багрій (2010), О. Гура (2001), О. Карпенко (2008), І. Козич (2008), І. Мельничук (2011),

О. Москалюк (2007), І. Ніколаєску (2011), Ю. Поліщук (2006), З. Фалинська (2006) та ін., зокрема результатах досліджень, яких увага акцентована на необхідності вдосконалення практичної підготовки соціальних працівників в Україні. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що нині програми професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців в Україні та за кордоном містять практичний компонент, до якого входить не лише ознайомлення студентів із прийомами та методами роботи, але й безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів [4]. Отже, подальшого вдосконалення вимагає оновлення інструментарію практичної підготовки студентів до майбутньої роботи у соціальній сфері та дослідження європейського досвіду практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі, зокрема на прикладі Польщі.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** За результатами історико-педагогічного дослідження з'ясовано актуальність і необхідність проблеми практичної підготовки соціальних працівників у Польщі з метою творчого впровадження позитивного напрацьованого досвіду у вищу школу України. На підставі аналізу проблеми дослідження та узагальнення його результатів можемо стверджувати, що у подальших наукових розвідках необхідно з'ясувати соціально-економічні, суспільно-політичні й освітньо-організаційні передумови та обґрунтувати процес розвитку практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі, виявити його основні етапи; визначити специфіку змісту та провідних тенденцій практичної підготовки соціальних працівників у Польщі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень : теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.
2. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ...

канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2005. 21 с.

3. Перфільєва М. Проблема соціалізації дітей з обмеженими можливостями в контексті історичних змін в країнах Європи (Польща). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. Ч. 2. С. 248–258. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2011\\_2\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2011_2_34). (дата звернення : 21.10.2018).

4. Шевченко Ж. М., Бенера В. Є. До питання професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *International Journal of innovative technologies in social science*. 4 (8), Vol. 1, June 2018. С. 59–62.

5. Шевченко Ж. М. Актуалізація досвіду практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі Польщі. *Slovak international scientific journal*. 2018. Part. 2. № 15. С. 21–25.

6. Doroszewska J. *Pedagogika specjalna: rozdzial 4*. Torun. 636 s.

7. European language portfolio : feasibility study ; I. Christ, R. Schärer, F. Debyser, A. Dobson. Strasbourg : Council of Europe, Document CC-LANG, 1996. 30 p.

---

УДК 377.6:61

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ**

**Юхно Н. В.**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

У статті автором визначено суть понять «компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність». Визначено та обґрунтовано дидактичні умови формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу: актуалізація мотиваційно-ціннісної підготовки студентів медичних коледжів; організація взаємодії

студентів і викладачів медичних коледжів у мережі Інтернет через створення інформаційно-цифрового навчального середовища на основі індивідуального супроводу студента; створення індивідуальних освітніх маршрутів студентів при проходженні навчальної та виробничої практик.

**Ключові слова:** студент, медичний коледж, дидактичні умови, формування, інформаційно-цифрова компетентність.

## **ОБОСНОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЙ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА**

*Юхно Н. В.*

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды*

В статье автором определена суть понятий «компетентность» и «информационно-цифровая компетентность». Определены и обоснованы дидактические условия формирования информационно-цифровой компетентности студентов медицинского колледжа: актуализация мотивационно-ценностной подготовки студентов медицинских колледжей; организация взаимодействия студентов и преподавателей медицинских колледжей в сети Интернет через создание информационно-цифровой учебной среды на основе индивидуального сопровождения студента; создание индивидуальных образовательных маршрутов студентов при прохождении учебной и производственной практик.

**Ключевые слова:** студент, медицинский колледж, дидактические условия, формирование, информационно-цифровая компетентность.

## **REASONING OF DIDACTICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE**

*Iukhno N. V.*

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

In the article the author defines the essence of the concepts of «competence» and «information and digital competence». The didactic conditions for the formation of the information and digital competence of students of medical college are determined and substantiated: updating of motivational and valuable training of students of medical colleges; organization of interaction between students and teachers of medical colleges in the Internet through the creation of an information and digital learning environment based on individual student support; the creation of individual educational paths for students while undergoing training and production practices.

The main areas by which the process of forming the professional interest of students of medical colleges should be: activating cognitive and creative activity of students, namely: familiarization with the peculiarities of the profession of a nurse during the process of lectures, discussions; practical orientation – use in the classes of the medical role-playing game, solving the situational tasks of medical direction, conducting professional discussion; direct contact with patients of clinical departments on the bases of treatment-and-prophylactic establishments, as well as the use of ICT for the processing and analysis of medical and biological information.

Growth and implementation of ICT in the field of medical institutions creates difficulties for their future medical personnel, as these technologies are "absent" on educational facilities of educational institutions. The structure of curricula, production and pre-diploma practices does not involve the full seizure of medical information systems located on the territory of medical institutions. The article finds that the process of individual support involves an active position of the student in obtaining the necessary amount of knowledge, skills, as well as ways of acquiring the experience of independent cognitive activity.

