

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 2

Бердянськ
2020

УДК 378.001.89(082)
ББК 74.480.46я5
Н 34

ISSN 2412-9208
ICV 2018: 77.58
DOI 10.31494/2412-9208

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 1 від 26.08.2020 р.*

*Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(категорія “Б”)*

(наказ МОН України №1412 від 18 грудня 2018 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Ліепая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2020. – 420 с.

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2020
© Автори статей, 2020

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

**Scientific Papers
of Berdiansk State Pedagogical
University**

Series: Pedagogical sciences



Issue 2

**Berdiansk
2020**

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5
N 34

ISSN 2412-9208
ICV 2018: 77.58
DOI 10.31494/2412-9208

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 1 of 26.08.2020 p.*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry
of education and science of Ukraine this edition was included to
the List of scientific professional editions of Ukraine (category B)**

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine
№ 1412 of 18 December 2018)

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Oлга Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

N-34 Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 2. – Berdiansk : BSPU, 2020. – 420 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdiansk State Pedagogical University, 2020
© Authors of the articles, 2020

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ашиток Надія (Дрогобич). Формування інклюзивного педагогічного процесу з позиції системного підходу.....	11
Васейко Юлія (Луцьк), Ярошук Лілія (Бердянськ). Культурно-освітня діяльність М. О. Корфа у світлі розвитку моніторингу якості освіти.....	21
Вергун Ігор (Кропивницький). Організація лабораторних робіт з фізики у відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищі	30
Головченко Глеб (Миколаїв). Розвиток медіакомпетентності на робочому місці у США та Канаді.....	39
Дробін Андрій (Кропивницький). Освітнє середовище «Природничих наук»: теоретичний аспект.....	50
Stawomir Śliwa (Opole, Poland). Prophylactic competences of teachers-tutors.....	60
Козелець Тетяна (Запоріжжя). Роль паперової пластики в сучасному дизайні.....	70
Кравченко Ганна, Лань Дзін (Харків). Організаційна культура в адміністративному управлінні закладами вищої освіти Китаю.....	78
Литвин Андрій (Переяслав). Саморозвиток особистості як наукова проблема сучасності	87
Семенець Сергій (Житомир). Супровідний тригранник математичної компетентності.....	96
Чирва Андрій (Суми). Розбіжності між риторикою і реаліями інтернаціоналізації вищої освіти Канади.....	106
Шкура Ірина (Дніпро), Шулик Юлія (Острог). Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні.....	114

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Бочков Павел (Київ). Постуральная гимнастика Бориса Баззани в контексте коррекции функции равновесия у дошкольников.....	128
Волік Наталія (Мелітополь). Практичні аспекти діагностики емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.....	138
Ефименко Николай (Бердянськ), Литвяков Михаил (Одесса). Антигравитационные свойства водной среды и их использование для гидрокорекции двигательных нарушений у детей.....	149
Єфименко Микола (Бердянськ), Бєседа Володимир (Київ). Принципи корекції порушень постави в дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку.....	159
Іванчук Сабіна (Слов'янськ, Донецька обл.). Проблема виховання екологічно доцільної поведінки в чинних програмах дошкільної освіти...	173
Щербакова Катерина (Маріуполь), Комісарик Марія (Чернівці). Вивчення якості математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	183

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

- Другов Міхаїл** (Слов'янськ, Донецька обл.). Технологія розвитку критичного мислення учнів на уроках англійської мови в Новій українській школі..... 193

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

- Gromova Natalia** (Sumy). The ways of forming of social competence on the lessons of the Ukrainian language in modern educational area... 201
- Завражна Олена, Салтикова Алла, Балабан Ярослав** (Суми). Модель методики формування предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики..... 208
- Соловійова Наталія** (Кривий Ріг). Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» у підручнику з англійської мови для 8 класу..... 215
- Школа Олександр, Ашифіна Олена** (Бердянськ). Формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання..... 227

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- Аверіна Катерина** (Мелітополь). Мотивація як педагогічний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в навчальній і позанавчальній діяльності..... 236
- Беньковська Наталя** (Одеса). Формування мотивації до вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти..... 248
- Білик Валентина** (Київ). Потреба в підвищенні кваліфікації науково-педагогічних працівників, що здійснюють природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти..... 256
- Бойко Юлія** (Умань). Вплив педагогічних умов на формування установок до здорового способу життя студентів закладів вищої освіти..... 266
- Голуб Олена, Лесик Анжеліка** (Бердянськ). Підготовка майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи..... 279
- Конох Анатолій, Багорка Анна, Напалкова Тетяна** (Запоріжжя). Використання дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту..... 289
- Крапчатова Ярослава, Назаренко Наталія** (Київ). Самоконтроль рівня сформованості англійської компетентності в аудіюванні як рефлексія майбутніх перекладачів..... 301
- Кременчук Анна** (м.Рубіжне, Луганська обл.). Стан дослідженості проблем формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін..... 310
- Ніколащенко Юлія** (Миколаїв). Аудіювання як основний компонент у процесі підготовки майбутніх перекладачів..... 322
- Рускуліс Лілія** (Миколаїв). Теоретичні засади формування фонетичної субкомпетентності майбутніх учителів української мови на заняттях із лінгвістичних дисциплін..... 331

Савінова Наталія, Берегова Марія (Миколаїв). Дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.....	339
Сєчка Світлана (Слов'янськ, Донецька обл.). Підготовка майбутніх учителів англійської мови: професійна соціалізація та входження в професію.....	350
Сухопара Ірина (Київ). Критерії та рівні сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	357
Танасійчук Юлія (Умань). Обґрунтування діяльнісно-рефлексивного критерію готовності майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.....	367
Тарасова Вікторія (Мелітополь). Професійна компетентність фахівця, як фактор розвитку суспільства.....	380
Твеліна Аліса (Миколаїв). Умови та можливості викладання фітнесу студентам будь-яких спеціальностей у період втілення програм позааудиторного виховання фізичної культури	390
Тимощук Наталія (Вінниця). Електронні підручники на заняттях з іноземної мови як засіб підвищення мотивації студентів.....	397
Упатова Ірина (Харків). Інтерактивні методи навчання майбутніх учителів біології	409

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Ashytok Nadiya (Drohobych). Formation of an inclusive pedagogical process from the position of the systematic approach.....	11
Vaseiko Yuliia (Lutsk), Yaroshchuk Liliya (Berdiansk). Cultural and educational activity of M. O. Korf in the light of development of monitoring of education quality	21
Verhun Ihor (Kropyvnytskyi). Organization of laboratory works in physics in an open bilingwall-oriented environment.....	30
Golovchenko Gleb (Mykolaiv). Development of media competence at work in the USA and Canada	39
Drobin Andrii (Kropyvnytskyi). Educational environment of «Natural Sciences»: theoretical aspect.....	50
Sławomir Śliwa (Opole, Poland). Prophylactic competences of teachers-tutors	60
Kozelets Tatiana (Zaporizhzhia). The role of paper plastic art in modern design.....	70
Kravchenko Hanna, Lang Jin (Kharkiv). Organizational culture in administrative management of China.....	78
Litvin Andrey (Pereiaslav). Self-development of the personality as a scientific problem of our time.....	87
Semenets Sergiy (Zhytomyr). Accompanying triangle of Mathematical competence.....	96
Chyrva Andriy (Sumy). Divergence between rhetoric and reality of internationalization in higher education of Canada	106
Shkura Iryna (Dnipro), Shulyk Yuliia (Ostroh). Foreign experience of implementation of interdisciplinary educational programs and possibility of its application in Ukraine.....	114

PRESCHOOL EDUCATION

Bochkov Pavel (Kyiv). Boris Bazzani's postural gymnastics in the context of correction the equilibrium function at preschoolers.....	128
Volik Natalia (Melitopol). Practical aspects of diagnostics the preschool age children's emotional intelligence	138
Efimenko Mykola (Berdiansk), Litviakov Mykhailo (Odessa). Anti-gravity properties of the waterenvironment and their use for hydrocorrection of childrenmotor disorders.....	149
Yefymenko Mykola (Berdiansk), Biesieda Volodymyr (Kiev). Principles of correction of posture disorders at young children with psychomotor developmental delay.....	159
Ivanchuk Sabina (Slaviansk, Donetsk region). The problem of education of environmentally purpose behavior in current preschool education programs.....	173
Shcherbakova Kateryna (Mariupol), Komisaryk Mariya (Chernivtsi). The study of the quality of mathematical development of older preschool children	183

PRIMARY EDUCATION

- Druhov Mikhail** (Sloviansk, Donetsk region). Technology of developing students' critical thinking at English lessons in New Ukrainian school..... 193

SECONDARY EDUCATION

- Gromova Natalia** (Sumy). The ways of forming of social competence on Ukrainian language lessons in modern educational area..... 201
- Zavrazhna Olena, Saltykova Alla, Balaban Yaroslav** (Sumy). Model of the method of formation the subject competence of high school students in blended physics teaching 208
- Soloviova Natalia** (Kryvyi Rih). Implementation of the content line "Environmental safety and sustainable development" in the English textbook for the 8 th form..... 215
- Shkola Olexandr, Ashifina Elena** (Berdiansk). Formation of physics students' subject competence in conditions of interactive learning..... 227