The individual educational route is determined by scientists as a purposefully designed differentiated educational program that provides the student with the position of the subject

of choice, development and implementation of the educational program in the course of teaching teachers to support their self-determination and self-realization.

**Key words:** student, medical college, didactic conditions, formation, information and digital competence.

**Постановка проблеми.** Реформування, які нині відбуваються в медицині свідчать про те, що медична діяльність передбачає управління рухом медичної інформації (автоматизовані робочі місця медичних працівників, лабораторні та аптечні інформаційні системи, системи архівування та передачі діагностичних даних тощо). Завдання викладача, який навчає студентів медичних коледжів, – не лише дати студентам знання відповідно до стандартів освіти, але й сформуванню у них професійні компетентності та життєво важливі вміння пошуку, збирання та опрацювання необхідних медичних даних, уміння ефективно взаємодіяти з колегами в екстрених ситуаціях, працювати у команді, брати на себе відповідальність, подавати результати своєї роботи, самостійно опановувати нові технології та засоби. Тому актуальності набуває проблема формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В. Биков, Ю. Горошко, М. Жалдак, Т. Капустіна, В. Клочко, Т. Крамаренко, Т. Крилова, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, С. Семеріков, О. Співаковський та інші вчені одним із ефективних шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців вбачають у впровадженні в процес навчання інформаційно-комунікативних технологій, зокрема – технологій та засобів мобільного навчання. Проте проблема формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу предметом окремого дослідження не була.

У зв'язку з цим **метою статті** є визначення та обґрунтування дидактичних умов формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка студентів медичних коледжів до професійної діяльності відповідно з Державними стандартами має здійснюватися шляхом формування ними *професійної компетентності*, під якою

розуміється сукупність знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних значних результатів у майбутній професійній діяльності.

У процесі дослідження з'ясовано, що *інформаційно-цифрова компетентність* – це цілеспрямоване використання ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією у віртуальному просторі, формування інформаційної й медіа-грамотності, навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією у процесі підготовки студентів медичного коледжу.

На основі аналізу наукових джерел та нормативних документів з'ясовано, що цифрова компетентність студентів медичних коледжів, охоплює такі компетенції як мережева (*network*) компетенція, інтернетівська компетенція (*internet-competency*), гіпер-компетенція (*hyper-competency*), мультимедійна компетенція тощо [4].

Ураховуючи їх значну загальну чисельність і спираючись на практичну доцільність, на основі теоретичного узагальнення наведених аспектів визначаємо, що формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу найсуттєвіше залежить від таких *дидактичних умов*: актуалізація мотиваційно-ціннісної підготовки студентів медичних коледжів; організація взаємодії студентів і викладачів медичних коледжів у мережі Інтернет через створення інформаційно-цифрового навчального середовища на основі індивідуального супроводу студента; створення індивідуальних освітніх маршрутів студентів при проходженні навчальної та виробничої практик.

Розглянемо суть кожної з умов та визначимо їх роль у процесі формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу.

Отже, перша дидактична умова – *актуалізація мотиваційно-ціннісної складової підготовки студентів медичних коледжів*.

Одним із головних напрямів вищої освіти сьогодення є професійна спрямованість майбутнього фахівця, яка відображує систему навчальної та

професійної мотивації, інтерес до майбутньої професійної діяльності, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій. Теоретична і практична цінність знань і умінь, їх значущість для розвитку особистості, цінність для майбутньої професійної діяльності, потреба оволодіння для цього методами пізнавальної діяльності є основними мотивами пізнавальної діяльності [1; 2; 5].

Пізнавальна діяльність майбутнього фахівця є основою мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Потреба, що перетворюється у мотив, сприяє формуванню різних рівнів мотивації професійного становлення особистості, а одним із найважливіших елементів мотиваційної системи є інтерес.

Науковці виокремлюють три напрями розвитку інтересу: інтелектуальний – інтерес пов'язаний із пізнанням навколишньої дійсності, тобто з інтелектуальною діяльністю людини; емоційний – інтерес у людини викликає те, що особливо привертає увагу і зумовлює позитивні емоції; третій напрям трактує інтерес із позиції вольової активності особистості, згідно з яким інтерес є стимулом активності і виявляється у прагненні людини до предмета, що її цікавить [2; 5].

На певному етапі інтерес викликає потребу оволодіння відсутніми знаннями, тобто виникає пізнавальний інтерес. Як визначає Н. Лобач, для оволодіння відсутніми знаннями «головне – сформувати потребу постійного звернення до якісних джерел інформації; здатність відбору і критичного мислення; забезпечити можливість ознайомлення з альтернативними позиціями, ідеями, тлумаченнями фактів» [3, с. 63-75].

Отже, професійний інтерес формується на основі пізнавального усвідомлення, недостатності знань, спонукає студента до пошуку, аналізу нової професійно значущої інформації, тобто пізнавальний інтерес виникає як усвідомлена необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу.

Друге педагогічна умова – *організація взаємодії студентів і викладачів медичних коледжів у мережі Інтернет через створення інформаційно-цифрового навчального середовища на основі індивідуального супроводу студента.*



Дослідження етимології суті поняття «супровід» дало підстави розглядати його як спільні дії (система, процес, вид діяльності) людей по відношенню один до одного в їх соціальному оточенні, що здійснюються.

На рівні загального розуміння, супровід людини є соціальною взаємодією з оточуючими людьми, функціями впливів яких є розвиток цієї людини на життєвому шляху, в різноманітних особистих і соціальних ситуаціях. Такий супровід може має різний характер. Дане визначення підтверджується тим, що в практичній діяльності та науковій літературі зустрічаються такі поняття як «медичний супровід», «психологічний супровід», «науковий супровід» тощо.

Одним з таких видів супроводу є педагогічний супровід, який, по-перше, містить риси соціального взаємодії, по-друге, має свою специфіку. Дана специфіка полягає в педагогічному характері супроводу, метою якого є цілеспрямований розвиток особистості, яка супроводжується, та здійснюється за допомогою спеціальних педагогічних систем (освіти, виховання, навчання, підготовки) в їх інституціональному (структурному) оформленні.

Виокремимо основні положення концепції супроводу студентів: комплексність підходу до вирішення проблем, поставлених перед студентами (індивідуальні маршрути, взаємодія студента і викладача в мережі інтернет); необхідність супроводжувати, а не направляти розвиток студента, закріплюючи його здатність приймати рішення самостійно; вдосконалення інформаційного супроводу шляхом вирішення проблеми.

Сучасна ситуація професійної діяльності медичного працівника визначається як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на логіку здійснення діяльності та її результатів. До внутрішніх змін слід віднести технології догляду за пацієнтом (моніторинг стану здоров'я, заповнення медичної документації тощо), особистісний і професійний розвиток працівника, до зовнішніх – характеристики політичного, економічного, соціального, екологічного середовища. На застосування

стандартизованих моделей діяльності накладаються певні обмеження, що дозволяють не в повній мірі якісно підготувати студентів в сучасний час.

Отже, зростання і впровадження ІКТ у сферу лікувальних установ створює труднощі оволодіння ними майбутніми медичними працівниками, оскільки дані технології «відсутні» на освітніх майданчиках навчальних закладів. Структура навчальних планів, виробничих і переддипломної практик не передбачає повного оволодіння медичними інформаційними системами, які знаходяться на території лікувальних установ. Тому метод супроводу виступає необхідною складовою підтримки всіх інноваційних процесів, оскільки він виник як метод допомоги та дозволу поставлених перед працівником завдань.

У процесі дослідження встановлено, що процес індивідуального супроводу передбачає активну позицію студента з отримання необхідного обсягу знань, умінь, а також способів набуття досвіду самостійної пізнавальної діяльності.

Наступна педагогічна умова – *створення індивідуальних освітніх маршрутів студентів при проходженні навчальної та виробничої практик.*

Професійна підготовка, побудована з використанням індивідуальних освітніх маршрутів, по-перше, дозволяє реалізувати особистісний підхід в освіті студентів, який максимально враховує їхні інтелектуальні здібності, по-друге, визначає особисту траєкторію розвитку освіти у процесі навчальних та виробничих практик. У даному випадку особистісний освітній процес реалізується як індивідуальний освітній маршрут при використанні функціональних можливостей педагогічної підтримки.

Структура індивідуального маршруту містить компоненти: цільовий (постановка цілей отримання освіти, ґрунтуючись на державних стандартах, мотивах та потребах студентів медичних коледжів); змістовний (структура і відбір змісту, систематизація та угруповання, встановлення міжпредметних зв'язків); діагностичний (визначення системи діагностики супроводу); організаційно-педагогічний (умови і шляхи досягнення мети).

Отже, при побудові освітнього маршруту студентів медичних коледжів у процесі проходження навчальних та виробничих практик слід використовувати такий алгоритм: діагностика рівня розвитку і ступеня вираженості особистісних якостей студентів-медиків. На даному етапі виявлялися основні потреби і мотиви студентів, готовності студентів медичних коледжів до мобільного навчання, початковий рівень знань і умінь студентів; кожен студент вибудовує свій індивідуальний освітній образ теми, визначає індивідуальні цілі; формулює ставлення до зазначених проблем; прогнозує свою успішність тощо; демонстрація особистих результатів і досягнень упродовж проходження навчальних та виробничих практик. На даному етапі кожен студент або група студентів надають свої результати навчання, проводиться колективне їх обговорення. Організовується робота по виявленню недоліків, проблем, з якими зіткнулися студенти.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, проведений аналіз наукової літератури надав підстави для визначення суті поняття «професійна компетентність», як сукупність знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних значних результатів у майбутній професійній діяльності. У процесі дослідження з'ясовано, що інформаційно-цифрова компетентність – це цілеспрямоване використання ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією у віртуальному просторі, формування інформаційної й медіа-грамотності, навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією у процесі підготовки студентів медичного коледжу.