PROFESSIONAL EDUCATION

- Averina Kateryna** (Melitopol). Motivation as a pedagogical factor in the development of future sociology specialists' social activity in education and extracurricular activities..... 236
- Benkovska Natalya** (Odesa). Formation of motivation for learning of foreign languages by higher education applicants..... 248
- Bilyk Valentyna** (Kyiv). Need in improvement of qualification of scientific and pedagogical employees who train future psychologists in higher education institutions..... 256
- Boyko Julia** (Uman). Impact of pedagogical conditions on the university students' health – enhancing habits..... 266
- Golub Olena, Lesyk Angelika** (Berdiansk). Preparation of future teachers to the formation of family values of the elementary school children..... 279
- Konokh Anatolii, Bahorka Anna, Napalkova Tetiana** (Zaporizhzhia). The use of distance technologies in future specialists' of physical culture and sports training..... 289
- Krapchatova Yaroslava, Nazarenko Nataliia** (Kyiv). Self-assessment of English listening competence as future interpreters' reflection..... 301
- Kremenchuk Anna** (Rubizhne, Lugansk region). The state of research the problems of forming of multicultural competence among foreign medical students in the process of learning humanitarian disciplines..... 310
- Nikolashchenko Yuliya** (Mykolayiv). Listening as a key component in learning process of interpreters..... 322
- Ruskulis Liliia** (Mykolaiv). Theoretical principles of the phonetic subcompetence formation of future Ukrainian language teachers at linguistic disciplines lessons..... 331
- Savinova Nataliya, Berehova Mariya** (Mykolaiv). Ways of preparing future speech therapists to work in the conditions of a developing active-game environment..... 339

Sechka Svitlana (Sloviansk, Donetsk region). The training of future English teachers: professional socialization and the entrance to profession.....	350
Sukhopara Iryna (Kyiv). Criteria and levels of emotional competence of prospective elementary school teachers.....	357
Tanasiichuk Iuliia (Uman). Substantiation of activity-reflexive criterion of readiness of future physical culture teachers for implementation of health-preserving activity	367
Tarasova Viktoria (Melitopol). Professional competence of the specialist, as a factor of society's development.....	380
Tvelina Alisa (Mykolaiv). Terms and possibilities of fitness teaching by students of different specialties in the period of implementation of extracurricular physical education programs	390
Tymoshchuk Nataliia (Vinnytsia). Electronic textbooks in foreign language classes as a means of increasing student motivation.....	397
Upatova Iryna (Kharkiv). Interactive teaching methods for future biology teachers.....	409

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 087.5:821.161.2

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-11-20

FORMATION OF AN INCLUSIVE PEDAGOGICAL PROCESS FROM THE POSITION OF THE SYSTEMATIC APPROACH

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Nadiya ASHYТОК,

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor

<https://orcid.org/0000-0001-7447-5840>

ashytni@ukr.net

Drohobych State Pedagogical
University

✉ 24, Franko Str., Drohobych,
Lviv Reg., Ukraine, 82100

Надія АШИТОК,

доктор філософських наук,
професор

Дрогобицький державний
педагогічний університет

✉ вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич,
Львівська обл., Україна, 82100

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

The concept of integrity and differentiation of the pedagogical process in our time are evolving. Initially, these concepts were analyzed in the context of the differentiation of the functions of teacher and teacher. Subsequently, the interpretation of these concepts referred to the unity of administrative, training and educational components of educational activities. In the twentieth century, training and education were analyzed as relatively independent processes in the new socio-economic and political conditions. From the mid-1970s, the study of the integrity of the pedagogical process began to take place in terms of optimization, activity, system, individual and personal approaches. Nowadays, this process is most often investigated on the basis of a systematic methodology. The problem of the integrity of the pedagogical process in modern Ukraine is of particular relevance in connection with the reforming the education and implementation of inclusive education in this state. In the context of reforming the education the need to change the traditional ideas about the pedagogical process, the awareness of the expediency of changing its structure, is actualized. The need to review the content of the elements of the pedagogical process becomes an important condition for preserving its integrity as a system and ensuring the successful functioning of the educational process. The article's main purpose is substantiating the methodological basis of building a modern strategy of system approach to the study and design of the pedagogical process in inclusive schools. The article substantiates the need to choose for proper teaching tools, which would allow to save the pedagogical process integrity and to provide a link between its structural and functional components. The article analyzes the elements of the pedagogical process and outlines ways to preserve the integrity of the pedagogical process. The author substantiates the necessity to prepare the subjects of the educational process to accept strategic aims of the modern education, to develop new forms of the organization of the educational process due to the need of the organization of activity to include children with the special educational needs into the process of education.

Keywords: pedagogical process; inclusion; education; system, approach.

Вступ. Вивчення цілісності і диференціації педагогічного процесу завжди було актуальним у педагогіці. Спочатку ці поняття аналізувались у контексті розмежування функцій вихователя і вчителя, виокремлення яких, на думку педагогів, не виключали єдності навчання і виховання. Зокрема, ця думка окреслена в працях І.Гербарта. Дослідник зазначав, що навчання, позбавлене моральної освіти – це засіб без мети, а моральна освіта без навчання – мета, позбавлена засобів. Позиція І. Гербарта була підтримана П. Каптеревим, у теорії якого йшлося про доцільність збалансованого співвідношення між освітою і вихованням з метою всебічного розвитку особистості. Інакше цілісність педагогічного процесу трактував К.Ушинський, який під цим поняттям розумів єдність адміністративної, навчальної та виховної складових освітньої діяльності. Цей погляд на педагогічний процес підтримували М. Бунаков, П. Вахтеров, П. Лесгафт та ін. Теорію цілісності освітньої роботи розглядали П. Блонський, Н. Крупська, А. Макаренко, А. Пінкевич, М. Рубінштейн, С. Шацький, основні зусилля яких були спрямовані на поглиблене дослідження навчання і виховання як відносно самостійних процесів у нових соціально-економічних і політичних умовах. З середини 70-х років XX століття з'явився інтерес до вивчення цілісності педагогічного процесу з точки зору різних підходів – оптимізаційного, діяльнісного, системного, індивідуально-особистісного (Ю. Бабанський, П. Гальперін, А. Усова та ін.). У наш час найчастіше цій процес досліджується на основі методології системного підходу. Наприклад, Н. Ф. Талізін з позиції цього підходу характеризує навчання як процес, що відповідає всім вимогам складної динамічної системи (Талызина, 1988), а Ю. Конаржевський методологія системного підходу використовується при розробці теорії управління школою як системою (Конаржевский, 2000).

У сучасній педагогіці у зв'язку з упровадженням інклюзивної освіти актуалізується вивчення проблем цілісності педагогічного процесу в закладах з інклюзивною формою навчання. Однією з таких проблем є забезпечення спільного навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом. Проблеми оновлення інклюзивної освіти на основі системних змін, що поширюються і на педагогічний процес, неодноразово були предметом вивчення в працях М. Астахової, Н. Ашиток, В. Бондаря, А. Колупаєва, М. Малофєєва, В. Синьова, В. Тищенко та ін. Окремі питання цілісності зазначеного процесу розглядались у працях В. Гладуш, О. Мартинчук, З. Шевців та ін. Мета нашої роботи – вивчити цю проблему більш докладно.

Методи дослідження. У роботі використовувалися загальнонаукові методи дослідження – індукція дедукція, аналіз, синтез, узагальнення та ін. Провідним до вивчення педагогічних феноменів слугував системний підхід. При вивченні проблем організації педагогічного процесу в інклюзивних закладах з позиції системного підходу плідними залишаються ідеї Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, Л. Вікторової та ін. Зокрема, Ю. Бабанський вважав, що цей процес можна досліджувати двояко – з позицій системи, до якої включений

процес, і складу самого процесу. У межах педагогічного процесу як системи дослідник виокремлював такі компоненти: учні, педагоги (інші суб'єкти процесу) та умови навчання (Бабанський, 1977, 37). Докладніше складові педагогічного процесу опрацьовані Н. Кузьміною, що впровадила поняття “педагогічна система”, яка, на думку дослідниці, є множиною взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті навчання і виховання підростаючого покоління й дорослих людей (Методы системного педагогического исследования, 1980: 10). До структурних компонентів цієї системи Н. Кузьміна відносила мету, навчальну інформацію; учнів; педагогів та засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання). Крім структурних, нею були виділені функціональні компоненти – зв'язки між структурними одиницями: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проєктувальні (прогностичні) компоненти. Цю концепцію вдосконалила Л. Вікторова, додавши до зазначених результативний та функціональний компоненти (Викторова, 1989: 21). Завдяки зіставленню таких структурних компонентів, як мета та результат педагогічна система почала оцінюватися з точки зору соціальної значущості. Погляди цих науковців на педагогічний процес взято нами за основу дослідження.

Результати та дискусії. При вивченні педагогічного процесу як системи слід брати до уваги, що створення його для дітей з різним психофізичним потенціалом як певної цілісності перебуває лише на етапі становлення, внаслідок чого спостерігається суперечність між об'єктивною значущістю проблеми педагогічної системи інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами і недостатньою її науковою розробленістю як у теоретичному аспекті, так і в реальному освітньому контексті. Нам видається доречним пошук шляхів подолання цієї суперечності в контексті теорії систем.