Автором визначено та обґрунтовано дидактичні умови формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу: актуалізація мотиваційно-ціннісної підготовки студентів медичних коледжів; організація взаємодії студентів і викладачів медичних коледжів у мережі Інтернет через створення інформаційно-цифрового навчального середовища на основі індивідуального

супроводу студента; створення індивідуальних освітніх маршрутів студентів при проходженні навчальної та виробничої практик.

Перспективами подальших наукових пошуків вбачаємо в реалізації дидактичних умов формування інформаційно-цифрової компетентності студентів медичного коледжу.

### **Список використаних джерел:**

1. Волосовець О. П. Питання якості освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі. *Медична освіта*. К., 2005. №2. С. 12-16.
2. Жерновникова О.А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Х., 2009. 219 с.
3. Лобач Н. В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 234 с.
4. Романовський О., Гриньова В., Жерновникова О., Штефан Л., Фазан В.. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики: констатувальний етап. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018, Том 65, №3. С. 184-200. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2412>.
5. Шарлович З. П. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 255 с.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

*Штефан Л. В.*

*Українська інженерно-педагогічна академія*

У статті проведено аналіз комунікативної компетентності з позиції її впливу на збереження здоров'я педагога. Методологічним підґрунтям цієї роботи було обрано концептуальні основи салютогенеза. В якості ефективних сучасних підходів щодо удосконалення комунікативної компетентності педагога запропоновано застосування нейролінгвістичного програмування. Розроблено модель комунікативної компетентності педагога на засадах когерентності.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, когерентність, модель, нейролінгвістичне програмування, педагог, салютогенез.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Штефан Л. В.*

*Украинская инженерно-педагогическая академия*

В статье проведен анализ коммуникативной компетентности с позиции ее влияния на сохранение здоровья педагога. Методологической базой этой работы были избраны концептуальные основы салютогенеза. В качестве эффективных современных подходов по совершенствованию коммуникативной компетентности педагога предложено применение нейролингвистического программирования. Разработана модель коммуникативной компетентности педагога на основах когерентности.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, когерентность, модель, нейролингвистическое программирование, педагог, салютогенез.

**MODERN APPROACHES TO FORMING PEDAGOGUE'S  
COMMUNICATIVE COMPETENCY**

*Stefan L.V.*

*Ukrainian engineer-pedagogical academy*

Modern educator exists in a socially and psychologically complex environment, which requires it a significant health resource. In view of this, an approach based on the concept of salutogenesis, which in translation means «health creation», is a matter of interest. The health of the teacher is the result of his harmonization in the educational space. Exiting the harmonious state largely depends on the success of pedagogical communications. Therefore, the issue of formation of communicative competence in the context of preserving the health of the teacher becomes relevant. This can be achieved today thanks to the updating of the communicative toolkit. As the last one, the techniques of neurolinguistic programming (NLP) are offered. If the basic principles of the activity will be the principle of humanism, skillful possession of NLP techniques, the subject-subject interaction of the participants in the educational process will be more productive, less energy-consuming and minimally conflictual. And all this in a complex will save the main welcome resource of the teacher – health.

Analytical work allowed to conclude that the main provisions of salutogenesis, the structural components of the communicative competence of the teacher and the basic approaches of NLP are coherent. On this basis in the article a model of communicative competence of the teacher is developed on the basis of coherence with the field of resources of NLP and the field of salutogenesis. It is shown that the field of NLP resources creates the necessary base of techniques for forming the field of communicative competence of the teacher. In this case, the field of NLP resources is external coherent with the field of communicative competence, which in the future allows for efficient communication. On this basis, the basic provisions of the field of salutogenesis are logically implemented. This is possible due to the fact that the field of communicative competence is externally coherent

with it. Thus, the harmonization of communication in pedagogical activity takes place and the basis for the health of the teacher is formed.

**Key words:** communicative competence, coherence, model, neurolinguistic programming, teacher, salutogenesis.

**Постановка проблеми.** Проблема формування комунікативної компетентності, яка належить до числа ключових і розглядається європейською спільнотою як володіння технологіями усного і письмового спілкування різними мовами, у тому числі й комп'ютерного програмування, повинна сьогодні набувати особливої актуальності у зв'язку з активізацією в освіті здоров'язберігаючих технологій. І це закономірно, оскільки сучасний педагог працює у широкому комунікативному полі, яке вимагає від нього створення ефективних комунікацій на основі застосування сучасних технологій з тим, щоб гарантовано забезпечити збереження головної вітальної цінності – власного здоров'я. У цьому контексті представляє особливий інтерес концепція салютогенеза, заснована А. Антоновським, яка останнім часом активізувалась і на вітчизняних теренах. У колі її уваги – вивчення витоків здоров'я особистості. Однак на сьогодні питання взаємозв'язку педагогічних комунікацій та салютогенеза досліджені недостатньо. Практично за межами наукової уваги залишається аналіз технологій нейролінгвістичного програмування як таких, що дозволяють педагогу вивести спілкування на зовсім інший рівень ефективності, тим самим створивши дієве підґрунтя для його здоров'язбереження. Тож на сьогодні існує суперечність між необхідністю формування комунікативної компетентності на основі прогресивних комунікативних технологій та недостатньою розробкою наукових підходів до їх реалізації в умовах розвитку сучасної освіти на засадах здоров'язбереження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування комунікативної компетентності як важливої складової професіоналізму фахівця вивчається на сучасному етапі розвитку освіти такими вченими, як Ю. Єщенко, Ю. Ємельянов,

Ю. Жуков, М. Заброцький, С. Петрушин, С. Максименко та іншими. Останнім часом активізувались і дослідження концепції салютогенеза в педагогіці (О. Іонова, В. Зоц), які спираються на теоретичні та практичні напрацювання здоров'язбереження в освіті (А. Афонін, В. Бобрицька, Ю. Бойчук, В. Оржеховська, В. Платонова, С. Сілкіна, Л. Хромикіна). Все активніше входять у педагогічну практику технології нейролінгвістичного програмування (І. Герасимчук, Д. Кирюхіна, С. Корнеєва, Л. Любчак, Є. Мегем, Ю. Нагорнов, А. Нагорнова, О. Погребна, О. Прилепських, Е. Путиліна, О. Тарнапольський, Е. Ускова), в основі реалізації яких знаходяться концептуальні підходи Дж. Гріндера, Р. Ділтса, Дж. О'Коннора та інших.

**Мета статті** полягає у здійсненні аналізу комунікативної компетентності педагогів в умовах реалізації сучасних підходів для її формування з акцентацією на проблемі здоров'язбереження цих фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасний педагог існує у соціально та психологічно складному середовищі, яке вимагає від нього значного ресурсу здоров'я. З огляду на це викликає зацікавленість підхід, який базується на концепції салютогенеза (від. лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження), що в перекладі означає «здоров'ятворення». Сутність цього напрямку визначається з позиції такого, що «відходить від патогенетичного мислення (тобто від питань, звідки з'явилася хвороба, як її уникнути тощо) і наближується до салютогенетичного мислення, яке звертає увагу на те, як виникає здоров'я, як людині зміцнити себе настільки, щоб негативні впливи давали поштовх власному зростанню» [6, с.34]. Історичне коріння цього напрямку починається з другої половини ХХ ст., відколи його започаткував американський медичний соціолог Аарон Антоновський. Він наголошував [15, с.16], що для людини важливого значення набуває почуття когерентності, яке виражає ступінь, на якому людина має домінуюче, постійне, хоч і динамічне, почуття впевненості в тому, що:

– проблеми, які з'являються в житті як із внутрішнього, так і з зовнішнього середовища, мають передбачуваний, структурний і зрозумілий характер;



- засоби, які дозволяють протистояти й розв'язувати ці проблеми, є доступними;
- боротьба з проблемами й негативними явищами є для людини надзвичайно важливою і вимагає її безпосередньої участі.

Наприкінці ХХ ст. цей підхід почав поширюватись і в Європі, у тому числі й у педагогічній галузі. Так, модель салютогенеза людини детально розглянуто М. Лук'янченком [7, с.50]. О. Іонова, адаптуючи принципи Руху за оновлення освіти дорослих (New Adult Learning Movement – NALM) як салютогенетичного підходу до підготовки майбутніх педагогів, наголошує на необхідності гармонізації взаємин у соціальній системі університету [6, с.37]. Ключовим тут ми вважаємо слово «гармонізація», оскільки саме вона є генеральним напрямом досягнення когерентності у педагогічній діяльності та, як результат, гарантує збереження здоров'я. При цьому важливого значення матиме як зовнішня, так і внутрішня гармонізація особистості. Знову погодимось з О. Іоновою, яка вважає, що організація оздоровчого освітнього простору вимагає «установлення діалогових стосунків співробітництва, творчої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, позитивної психоемоційної атмосфери, що сприяють розвитку адекватної самооцінки тих, хто навчається, формуванню їхніх комунікативних якостей» [6, с.40]. Тож стає зрозумілим, що вихід на досягнення гармонізації потребує ревізії серед інших і підходів до формування комунікативного каналу педагога. Тому логічно, що увага до формування комунікативної компетентності педагогів зростає з кожним днем.

Існує розмаїття підходів до визначення суті комунікативної компетентності фахівців. Її розглядають і як «систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії» (Ю. Жуков), і з позиції такого рівня навченості взаємодії, який потрібно індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві (Ю. Ємельянов); і як складне утворення, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти (С. Петрушин); і як певну інтегральну характеристику спілкування, в якій опосередковано проявляються

морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності (М. Заброцький, С. Максименко). Є слушною думка Н. Ашиток, яка наголошує, що «компетентність цього різновиду – це властивість особистості, яка є репрезентантом її ціннісних орієнтацій, інтеріоризованих якостей, досвіду, творчого мислення, засобом, що вкрай необхідний для успішної педагогічної діяльності [1, с.13]. Але думка про те, що сформованість комунікативної компетентності значною мірою впливає на здоров'я педагога в них не простежується.