Згідно із цією теорією ознаками системи є наявність певних елементів, єдність головної мети, зв'язків між ними, цілісність і єдність, структури та ієрархічності, відносна самостійність і управління цими елементами. Головною властивістю системи є цілісність, що знаходить вияв в існуванні певних взаємозв'язків і взаємодій елементів системи, унаслідок чого вони набувають нових властивостей, які не існують за межами системи.

Наявність єдиної мети в системі є головним показником цілісності. Мета в межах складних систем має загальний зміст, що конкретизується в підсистемах. В узагальненому вигляді мета освіти сформульована у Законі України “Про освіту”, в якому зазначено, що нею є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування компетентностей, цінностей, необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення

освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Складність утілення в практику цієї узагальноної мети в тому, що вона в одному освітньому просторі для дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом конкретизується по-різному. Для дітей з особливими освітніми потребами навчання вона тлумачиться як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей (Концепція розвитку інклюзивної освіти, 2010). Унаслідок цих особливостей освіта не для всіх дітей зазначеної категорії може бути орієнтованою на можливість працевлаштування та вступу до ЗВО. Часткова розбіжність у розумінні мети долається тим, що, оскільки вітчизняні загальноосвітні заклади в умовах жорсткої конкуренції освітніх систем глобалізованого світу повинні зберігати конкурентоспроможність, у них мають навчатися діти, які здатні опанувати стандартні програми, нехай і в адаптованому вигляді, при підтримці педагогічного колективу.

Конкретизація цілей має вияв у програмах розвитку дитини засобами освіти, описах системи знань, умінь, навичок і компетентностей, які має опанувати учень. Навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом в одному закладі відбувається за різними навчальними планами – адаптованими для осіб з особливими освітніми потребами та неадаптованими для всіх інших дітей, що, хоча й ускладнює педагогічний процес, проте робить його можливим, звісно, за умови продуманого і виваженого забезпечення. В інклюзивних класах педагогічний процес здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України. На основі цього плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням висновку інклюзивно-ресурсного центру. Зазначений план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневе навантаження. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо. В індивідуальному навчальному плані передбачено корекційно-розвитковий складник. При підготовці індивідуальної навчальної програми використовуються типові навчальні програми загальноосвітніх закладів, у тому числі спеціальних, з їх відповідною адаптацією. Зрозуміло, що існування різних навчальних планів, що відрізняються за кількістю годин, ускладнюють організацію навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом, а в тому випадку, коли передбачена ще й різна кількість років перебування дітей у школі, організувати навчання в одному учнівському колективі важко. Є лише один вихід з такого становища. Школярі, які навчаються на 1-2 роки

довше (а для дітей з особливими освітніми потребами це допускається), мають залишатися на повторний курс. На наш погляд, такий вихід проблематичний.

Цілісність інклюзивного педагогічного процесу можлива лише в межах єдиного простору і часу для учнів – учасників цього процесу. У тому випадку, коли дитина внаслідок порушень психофізичного розвитку не здатна навчатися разом з дітьми, рівень розвитку яких відповідає нормі, і опановує навчальні плани, що суттєво відрізняються від тих, що пропонуються звичайним дітям за змістом і термінами навчання, їй варто запропонувати здобувати освіту альтернативним шляхом. Законодавчо передбачена не лише можливість спільного навчання дітей з різними психофізичними особливостями, а й інші форми здобуття освіти. Зокрема, в Законі “Про освіту” 2017 року у статті 3 “Право на освіту” зазначається, що громадяни України забезпечуються розгалуженою мережею навчальних закладів; їх відкритим характером, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей та інтересів громадян; різними формами навчання – очною (денною, вечірньою), заочною, дистанційною, мережевою, індивідуальною (екстернатною і сімейною), а також педагогічним патронажем та ін. Дитина може навчатися не лише в загальноосвітньому закладі, а й у спеціальній школі та навчально-реабілітаційному центрі, у яких створюються сприятливі умови навчання за нозологіями в невеликих учнівських колективах. Згідно з Постановою КМУ № 221 від 06.03.2019 року “Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр” гранична наповнюваність у класах спеціальної школи становить: 1) глухих, сліпих дітей – вісім осіб; 2) дітей із зниженим слухом, порушеннями опорно-рухового апарату – 10 осіб; 3) дітей із зниженим зором, тяжкими порушеннями мовлення та легкими порушеннями інтелектуального розвитку – 12 осіб; 4) дітей із складними порушеннями розвитку, помірними порушеннями інтелектуального розвитку – шість осіб. А от у класах загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання регламентується лише кількість дітей з особливими освітніми потребами у класах. Маючи із загальною освітою єдину кінцеву мету – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, спеціальна освіта підкреслює в цій меті сутнісний для людей з особливими освітніми потребами зміст – досягнення ними максимально можливої самостійності і незалежного життя як високого рівня соціалізації і самореалізації. Спеціальна освіта окреслює шляхи досягнення цієї мети, до яких належать корекція порушення, його компенсація педагогічними засобами; абілітація та реабілітація, в першу чергу, соціальна та особистісна.

Педагогічний процес у інклюзивних класах здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки для загальноосвітніх закладів. Безперечно, навчальна інформація вимагає адаптації (або модифікації) відповідно до можливостей дітей з

особливими освітніми потребами, що відображається в індивідуальних програмах розвитку, які розробляється для кожної дитини на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) ця програма переглядається з метою її корекції. Адаптація (або модифікація) не повинні суттєво змінювати зміст навчальної інформації у зазначених програмах, оскільки цей компонент педагогічного процесу має уможливлувати спільне навчання учнів з різними психофізичними особливостями в одному класі.

Цілісність є синтетичною якістю педагогічного процесу, що характеризує високий рівень його розвитку, результат стимулюючих свідомих дій і діяльності суб'єктів, до яких передусім належать учні. Цілісність значною мірою залежить від узгодження бажань осіб з неоднаковим психофізичним потенціалом і наявними фізичними, психічними, емоційними, інтелектуальними можливостями, що впливають на визначення мети, окреслення змісту, вибір методів, засобів, форм навчання. Обов'язковою умовою цілісного педагогічного процесу є взаємодія педагогів і учнів з метою досягнення окреслених цілей і результатів. Педагогі є організаторами і координаторами цієї взаємодії. Усвідомлення суперечності між зростаючим соціальним попитом на інклюзивну освіту і неможливістю педагогів охопити увагою всіх дітей в інклюзивному класі зумовило включення до педагогічного колективу загальноосвітньої школи додаткових працівників – асистентів вчителя та дефектологів. Починаючи з 2018 року в школах, у яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організоване в інклюзивних класах, для проведення корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку, можуть вводитись посади вчителів-дефектологів (проте, на жаль, зазначене не є обов'язковою вимогою). За Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.02.2018 № 90 передбачено на інклюзивний клас одну ставку асистента вчителя, освіта якого може бути не дефектологічна. Позитивним є те, що асистентами вчителів (вихователів) можуть працювати особи з педагогічною освітою, на відміну від асистентів дитини, якими можуть бути батьки, особи, уповноважені ними, або соціальні працівники. Незважаючи на наявність інших фахівців в інклюзивній школі, безпосередню участь у проведенні спільних занять в інклюзивному класі беруть лише класовод (або вчитель-предметник) та асистент, який не є персональним педагогом для одного чи декількох дітей, оскільки надає допомогу вчителю (вихователю) в організації освітнього процесу в класі (групі), допомагає дітям з особливими освітніми потребами концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю в них тощо. На наш погляд, у педагога та його асистента, оскільки саме вони забезпечують спільне навчання в інклюзивному класі, має бути ґрунтовна дефектологічна підготовка. Про високий рівень підготовки педагога, що працює з дітьми зазначеної категорії, Л. Виготський писав: "Якщо сліпа або глуха дитина досягає у розвитку того ж, що і нормальна, то діти з дефектом досягають цього іншим способом, іншим шляхом, іншими засобами, і для педагога особливо важливо знати своєрідність шляху, по якому він повинен

повести дитину” (Выготский, 1983: 50).

Функціональні компоненти характеризують педагогічну систему в дії і забезпечують взаємодію організованої сукупності компонентів іншого характеру, що сприяє тісній співпраці всіх учасників педагогічного процесу. Ефективність взаємозв'язку між педагогічним колективом та дітьми з особливими освітніми потребами залежить від продуманої індивідуальної програми розвитку, у якій, зокрема, передбачена взаємодія фахівців різного спрямування з метою виявлення наявного у кожної особливості дитини індивідуального рівня знань, її можливостей та потреб, фіксації результатів вивчення (її вмінь, сильних якостей та труднощів, стилів навчання) та співробітництва професіоналів, що пропонують дитині спеціальні та додаткові освітні послуги. Цілісність педагогічного процесу забезпечується умінням учителя окреслити навчальний матеріал за змістом; умінням трансформувати його з метою адаптації; доступно та ефективно репрезентувати цей матеріал учням; оптимально взаємодіяти з учнями на гуманістичних особистісно-орієнтованих засадах, умінням педагога сприяти формуванню навичок самоосвіти та самовиховання у дітей з різним психофізичним потенціалом. Упровадження інклюзивної форми навчання вимагає трансформацію засобів педагогічної комунікації з цими учнями, що передбачає актуалізацію диференційованого підходу до спілкування з ними. Зокрема, складання індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами має відбуватися на основі аналізу їхніх освітніх потреб, урахування специфіки комунікативної взаємодії цих осіб на спеціальних корекційних заняттях, створення адаптованих навчальних матеріалів тощо.

Цілісність педагогічного процесу залежить не лише від узгодженості його структурних і функціональних компонентів, а й від належно організованого інклюзивно-освітнього середовища. Йдеться про необхідність забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень закладу для дітей з порушеннями зору та опорно-рухового апарату, зокрема й тих, що пересуваються на візочках; забезпечення необхідними навчальними та навчально-методичними посібниками, технічними засобами індивідуального користування; організацію кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, приміщення для проведення корекційно-розвиткових занять; забезпечення відповідними педагогічними кадрами тощо. На думку А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софій, освітнє середовище стане інклюзивним за умови таких ознак: спланованого та організованого фізичного простору, в якому діти могли б безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; сприятливого соціального та емоційного психологічного клімату; умов для спільної роботи, надання допомоги з метою досягнення позитивного результату (Колупаєва, Софій, Найда, 2007).

Загалом у школах з інклюзивною формою навчання педагогічний процес являє собою цілісну динамічну систему, в якій певною мірою враховуються можливості дітей з особливими освітніми потребами,

проте, на наш погляд, існують неузгодження, що негативно впливають на цілісність педагогічного процесу в інклюзивних класах.

На наш погляд, до неузгоджень належить віднести проблеми в організації інклюзивного освітнього середовища, відсутність дефектологічної освіти у педагогів інклюзивного закладу, хоча цілісність педагогічного процесу має забезпечуватися сукупністю необхідних елементів з певними характеристиками, до яких відносяться й зазначені; неузгодженість у роботі підсистем освіти унаслідок розбіжностей у розумінні мети, відсутність єдиної згуртованої команди фахівців в інклюзивній школі внаслідок того, що психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття для дітей з особливими потребами часто проводяться не в школі, а в інклюзивно-ресурсному центрі, хоча єдність головної мети має об'єднувати всі елементи системи, що проблематично здійснити у різних інституціях; недостатність зв'язків між елементами системи, які не завжди спрямовані на реалізацію спільної мети, хоча система існує лише за умови зв'язків між її елементами; ускладнення в організації керування педагогічною діяльністю внаслідок підпорядкованості елементів різним структурам, наприклад, у випадку, коли психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття проводяться не в одній інституції, хоча ефективність системи залежить від чітко вираженого єдиного управління. Крім зазначеного, в закладах з інклюзивною формою навчання можуть спостерігатися ускладнення в організації взаємодії між учнями з різним психофізичним потенціалом, хоча саме це є основною метою інклюзивної освіти. Зокрема, ця взаємодія проблематична, якщо діти з особливими освітніми потребами навчаються за індивідуальною формою навчання.

Висновки. Ідея цілісного педагогічного процесу як системи, що завжди репрезентувала органічний зв'язок з ефективністю реалізації мети всебічного і гармонійного розвитку особистості шляхом організації життєдіяльності суб'єктів, у наш час набула новий у порівнянні з попереднім періодом та більш високий рівень осмислення і поширилася на навчання дітей з різними психофізичними особливостями. Виявлення ускладнень під час втілення цієї ідеї у практику стимулює пошук шляхів їх подолання. В умовах інтенсивних інноваційних процесів у сфері освітньої політики необхідність для вчителя вийти за межі традиційних уявлень про педагогічний процес, усвідомлення ним доцільності змін структури цього процесу, перегляд змісту елементів стають важливими умовами збереження цілісності педагогічного процесу як системи та запорукою успішності його функціонування.

Література

Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.

Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. – 86 с.

Выготский Л. С. Дефект и компенсация / Л. С. Выготский //Собрание починений в 6 томах. – Москва : Педагогика, 1983. – Том 5. – 369 с.

Колупаева А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління / А. А. Колупаева, Н. З. Софій, Ю. М. Найда

та ін.. – Київ : Самміт книга, 2007. – 128 с.

Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.

Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010). – Режим доступу: <http://firstedu.org.ua/index.php>

Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 180 с.

Общие понятия систем, признаки, свойства, классификация. – Режим доступу: <http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml>

Талызина Н. Ф. Формирование познавательной активности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.

References

Babansky`j, Yu. K. (1977). *Opty`my`zacy`ya processa obucheny`ya: obshhedy`dakty`chesky`j aspekt* [Learning process optimization: a general didactic aspect]. Moskva : Pedagogy`ka. 256 s. [in Russian].

Vy`ktorova, L. G. (1989). *O pedagogy`chesky`x sy`stemax* [About pedagogical systems]. Krasnoyarsk : Y`zd-vo KGU. 86 s. [in Russian].

Vyigotsky`j, L. S. (1983) *Defekt y` kompensaciya* [Defect and compensation] // Vyigotsky`j, L. S. *Sobran`ye pochy`neny`j v 6 tomax*. Moskva : Pedagogy`ka. Tom 5. 369 s. [in Russian].

Kolupayeva, A. A., Sofij, N. Z., Najda, Yu. M. ta in. (2007) *Inklyuzy`vna shkola: osobly`vosti organizaciyi ta upravlinnya*. [An Inclusive School: Features of Organization and Management]. Ky`yiv : Sammit kny`ga. 128 s. [in Ukrainian].

Konarzhovsky`j, Yu. A. (2000). *Menedzhment y` vnuty`shkol`noe upravleny`e* [Management and intraschool management]. Moskva.: Pedagogy`chesky`j poy`sk, 2000. 222 s. [in Russian].

Konceptiya rozvy`tku inklyuzy`vnoyi osvity` [The concept of development of inclusive education]. Rezhy`m dostupu: <http://firstedu.org.ua/index.php> [in Ukrainian].

Metody sy`stemnogo pedagogy`cheskogo y`ssledovany`ya (1980). [Methods of systematic pedagogical research]. Leny`ngrad: Y`zd-vo Leny`ngradskogo uny`versy`teta. 180 s. [in Russian].

Obshhy`e ponyaty`ya sy`stem, pry`znaky`, svoystva, klassy`fy`kacy`ya. [General concepts of systems, features, properties, classification]. Rezhy`m dostupu: <http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml> [in Russian].

Talyzy`na, N. F. (1988). *Formy`rovany`e poznavatel`noj akty`vnosti` mladshy`x shkol`ny`kov* [The formation of cognitive activity of younger students]. Moskva : Prosveshheny`e, 1988. 175 s. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Поняття цілісності і диференціації педагогічного процесу у наш час еволюціонують. Спочатку ці поняття аналізувались у контексті розмежування функцій вихователя і вчителя. Згодом при трактуванні цих понять йшлося про єдність адміністративної, навчальної та виховної складових навчальної діяльності. У ХХ столітті навчання і виховання аналізувались як відносно самостійні процеси у нових соціально-економічних і політичних умовах. З середини 70-х років ХХ століття вивчення цілісності педагогічного процесу стало відбуватися з точки зору оптимізаційного, діяльнісного, системного, індивідуально-особистісного підходів. У наш час найчастіше цій процес досліджується на основі методології системного підходу. Особливої актуальності проблема цілісності педагогічного процесу в сучасній Україні набуває у зв'язку із впровадженням інклюзивної освіти. В умовах реформування

освіти України актуалізується необхідність зміни традиційних уявлень про педагогічний процес, усвідомлення доцільності змін його структури. У статті обґрунтовується необхідність вибору належних диференційованих засобів навчання, які б дозволили зберегти цілісність педагогічного процесу та забезпечити зв'язок між його структурними та функціональними компонентами. Необхідність перегляду змісту елементів педагогічного процесу стає важливою умовою збереження його цілісності як системи та запорукою успішності функціонування. Основна мета статті – обґрунтування методологічних засад побудови сучасної стратегії системного підходу до вивчення та проектування педагогічного процесу в інклюзивних школах. У статті аналізуються елементи педагогічного процесу і окреслюються шляхи збереження цілісності педагогічного процесу. Автором обґрунтована необхідність підготовки суб'єктів освітнього процесу до прийняття стратегічних цілей сучасної освіти, освоєння нових форм організації освітнього процесу в зв'язку з потребою організації діяльності з метою включення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу.

Key words: педагогічний процес; інклюзія; діти з особливими освітніми потребами; системний підхід.