Є й випадки курйозного характеру щодо визначення суті комунікативної компетентності. В якості прикладу наведемо визначення групи дослідників, які стверджують, що О. М. Леонт'єв розглядав це поняття як «володіння соціальною перцепцією або «читанням по обличчю»; вміння адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан за зовнішніми ознаками; вміння, «подавати себе» в спілкуванні з учнями; вміння мовного спілкування, мовного і немовного контакту з учнями; вміння організувати співпрацю в процесі спілкування» [5]. Але ж у період активної наукової діяльності цього вченого поняття комунікативної компетентності ще не вживалось. Ті її ознаки, які наведені у визначенні, ми можемо знайти у відомій книзі О. О. Леонт'єва «Педагогическое общение», де вчений аналізує дослідження Ф. Н. Гоноболіна, які той представив у своєму творі «Книга об учителе», що вийшов у світ у 1965 році. Але й Олексій Олексійович теж ще не використовує поняття «комунікативна компетентність». Тож слід бути більш обережними з цитуваннями класиків, які, безумовно, створили підґрунтя для його появи у майбутньому.

Для формування комунікативної компетентності педагога активно використовуються такі специфічні методи як: дискусійні (групова дискусія, розбір і аналіз ситуацій); ігрові, що включають дидактичні, творчі, рольові ігри, а також ігрову психотерапію, контр-гру, трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки та ін.; тренінги міжособистісної чутливості, техніки невербальної взаємодії тощо [8, с.162]. Вважаємо, що чільне місце серед них повинні сьогодні зайняти й підходи нейролінгвістичного програмування (НЛП).

Не будемо зупинятись на достатньо відомих витоках цього напрямку, в межах якого, як слушно зазначають філософи, «процес комунікації операціоналізується розкладанням на окремі інтеракції, які формують ті чи інші послідовності, що зв'язуються зворотними зв'язками» [2, с.86]. Як показав подальший аналіз літературних джерел такий підхід дає позитивні результати. Так, ми маємо сьогодні ряд досліджень, які переконливо свідчать про його ефективність. Існує переконання, що НЛП забезпечує «встановлення рапорту між учасниками педагогічного (або) іншого спілкування для досягнення його максимальної ефективності» [14, с.48]; це «цілісний конгломерат стратегій ефективного вирішення різноманітних зовнішніх та внутрішніх проблем» [10, с.3]; «надає ефективні технології такої інтеграції ресурсів та моделі когнітивної поведінки з можливістю їх використання у навчальному процесі» [9, с.59]; НЛП надає ефективні техніки інтеграції ресурсів і моделі когнітивної поведінки з можливістю використання у навчальному процесі [3, с.41]. Частіше техніки НЛП використовуються при навчанні іноземних мов [13, 14]. Є випадки викладання спецкурсів на основі НЛП [12]. Але поряд з цим існує й велика кількість негативних відгуків, превалюють побоювання щодо застосування цього напрямку в освіті. Як показало опитування педагогів, багатьох з них насторожує вже сама назва напрямку, і, не розібравшись у підходах НЛП, вони відхиляють можливість їх застосування у навчальному процесі. Думається, що все залежить від мети їх застосування, адже розщеплення атомного ядра можна застосувати як для знищення людей, так і для покращення їхнього існування. Якщо у базових основах діяльності будуть закладені принцип гуманізму, уміле володіння техніками НЛП як одного з засобів побудови ефективної комунікації педагога, то суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу буде більш продуктивною, менш енерговитратною та мінімально конфліктною. А усе це в комплексі дозволить зберегти основний вітальний ресурс педагога – здоров'я. Безумовно, сьогодні необхідні тісні контакти з майстрами НЛП з тим, щоб кваліфіковано адаптувати основні положення, принципи, техніки НЛП до умов навчального процесу та забезпечити підґрунтя для формування

комунікативної компетентності педагога на засадах здоров'язбереження. Значною мірою у цьому контексті представляють інтерес напрацювання М. Гріндера та Л. Лойда [4].

Подальша аналітична робота дозволила дійти висновку, що основні положення салютогенеза, структурні складові комунікативної компетентності педагога та основні підходи НЛП є когерентними. Питання когерентності стосовно освітянських проблем останнім часом набувають особливого інтересу серед науковців (О. Гірний, Т. Затеєва, Е. Кисельова, О. Олейникова, Д. Романов, М. Романова, В. Тоїскіні). Згідно з напрацюваннями цих фахівців когерентність (від лат. *cohaerere* – той, що знаходиться у зв'язку) характеризує будь-яке освітнє середовище з позиції його гармонійності. При цьому визначальним є стан узгодженості його основних складових стосовно суб'єкта педагогічного процесу, у нашому випадку – педагога.