UDC 37.014.6:005.642.4

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-21-29

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF M. O. KORF IN THE LIGHT OF DEVELOPMENT OF MONITORING OF QUALITY OF EDUCATION

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ М. О. КОРФА У СВІТЛІ РОЗВИТКУ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Yuliia VASEIKO,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor

jvaseyko@gmail.com

<https://0000-0001-5227-1097>

*Lesia Ukrainka East European
National University*

✉ 13, Volya Av., Lutsk,
43021

Юлія ВАСЕЙКО,

кандидат філологічних наук, доцент

*Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки*

✉ проспект Волі, 13, м. Луцьк,
43021

Liliya YAROSHCHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Ph.D, Associate Professor

lilia_y77@ukr.net

<https://0000-0002-4862-5590>

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4, Schmidt St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

Лілія ЯРОЩУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: June 22, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

The aim of the research is to discover the pedagogical and cultural ideas of baron M. O. Korf and their impact on the modern monitoring of quality of education. The pedagogical ideas of baron M. O. Korf referring to the problem of monitoring of quality of education are exposed in the article. In fact he was the first person in Ukraine and Russia who started verification of knowledge of peasants and students. The research methodology is based on the principles of historicism, system-formation, scientific character, verification, the author's objectivity, moderated narrative constructivism, and the use of general scientific (analysis, synthesis, generalization) and specially pedagogical (empiric, historical comparative) methods. The scientific novelty of the article consists in the fact that for the first time in history of pedagogics it was found out on the basis of works of Mykola Korf and publications of researchers of his inheritance that a teacher tested the knowledge of peasants and students of elementary school and then made a report. A question for conversation was divided into two categories: those which analytically name an object and offer child to define the sign and the ones that enumerate signs synthetically, not naming an object, and offer to thinking of child to recreate an object according to its signs. Nowadays there is the idea that the founder of the world monitoring of quality of education is the American association of Progressive Education Association in the of United States. However, we prove that Mykola Korf

measured the quality of knowledge of students, conducted monitoring of quality of knowledge, considerably before associations. Conclusions the results of research allow to assert that the pedagogical ideas of baron M. O. Korf can be considered as basic developments of modern theory and practices of monitoring of quality of education because he organized the research before American association of Progressive Education Association in the of United States.

Key words: *monitoring, knowledge, methodology, conversation, pedagogical ideas.*

The basis of scientific problem consists of the opening of pedagogical ideas of baron M. O. Korf, referring to the problem of monitoring of quality of education. In fact he was the first person in Ukraine and Russia who started verification of knowledge of peasants and students.

The purpose of our secret research is the studying of the pedagogical ideas of M. Korf and their influence on the modern monitoring of quality of education.

Research results. This concept does not have exact, unambiguous interpretation, as it is used in the different spheres of research and scientific and practical activity of human.

"Monitoring" (from English "control", "watching") – it is both research form and method of providing the sphere of management with high-quality information (Kuhar, 2010).

In pedagogical literature a term «monitoring» is used in a meaning of watching the effectiveness of educational process (monitoring educational achievement of students); sometimes the term is understood as the ordinary pedagogical control (monitoring of success of students in the particular subject); more often it is used for the studying of certain parameters by the educational system or its separate elements or subjects of educational process (monitoring of quality of preparation of specialists on certain speciality, monitoring of logistics support of educational establishments, state of health of students etc.). Therefore monitoring has the research status, but not empirical collection of information about certain characteristics and properties of the educational system.

Monitoring today became the independent direction of administrative activity in education in which the integration of measuring, researches, experiment, informatics and management passes take place (Borovkova, T. I., & Morev, I. A., 2004).

The monitoring system has gained complex, integral character. In the general understanding monitoring can be defined as a permanent watching of certain process in order to expose its accordance to the desirable result or initial state.

Professor Lashenko O. I. asserts that monitoring in education is a tool of evaluation, thanks to which the conclusions and judgements which are formulated in relation to the quantitative and quality indexes of development of the investigated object appear. That is why there are peculiar signs of the technological process, procedures and methodologies, characteristic for different methods collections where the processing of data and distribution of information works. According to the technological aspect, monitoring is similar to

sociological research, however has more wide spectrum of characteristic tasks and facilities. Testing is the one we have to emphasize (Lyashenko, 2007).

Let us find out history of the formation of monitoring in education. T. Lukina asserts that it is divided into four stages.

First stage: the years 30 – 50s of the 20th century. Progressive Education Association of United States by means of the monitoring investigated the level of preparation of graduating students 30 at schools, their highly emotional lines (social position and critical thinking).

Second stage: the years 60 – 70s the International Education Association started the international comparative monitoring educational research.

Third stage: the years 80 – 90s the problems of determination of profitability, organization of effective management, evaluation of the productivity of providing of the educational systems with resources become relevant. Quality of education turns into political category international comparative monitoring researches in the field of education.

Fourth stage: from the years 90s of the 20th century to nowadays. This stage is marked with an orientation on political support and scientific substantiation of researches (Lukina, 2006).

Thus, the monitoring concept begins from the years 30 – 50s of the 20th century in the USA. However, we accede to the researchers of pedagogical heritage of baron M. O. Korf. M. Antoshchak (Antoshhak, 2006), I. Kushnirenko and V. Zhylinskyi (Kushnirenko & Zhylinskyj, 2011) who assert in the researches that in summer 1880 baron M. Korf began new and very important for education business after the return from Geneva. He planned to check (to conduct monitoring!) how strong was education given to the students at new school. According to this purpose he personally conducted examinations in six different villages of the Mariupol and Oleksandriya districts to the adult peasants who completed the course at the first graduation of school, that was 14 years ago.

"It is necessary to go around the area during spring for examination, to poll all students without an exception, in all subjects of studies" (Korf, 1882), – advises M. O. Korf to the members of district college council.

In consonance with the methodology of questioning, an examiner should not complicate the answer of children by formulation of questions. «Any question, wrote M. Korf, must be offered clear, simply and to be changed until a student understands an examiner» (Korf, 1882).

The attitude of examiner toward children must be filled with large sense of love. "If you only do not love children, then you will be a not examiner, but an executioner, then school is a wrong place for you" (Korf, N. A., 1882). Opinions of M. Korf about the order and methodology of realization of examinations substantially differed from the official system of verification of knowledge of students, that is built on principles of the strict discipline, fear and callous, bureaucratic relations between examiner and the students. In the same time he was very distant from any liberal moods during the knowledge test and demanded the objective approach to every student (Sayapina, 2010).

Simultaneously with baron Korf, on his request and on his program, the well-known figure of folk education countess P. S. Uwarowa who corresponded with baron for a long time conducted similar experience in a number of schools of Smolensk, Wlodimir and Moscow provinces.

In all five provinces the knowledge was checked in about 500 adult peasants. After that Korf came to the conclusion that "common opinion that our schoolchildren unlearn things that were learned before very soon, must fall silent forever, as the inappropriate for the reality" (Korf, 1883). At Berdyansk province people had a survey. Baron Korf prepared the questions for peasants. The survey was organized with a help of the leader of the nobility K. W. Kowalewski.

184 people have been examined, mainly the residents of villages Pokrovka, Voznesenka, Astrakhanka, Andriyivka, Mykolaivka. Peasants who graduated from school not less than two years ago were polled. Verification-questioning took place this way: peasants got forms with questions, among that there were questionnaire data, arithmetical ask, writing and reading (Antoshhak, 2006).

The best results appeared from reading (an examiner explained it using the voice method of studies by M. Korf), worst – from arithmetics and writing. K. B. Kowalewski made conclusion : "...spending on school issues will be justified if peasants after graduating from folk school during a few winters have the opportunity to repeat things that have already been studied, fill up the knowledge with a help of reading books" (Sbornyk, 1910). The results of survey were sent to Office and M. O. Korf. About 500 adult peasants were polled in all (Antoshhak, 2006).

The gained on the basis of objective observation results gave an opportunity to find out that in course of time ability and skills were partly lost by peasants. Peasants who studied only during one winter became almost illiterate until the verification time . Only those who were engaged in a self-education, saved skills of reading and writing. The peasants who had been taught by teachers who adhered the terms of correct teaching process had better knowledge (El'nickij, 1903). M. O. Korf came to the conclusion that adult peasants who finished the Korf 3 years course need to be given the opportunity of repeating, deepening the gained knowledge and skills.

As M. L. Peskowski stated : "The baron Korf hot propaganda of the refresh of the adult peasants elementary cognition level has overcome the same propaganda in the Scandinavian states for a few years" (Peskovskiy, 1893).

As a member of district college council M. O. Korf conducted the verification examinations, determining the quality of studies of schoolchildren. "Verification test, – he wrote, – is a holiday for children, that they expect not only without any timidity but also with the greatest delight and impatience... We enter the Vremievskaya school: all children stand up and merrily pronounce "hello", that was long-time custom of this establishment that welcomes every peasant entering the school ... For peasants, attending the Vremievskaya school the special bench was put in order «to listen how do the guys study.

When we enter the school we see every of 63 students who have in advance unlined paper for writing work during examination in advance; as boards and books for reading are put on student's desks by the hall monitors in advance as well, then less time is wasted on distribution of manuals... Neither for writing nor for verbal answers I give them no marks, except the compositions of higher class... The whole verification test is conducted by me so all the forms were continuously busy, due to what all the children were happy and an examiner had time to check everything without the superfluous fatigue of children" (Korf, 1872). The idea of M. Korf was being developed on the pages of magazines. In October, 1881 his article of "The educational level adult peasants" appears in the magazine "Ruskaya mysl". Here an author gives a report on verification of districts. In the same month "Vestnik Europy" prints the report by M. Korf on the state of folk education in the Berdiansk district, where an author calls to the idea of necessity of verification of knowledge of peasants again (Sbornyk, 1910).

Let us try to consider how a baron M. Korf checked up knowledge first of peasants, and later of students of the elementary school. In a report he wrote: it would lead to nothing if, for example, a teacher, repeating exercises of the "Native word", would tell the student: Name a few animals or the names of valuable metals. To be limited to the similar questions means to study only by heart, and a teacher must influence on thinking. Aiming to improve the work of teachers, offers the compiled standards of questions for the revision of the past lessons of the "Native word" (Peskovskiy, 1893).