Проведемо на цій підставі моделювання зв'язків комунікативної компетентності з концептуальними положеннями салютогенеза та НЛП згідно з умовами нашого дослідження. За основу розуміння комунікативної компетентності візьмемо визначення О. Муравйової, яка розглядає її через «комунікативну гнучкість суб'єкта, яка визначається, по-перше, наявністю в арсеналі особистості всіх можливих комунікативних стратегій, по-друге, реалізацією комунікативної стратегії максимально високого рівня, можливого в даній ситуації, яка, у свою чергу, визначається рівнем проблеми, що розв'язується, й комунікативною позицією партнера, по-третє, адекватним використанням прийомів, технік спілкування, відповідних конкретному моменту самого процесу спілкування» [11, с.103].

Ми маємо вже апріорі наявну внутрішню когерентність у межах основних положень салютогенеза. Логічний ланцюг узгодженості основних компонентів, серед яких виділимо поле ресурсів НЛП, поле комунікативної компетентності та салютогенезне поле особистості, реалізується наступним чином. Поле ресурсів НЛП створює необхідну базу технік для формування поля комунікативної компетентності педагога. При цьому поле ресурсів НЛП є зовнішньо когерентним з полем

комунікативної компетентності, що надалі дозволяє забезпечити ефективні комунікації. У подальшому це дозволяє реалізувати основні положення поля салютогенеза. Така можливість існує внаслідок того, що поле комунікативної компетентності є зовнішньо когерентним з ним. Таким чином відбувається гармонізація комунікацій у педагогічній діяльності та формується основа для здоров'язбереження педагога. Модель комунікативної компетентності педагога на засадах когерентності з полем ресурсів НЛП та полем салютогенеза наведено на рис. 1.

Поле ресурсів НЛП	Зовнішня когерентність поля НЛП з полем комунікативної компетентності педагога	Показник и поля комунікативної компетентності педагога	Зовнішня когерентність поля комунікативної компетентності педагога з салютогенезним полем	Показники салютогенезного поля особистості	Внутрішня когерентність салютогенезного поля
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Репрезентативні системи як моделі сприйняття.</li> <li>• Моделі змін.</li> <li>• Визначення стратегії змін.</li> <li>• Створення образу бажаного майбутнього.</li> <li>• Цілепокладання і ефективність життєдіяльності.</li> <li>• Оцінка бажань і очікувань.</li> <li>• Регулювання цілепокладанням.</li> <li>• Планування досягнення цілей.</li> </ul>		Наявність в арсеналі особистості комунікативних стратегій		Проблеми мають передбачуваний, структурний і зрозумілий характер	
		Реалізація комунікативної стратегії максимально високого рівня		Засоби розв'язання проблем є доступними	
		Адекватне використання прийомів, технік спілкування		Боротьба з проблемами є важливою і вимагає безпосередньої участі особистості	

Рис. 1. Модель комунікативної компетентності педагога на засадах когерентності

Зазначимо, що змінною складовою моделі є поле ресурсів НЛП, яке може доповнюватись новими техніками, необхідними викладачеві.

Автором статті розроблено робочу програму до дисципліни «Інноваційні технології в освіті» для підготовки магістрів інженерно-педагогічної галузі, в одній із тем якої висвітлено проблему здоров'язбереження в освіті, де каналом його реалізації розглянуто підходи НЛП. Опитування студентів підтверджують їхній інтерес до цього напрямку.

**Висновки.** Проведено аналіз комунікативної компетентності з позиції її впливу на збереження здоров'я педагога через звертання до концептуальних основ салютогенеза. В якості ефективних сучасних підходів запропоновано застосування нейролінгвістичного програмування. Розроблено модель комунікативної компетентності педагога на засадах когерентності з полем ресурсів НЛП та полем салютогенеза. Подальші дослідження буде спрямовано на обґрунтування базових положень нейролінгвістичного програмування з позиції підходів символічного інтеракціонізму.

#### Список використаних джерел:

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. № 6 (125). 2015. С. 10–13.
2. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Нейролингвистическое программирование как практическая область когнитивных наук. *Вопросы философии*. 2005. № 1. С. 82–100.
3. Герасимчук І. До питання про впровадження нейро-лінгвістичного програмування у процес навчання іноземній мові у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія: педагогічна. 2003. Вип. 17. С. 39–44.
4. Гриндер М., Лойд Л. НЛП в педагогике: [исправление школьного конвейера]. Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 307 с.
5. Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В., Игнатьева Н. К., Киргизова Е. В., Бахор Т. А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики. *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 12.12.2018).