M. Korf suggests to check quality of knowledge of students in a form conversation M. He divides questions for conversation into two categories:

1) those who analytically name an object and offer to the child to define a sign :

Question. What are you dressed in

Answer. In coat.

Question. What is a coat?

Answer. Dress.

Question. What is it made of?

Answer. Of the skin of sheep.

Question. What is the skin of sheep?

Answer. Part of sheep.

Question. What is sheep?

Answer. Domestic, four-footed, herbivore.

Question. Why do you name it a domestic animal?

Answer. It lives at home.

Question. No, it spends almost the whole year in steppe. Why is it nevertheless domestic?

Answer. A sheep is hand, in winter lives at home, it is useful

Question. Why do you name a sheep a four-footed animal?

Answer. because of its 4 feet.

If a sheep broke one leg, or one leg was chopped off from her then how many feet would it have?

Answer. 3.

Question. How can you call a sheep in this case considering the amount of feet?

Answer. Four-footed.

Question. But sheep has 3 feet, not 4.

Answer. It borns with 4 feet, and that is why it is named four-footed.

Question. Why do you name a sheep the herbivore animal?...;

2) those who enumerate signs synthetically, not naming an object, and offer a child to think how to recreate an object by its signs, :

Question. An animal flies midair without a feather but with wings: What do I mean ?

Answer. Insect.

Question. What trees that have the same named fruit do you know ?

Answer. Pear, plum, cherry (Ushynskyj,1989).

In the reprinted edition "Our tiny friend",by the founder I. F. Shumilova, such examples of questions are set for verification of knowledge.

Question. What can be melt?

Answer. Glass, sand, copper, gold, silver, tin, flint, salt, different minerals (Korf, 2010).

Question. Who destroys the rodents?

Answer. Cat, ferret, grass-snake, viper (Korf, 2010).

Question. Who destroys insects?

Answer. Spider, hen, duck (Korf, 2010).

Question. Who conveys a man?

Answer. Horse, bullock, donkey, deer, dog, ostrich, camel, elephant (Korf, 2010).

Question. Destroy animals that harm the plants

Answer: a) midair in the day-time: birds;

b) midair at night: bats;

c) on the ground in the day-time: frogs, birds, foxes;

d) on the ground at night: ferret, frog, hedgehog, owl;

e) on trees: birds;

f) underground: mole (Korf, 2010).

Question. Is the caterpillar useful?

Answer. Silkworm (Korf, 2010).

Question. Harmful insects.

Answer. Fly, flea, bedbug, lice, cockroach, may-bug, panary beetle, locusts, horse-fly (Korf, 2010).

As we see, from examples, they remind present test tasks.

Except it, M. O. Korf tried to provide schools with creative teachers. he conducted interesting events to that end: personally took (mainly from rural young people) away the people who were interested in getting knowledge and increasing the level of self-development ,who were prone to pedagogical activity and prepared them to the posts of teachers at elementary schools. M. O. Korf checked up the level of their knowledge. Those who passed examinations successfully, were given certifications and the right to teach at

elementary schools and Korf arranged them to work.

Then he kept touch with them. Two times a year in autumn, at the beginning of school year, and in spring, at the end of school year he went to schools, visited lessons, precisely analysed them, checked up the knowledge of students, gave the practical advice about the increase of level and quality of conducting lesson, conducted model lessons, arranged teaching conventions (Vitvic'ka, & Berezjuk, & Osadcha, 2005).

Conclusions. Results of the research allow to assert that the fundamental pedagogical ideas of baron M. O. Korf can be considered as the developments of modern theory and practice of monitoring of quality of education, in fact he conducted monitoring of knowledge in the 20th century, that means considerably before than the American association of education (Progressive Education Association in the of United State).

Література

Антошак М. М. Недільні повторювальні школи М. О. Корфа. *Наукові праці Історичного факультету Запорізького Державного Університету*. Вип. XIX. Запоріжжя, 2006. С. 113–119.

Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 150 с.

Вітвицька С. С., Березюк О. С., Осадча З. А. Дидактичні погляди видатних українських педагогів (друга половина XIX перша половина XX століття). Житомир: Вид-во ЖДУ, 2005. 190 с.

Ельницкий К. В. Барон Николай Александрович Корф (к 20-летию со дня смерти). Воронеж, 1903. С. 14–16.

Корф М. О. Наш друг. Малютка / упор. І. Ф. Шумілова. Запоріжжя: Просвіта, 2010. 18+256+115+8+38 с.

Корф Н. А. Первые воскресне повторительные школы. *Русская мысль*. 1882. № VIII. С. 81–84.

Корф Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. СПб.: Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1872. 274 с.

Кухар Л. О. Теоретичні аспекти освітнього моніторингу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 22: зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. С. 229.

Кушніренко І. К., Жилінський В. І. М. О. Корф: справа всього життя. Запоріжжя: Дніпропетровський металург, 2011. 300 с.

Лукіна Т. Мониторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Шкіл. світ, 2006. 128 с.

Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти. *Академія педагогічних наук України*. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 128–134.

Отчет Александровского уездного училищного совета о состоянии народного образования в уезде за 1882–1883 года / авт. текста Н. Корф. Александровск, 1883. 284 с.

Песковский М. Л. Барон Н. А. Корф, его жизнь и общественная деятельность. СПб, 1893. 95 с.

Саяліна С. А. Погляди М. Корфа щодо організації навчального процесу в земській школі (друга половина XIX ст.). *Збірник наукових праць Бердянського*

державного педагогічного університету. Бердянськ: БДПУ, 2010. № 4. С. 209–215.

Сборник Постановлений Бердянского Уездного земского собрания с 1866 по 1908 год. М., 1910. С. 469–471.

Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 4 / сост. С. Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1989. 528 с.

References

Antoshhak, M. M. (2006). Nedilni povtoryvalni shkoly M. O. Korfa. *Naukovi praci Istorychnoho fakultetu Zaporizkoho Derzhavnoho universytetu*. Vyp. XIX. Zaporizhzhya. 113–119 [in Ukrainian].

Borovkova, T. I., & Morev I. A. (2004). Monitoring razvitija sistemy obrazovaniya. Chast' 1. Teoreticheskie aspekty. Vladivostok [in Russian].

Vitvic'ka, S. S., & Berezjuk, O. S., & Osadcha, Z. A. (2005). Didaktichni pogljadi vidatnih ukrains'kih pedagogiv (druga polovina XIX persha polovina XX stolittja). Zhitomir [in Ukrainian].

El'nickij, K. V. (1903). Baron Nikolaj Aleksandrovich Korf (k 20-letiju so dnja smerti). Voronezh [in Russian].

Korf, M. O. (2010). Nash drug. Maljutka / (Ed.) I. F. Shumilova. Zaporizhzhja: Prosvita [in Ukrainian].

Korf, N. A. (Ed.). (1883). Otchet Aleksandrovskoho uezdnoho uchylshhnoho soveta o sostoyanuy narodnoho obrazovanyya v uezde za 1882–1883 hoda. Aleksandrovsk, 1883 [in Russian].

Korf, N. A. (1882). Pervye voskresne povtoritel'nye shkoly. *Russkaja mys'*. VIII [in Russian].

Korf, N. A. (1872). Russkaja nachal'naja shkola. Rukovodstvo dlja zemskih glasnyh i uchitelej sel'skih shkol. SPb: Izd. D. E. Kozhanchikova. [in Russian].

Kuhar, L. O. (2010). Teoretychni aspekty osvith'noho monitorynhu. *Naukovyj chasopys nacionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriya № 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy. Vypusk 22 zb. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. 229 [in Ukrainian].

Kushnirenko, I. K., & Zhylynskyj, V. I. (2011). M. O. Korf: sprava vsoho zhyttya. Zaporizhzhja: Dnipropetrovskyj metalurh. 300 s. [in Ukrainian].

Lukina, T. (2006). Monitorynh yakosti osvity: teoriya i praktyka. Kyiv: Shkilnyj svit [in Ukrainian].

Lyashenko, O. I. (2007). Orhanizacijno-metodychni zasady ocinyuvannya yakosti osvity. *Akademiya pedahohichnyh nauk Ukrainy*. Kyiv: Pedahohichna dumka, 128–134. [in Ukrainian].

Peskovskij, M. L. (1893). Baron, N. A. Korf, eho zhyzn y obshhestvennaya deyatel'nost. SPb [in Russian].

Sayapina, S. A. (2010). Pohlyady M. Korfa shhodo orhanizaciji navchalnoho procesu v zemskij shkoli (druga polovyna XIX st.). *Zbirnyk naukovykh prac Berdyanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky)*. Berdyansk: БДПУ, № 4. 209–215 [in Ukrainian].

Sbornyk Postanovlenyj Berdyanskoho Uezdnoho zemskoho sobranyya s 1866 po 1908 hod. Moskva. (1910). 469–471 [in Russian].

Ushynskij, K. D. (1989). Pedahohycheskye sochynenyya: v 6 t. Т. 4. Moskva: Pedahohyka [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Мета дослідження – розкрити педагогічні ідеї Миколи Корфа та їх вплив на сучасний моніторинг якості освіти. У статті досліджено педагогічні ідеї барона М. О. Корфа, що стосуються проблеми моніторингу якості освіти, адже він перший в Україні та Росії започаткував перевірку знань селян та учнів. Методологія дослідження спирається на принципи історизму, системності, науковості, авторської об'єктивності, поміркованого нарративного конструктивізму, а також на використання загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення) та спеціально педагогічних (емпіричні, порівняльно-історичні) методів. Наукова новизна полягає в тому, що вперше в історії педагогіки на основі праць Миколи Корфа та публікацій дослідників його спадщини з'ясовано, що педагог у формі бесіди перевіряв знання спочатку селян, а пізніше й учнів початкової школи, про що звітував. Питання для бесіди поділяв на дві категорії: ті, які аналітично називають предмет і пропонують дитині визначити його ознаку і ті, які синтетично перераховують ознаки, не називаючи предмета, і пропонують мисленню дитини відтворити предмет за його ознаками. Нині у світі побутує думка, що засновником світового моніторингу якості освіти є Американська асоціація поступної освіти (Progressive Education Association in the United State). Проте ми доводимо, що Микола Корф вимірював якість знань учнів, тобто проводив моніторинг якості знань, значно раніше асоціації.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що педагогічні ідеї барона М. О. Корфа можна вважати підґрунтям розробки сучасної теорії та практики моніторингу якості освіти, адже він проводив моніторинг знань ще в XIX ст., тобто значно раніше за Американську асоціацію поступної освіти (Progressive Education Association in the United States).

Ключові слова: моніторинг, знання, методика, бесіда, педагогічні ідеї.

УДК 372.853

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-30-38

ORGANIZATION OF LABORATORY WORKS IN PHYSICS IN AN OPEN BILINGUAL-ORIENTED ENVIRONMENT

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ У ВІДКРИТОМУ БІЛІНГВАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ihor VERHUN,
postgraduate

Igor BERGUN,
аспірант

igor27ve@gmail.com
<https://0000-0003-3866-9597>

Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State
Pedagogical University

*Центральноукраїнський державний
педагогічний університет імені
Володимира Винниченка*

✉ 1, Shevchenko St.,

✉ вул. Шевченка, 1

*Кропивницький, Kirovograd region,
25006*

*м. Кропивницький, Кіровоградська
обл., 25006*

Original manuscript received: June 02, 2020

Revised manuscript accepted: August 20, 2020

ABSTRACT

The results of theoretical research and organization of laboratory work in an open bilingual-oriented educational environment, which in turn enables students to learn different languages and to be fully realized in the modern international world, are covered in the article. The study itself is based on a systematic understanding of the problem of learning in an open bilingual-oriented educational environment. As a result of our research, we have proposed elements of improving the methods of organization of laboratory works in physics. The article contains a fragment of laboratory work on physics proposed for implementation in an open bilingual-oriented educational environment. This environment makes it possible to activate the cognitive activity of students in teaching physics. Emphasis is placed on the need for students to work today to succeed in their future professional activities: to learn to think creatively, consistently and present ideas, to be able to work in a team and to set priorities, to plan concrete results and to be personally responsible for their implementation, to use effectively knowledge in real life, take information from various resources, including foreign languages. In the context of this educational environment, new material may be explained, a physical seminar will be held, and students will be given access to Ukrainian and foreign (English) virtual laboratories. Bilingual education is recognized as a necessary component of the modern education system, which is a powerful tool for training future professionals in any field, starting with the school years. Its implementation contributes to the growth of self-awareness, expansion of students' outlook.

The research conducted and the methods used show that, in an open bilingual-oriented educational environment, students are prepared for the future profession.

Key words: *laboratory work, open bilingual-oriented educational environment, integration, educational process, methods of teaching physics.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

Тенденції розвитку української освіти нерозривно пов'язані з інтеграційними процесами у світове освітньо-наукове товариство, зокрема європейське.

Євроінтеграційні прагнення України в галузі освіти задекларовані в ряді нормативних документів, зокрема, Законі України «Про освіту» зі змінами від 30.03.2020, наказі Міністерства освіти і науки України від 01.04.2019 № 424 «Про затвердження плану заходів на 2019 рік з реалізації стратегії комунікації у сфері європейської інтеграції на 2018 – 2021 роки», Указі Президента України від 20.04.2019 № 155/2019 «Питання європейської та євроатлантичної інтеграції».

У зв'язку з цим для забезпечення мобільності суб'єктів навчання, розширення можливостей для формування їхнього наукового світогляду, забезпечення формування творчості, ініціативності, вміння вирішувати проблеми та вміння комунікувати постала необхідність зміни статусу англійської мови з об'єкта вивчення на засіб комунікації, а згодом і засіб навчання.

Використання англійської мови на уроках фізики відкриває більше можливостей до застосування інформаційно-цифрових ресурсів, як для вчителя, так і для учнів. Зокрема, у дослідженнях О. Трифонової [9] визначено, що до структури інформаційно-цифрових ресурсів входять два взаємопов'язані основні компоненти:

– інформаційний, який визначає вагомість, придатність та можливість використання інформаційно-цифрового ресурсу в освітньому процесі;

– цифровий, який забезпечує знаходження, зберігання, обробку, передачу наукової або навчальної інформації в цифровому форматі.

Для реалізації та впровадження зазначених ресурсів є потреба у створенні відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища [1], у якому є можливість для реалізації нового виду комунікації між учителем, учнями і батьками. Але для ефективного функціонування такого середовища потрібні відповідні навчальні засоби. Таким засобом у сучасному техногенно-інформаційному світі виступає іноземна мова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведене нами дослідження [1] дає змогу стверджувати, що різні типи середовищ були предметом вивчення багатьох учених: М. Садовий, В. Слюсаренко, О. Трифонова (експериментально-орієнтоване); М. Садовий, В. Слюсаренко (компетентісно-орієнтоване); А. Кудін, В. Гаврилюк, В. Биков, Н. Морзе, О. Ільченко, О. Кравчина, О. Соколова, А. Кух, О. Спирін (інформаційно-освітнє); М. Кислова, С. Семеріков, К. Словак (мобільне); Н. Копняк, Г. Корицька, С. Литвинова, Ю. Носенко, С. Пойда, М. Шишкіна, О. Трифонова, М. Хомутенко (хмаро орієнтоване); Н. Мойсеев, Є. Семенюк (інтерактивне); В. Биков, Ю. Жук (відкрите) та ін. При цьому відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищу[1] уваги приділено не було. За цих умов ми вважаємо за доцільне розглянути не лише структуру цього середовища, а й приділити увагу його змістовому наповненню.

В освітньому процесі з фізики визначального значення набуває навчальний фізичний експеримент.

Мета статті полягає в розробці методики організації та проведення лабораторних робіт з фізики у відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищі (ВБОУОС) закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Досягнення поставленої мети були досягнуто з використанням таких **методів дослідження**: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з методики навчального фізичного експерименту, нормативно-правових, законодавчих і методичних документів на предмет вимог до організації освітнього процесу з фізики у ЗЗСО; систематизація й узагальнення результатів дослідження; створення фрагменту уроку лабораторної роботи у ВБОУОС.

Дослідження проводиться відповідно до тематичного плану наукових досліджень Лабораторії дидактики фізики, технологій та професійної освіти Інституту педагогіки НАПН України у Центральнотуркеському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка і є складовою тем «Теоретико-методичні основи навчання фізики і технологій у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (номер держ. реєстр. 0116U005381, з 2016 р. до тепер) та «Хмаро орієнтована віртуалізація навчального експерименту з фізики в профільній школі» (номер держ. реєстр. 0116U005382, 2016 – 2018 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Після закінчення школи учень має володіти ключовими компетентностями і вміннями, які потрібні йому в сучасному світі. До ключових компетентностей, зокрема, відносять [4] вільне володіння державною мовою, спілкування іноземною мовою, математичну, загальнокультурну й екологічну компетентності, підприємливість та інноваційність, економічну компетентність тощо. А також вміння критично та системно мислити, проявляти творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми.

Фізика – експериментальна наука. Тому ця її риса визначає низку специфічних завдань шкільного курсу фізики, спрямованих на засвоєння наукових методів пізнання. Завдяки навчальному фізичному експерименту учні оволодівають досвідом практичної діяльності людства в галузі здобуття фактів та їх попереднього узагальнення на рівні емпіричних уявлень, понять і законів. За таких умов він виконує функцію методу навчального пізнання, завдяки якому в свідомості учня утворюються нові зв'язки і відношення, формується суб'єктивно нове особистісне знання. Саме тому навчальний фізичний експеримент [7] найефективніше проявляється через діяльнісний підхід до навчання фізики. З іншого боку, навчальний фізичний експеримент дидактично забезпечує процесуальну складову навчання фізики, зокрема формує в учнів експериментальні вміння і дослідницькі навички, озброює їх інструментарієм дослідження, який стає засобом навчання [6].

На сьогодні в Україні досить значна кількість методистів приділяють увагу навчальному фізичному експерименту, серед них П. Атаманчук,

В. Вовкотруб, І. Войтович, О. Мартинюк, В. Мендерецький, М. Садовий, В. Сергієнко, І. Сліпухіна, В. Слюсаренко, О. Трифонова, та ін. [5; 6; 7].

У сучасних умовах розвитку українського суспільства ми вважаємо за доцільне розглянути особливості організації та проведення лабораторних робіт з фізики у ВООС закладу загальної середньої освіти.

Відкрите білінгвальне-орієнтоване освітнє середовище – це штучно побудована система, яка створює особливий вид комунікації, що сприяє досягненню цілей освітнього процесу з фізики в умовах євроінтеграційних процесів [1]. ВООС дає можливість вчителю організувати освітній процес таким чином, щоб в учнів відбувалося формування основних компетентностей, які передбачені як програмні результати навчання фізики у ЗЗСО.

Лабораторна робота (лабораторний практикум) – це форма навчального заняття, при якому учні під керівництвом учителя особисто проводять експерименти або досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень законів фізики, набувають практичних навичок. Цей вид діяльності найефективніше формує в учнів дослідницьку компетентність [2; 3], дає можливість застосувати набуті знання на практиці. Але ми вважаємо за доцільне оновити зміст лабораторних робіт, адже зараз розроблено безліч нового обладнання, яке виготовлене та працює за допомогою законів фізики. Наприклад, такий пристрій, як датчик диму знаходиться в офісах, заводах, лікарнях, фермах, закладах освіти і навіть удома.

Розглянемо лабораторну роботу 11 клас на тему «Дослідження заломлення світла»(табл. 1). Для активізації пізнавальної діяльності учням перед виконанням роботи пропонується вдома переглянути відео та інструкцію принципу роботи протипожежного датчика диму: <https://www.youtube.com/watch?v=SQDWNdO6xE4> (рис. 1).



Рис. 1. Фото фрагментів відео про принцип роботи протипожежного датчика диму

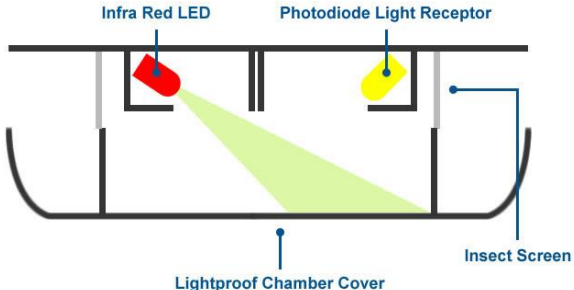
На початку уроку з учнями проводиться бесіда про відео, яке вони переглянули, чи зрозуміли, як працює цей пристрій. Подібні відео та бесіди допомагають вчителю дотримуватися дидактичного принципу зв'язку навчання із життям, також активізувати пізнавальну діяльність учнів, спонукати та зацікавити їх до вивчення фізики.

В умовах ВБООС під час цієї бесіди вчитель акцентує увагу на тому, що в основі роботи датчика диму застосовуються явища та закони заломлення світла. При цьому, на нашу думку, варто виділити основні базові поняття та зробити акцент на їхньому формулюванні двома мовами, зокрема до таких понять ми відносимо: світло (light), розсіювання (scattering), промінь (ray of light), світлодіод (LED).

Принцип роботи датчика диму з акцентом на основні опорні поняття наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Принцип роботи датчику диму / The principle of operation of the smoke sensor

Guidelines in the State Language	Методичні рекомендації державною мовою
<p>Оптичний димовий сигнал (рис. 2) (також його називають фотоелектричним димовим сигналом) працює за принципом <i>розсіювання світла</i>. Сигналізація містить імпульсний інфрачервоний <i>світлодіод</i>, який кожні 10 секунд пускає промінь <i>світла</i> в камеру датчика, щоб перевірити наявність частинок диму.</p>	<p>An optical smoke alarm (Fig. 2) (also called photo-electric smoke alarm) works using <i>the light scatter principle</i>. The alarm contains a pulsed Infra red LED which pulses a beam of <i>light</i> into the sensor chamber every 10 seconds to check for smoke particles.</p>
 <p>Рис. 2 / Fig. 2. Датчик диму / Smoke detector</p>	
<p>Коли пожежа спалахне, дим потрапить в оптичну камеру через отвори, що відкриваються. Димові сигнали від високоякісних виробників захищають камеру екранами від комах, щоб запобігти потраплянню помилок і викликати помилкові тривоги.</p>	<p>When a fire breaks out smoke will enter the optical chamber through the opening vents. Smoke alarms from quality manufacturers have the chamber protected with insect screens to stop bugs entering and causing false alarms.</p>
<p>Коли дим потрапляє в оптичну камеру, його частинки викликають заломлення інфрачервоного світла на приймач світлодіодного світла (рис. 3).</p>	<p>As the smoke enters the optical chamber, its particles cause the Infra red light to be scattered onto the photodiode light receptor (Fig. 3).</p>

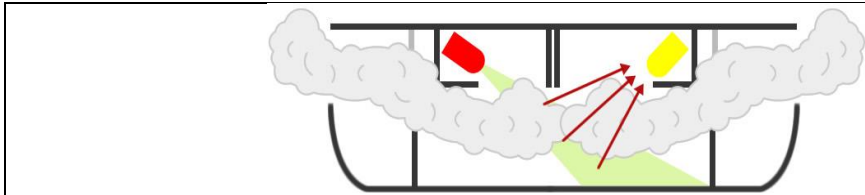


Рис. 3./Fig. 3 Заломлення інфрачервоного світла/
Refraction of infrared light

Як тільки розсіяне світло потрапляє на рецептор світла фотодіоду, до інтегральної ланцюга надсилається сигнал, який викликає сигнал тривоги, попереджаючи жителів про пожежу

Once the scattered light hits the photodiode light receptor a signal is sent to the integrated circuit which causes the alarm to sound alerting the occupants to the fire.

Після проведення вступної бесіди ми пропонуємо починати проведення лабораторної роботи. Учні отримують інструкцію до неї, де знову ж таки виділені основні базові поняття (табл. 2).

Таблиця 2

Лабораторна робота «Дослідження заломлення світла» /
Laboratory work «Light Refraction Research»

Методичні рекомендації державною мовою	Guidelines in the State Language
Обладнання: скляна призма, аркуш гофрованого картону, олівець, 4 шпильки, косинець із міліметровою шкалою, циркуль.	Equipment: glass prism, corrugated cardboard sheet, pencil, 4 pins, millimeter scale, compasses.
Експеримент / Experiment	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Покладіть під сторінку зошита з рисунками аркуш гофрованого картону та накладіть скляну пластинку на перший контур. 2. Уздовж заданого променя встроміть вертикально шпильки 1 і 2, причому одна зі шпильок має бути в точці O (рис. 4). 3. Дивлячись на шпильки 1 і 2 крізь скло, встроміть шпильки 3 і 4 так, щоб усі чотири шпильки здавалися розташованими на одній прямій. 4. Приберіть шпильки та позначте положення шпильок 3 і 4 точками. 5. Повторіть дії, описані в пунктах 1-4, ще для двох контурів. <p><i>Для кожного дослідіу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Установіть напрямок заломленого променя OM (рис. 5). 2. Знайдіть точку перетину променя OM із колом (точку B). 3. Позначте на папері кути: кут падіння α 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Put a sheet of corrugated cardboard under the page of the exercise book and place the glass plate on the first outline. 2. Align pins 1 and 2 vertically along a given beam, with one of the pins at point O (Fig. 4). 3. Looking at pins 1 and 2 through the glass, insert pins 3 and 4 so that all four pins seem to be in one straight line. 4. Remove the pins and mark the position of the pins 3 and 4 with dots. 5. Repeat the steps described in paragraphs 1-4 for two contours. <p><i>For each experiment:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Set the direction of the refracted OM beam (Fig. 5). 2. Find the point of intersection of the OM beam with the circle (point B). 3. Mark on paper the angles: the angle

<p>між променем, який падає, і перпендикуляром та кут заломлення β між заломленим променем і перпендикуляром.</p> <p>4. Виміряйте транспортиром кут падіння α і кут заломлення β та обчисліть показник заломлення за формулою $n = \frac{\sin \alpha}{\sin \beta}$.</p>	<p>of incidence α between the incident ray and the perpendicular, and the refractive angle β between the refracted ray and the perpendicular.</p> <p>4. Measure the angle of incidence α and the refraction angle β with the protractor and calculate the refractive index by the formula $n = \frac{\sin \alpha}{\sin \beta}$.</p>
--	--

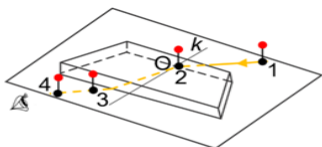


Рис.4/ Fig. 4 Встановлення шпильок/ Installation of studs

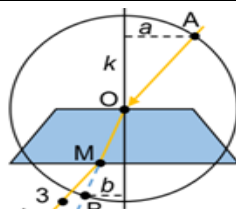


Рис.5/ Fig. 5 Встановлення напрямку/ Setting the direction

Наприкінці уроку ми пропонуємо з учнями провести бесіду з метою узагальнення та систематизації набутих знань. Учні приходять до висновку, що лабораторна робота на тему «Дослідження заломлення світла» дає можливість зрозуміти, що таке показник заломлення, явище заломлення світла. Після виконання лабораторної роботи учні розуміють, за якими законом працює датчик диму, що це не просто закон, який написаний у підручнику, а реально «працює» в побуті. Як домашнє завдання учням пропонується скласти структурно-логічну схему [17] взаємозв'язку визначених на уроці опорних понять і підготувати короткі повідомлення (обсягом 2000 – 