6. Іонова О.М. Салютогенетичний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2015. № 2. С. 34–42.
7. Лук'янченко М. Здоров'я людини через призму моделі салютогенезу: теорія та практика. *Молодь і ринок*. №12 (71). 2010. С. 49–52.
8. Любчак Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутнього педагога у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Полтава, 2011. С.159–165.
9. Мегем Є.І. Перспективи використання нейро-лінгвістичного програмування у підготовці студентів до проектно-технологічної діяльності. [Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки](#). 2012. Вип.21. С.58–63.
10. Михайличенко В. Е. Роль нейролінгвістического программирования в развитии личности: учеб. пособие. Харьков : НТУ «ХПИ», 2007. 460 с.
11. Муравьева О. И. Психология коммуникативной компетентности. Томск : Изд-воТом. ун-та, 2012. 160с.
12. Нагорнов Ю. С., Нагорнова А. Ю., Погребная О. С., Прилепских О. С., Корнеева С. А., Кирюхина Д. В. Применение НЛП в преподавании спецкурса «Основа нанотехнологий». *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8829> (дата обращения: 13.12.2018).
13. Путилина Е. А., Ускова Е. О. Применение теории нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам. *Lingua mobilis*. №2 (48). 2014. С. 124–130.
14. Тарнапольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладання іноземних мов в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 1. С. 43–49.
15. Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*. 1996. Vol.11. P.11–18.





### **Наші автори**

1. **Альсадун Мунтасір Асаад**, аспірант Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків)
2. **Бочков Павло Миколайович**, аспірант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова м. Київ, Україна (м. Одеса)
3. **Брославська Галина Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики та фізики Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
4. **Ван Цзін І**, аспірант кафедри загальної педагогіки і ПВШ ХНПУ імені Сковороди (м. Харків)
5. **Варганич Галина Олексіївна**, доцент кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
6. **Гепенко Людмила Олександрівна**, аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харкова)
7. **Голопич Інна Миколаївна**, старший викладач кафедри українознавства факультету № 2, Харківський національний університет внутрішніх справ (м. Харків)
8. **Даніліч-Скакун Алла Анатоліївна**, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
9. **Дорош Тетяна Леонідівна**, кандидат наук з державного управління, професор кафедри фортепіано Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)

10. **Друганова Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків)
11. **Дружиніна Вікторія Валеріївна**, доктор економічних наук, доцент, професор, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, кафедра туризму (м. Кременчуг)
12. **Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)
13. **Золочевська Марина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
14. **Карпова Лариса Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри прикладної психології Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, (м. Харків)
15. **Кисельова Олеся Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
16. **Котова Анна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків)
17. **Лю Чан**, аспірант кафедри загальної педагогіки і ПВШ ХНПУ імені Сковороди (м. Харків)
18. **Манченко Олександр Юрієвич**, студент Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, філологічний факультет, спеціальність журналістика (м. Харків)

19. **Мога Микола Данилович**, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (м. Одеса)
20. **Недомолкіна Світлана Леонідівна**, викладач вищої категорії, викладач-методист ЦК музично-теоретичних дисциплін та фортепіано Комунальний заклад «Харківський вищий коледж мистецтв» (м. Харків)
21. **Онипченко Оксана Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
22. **Орос Ільдико Імрїївна**, доктор філософії, ректор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (м. Берегове)
23. **Парфьонова Оксана Вадимівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний університет радіоелектроніки (м. Харків)
24. **Пономарьова Галина Федорівна**, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, Почесний громадянин Харківської області, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
25. **Рибалко Людмила Сергіївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
26. **Рудченко Ольга Юрїївна**, студентка Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, філологічний факультет, спеціальність журналістика (м. Харків)
27. **Сергєєва Олена Анатоліївна**, старший викладач Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків)
28. **Сердюк Вікторія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови ХНУ імені В. Н. Каразіна (м. Харків)

29. **Ситняківська Світлана Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка (м. Житомир)
30. **Степанець Іван Олексійович**, кандидат педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
31. **Сунь Цзінцю**, аспірант кафедри загальної педагогіки і ПВШ ХНПУ імені Г. С. Сковороди (м. Харків)
32. **Тань Сяо**, аспірант кафедри загальної педагогіки і ПВШ ХНПУ імені Г. С. Сковороди (м. Харків)
33. **Томаз Ірина Анатоліївна**, старший викладач кафедри іноземних мов, Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «ХАІ» (м. Харків)
34. **Туренко Рима Леонардівна**, старший викладач кафедри англійської мови Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків)
35. **Фань Чженьсюань**, аспірант кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)
36. **Хоменко Зоя Володимирівна**, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Шапаренко Христина Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)
38. **Шаповал Юлія Дмитрівн**, кандидат педагогічних наук, викладач Балаклійська філія Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)

39. **Шевченко Жанна Михайлівна**, здобувач наукового ступеня кандидата наук при кафедрі педагогіки і психології КОГПА ім. Тараса Шевченка, асистент кафедри соціологія та соціальна робота Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів)
40. **Юхно Наталія Володимирівна**, здобувач кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти ХНПУ імені Сковороди (м. Харків).
41. **Штефан Людмила Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків).

Наукові записки кафедри педагогіки Випуск 44, 2019

Наукове видання

***НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ***

*Збірник наукових праць*

***Випуск 44***

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Підписано до друку 17.12.2018

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк ризографічний.

Гарнітура Times ET. Умов. – друк. Арк. 14,4.

Наклад 100 пр. Ціна договірна.

Замовлення №

61022, м. Харків, майдан Свободи, 6

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна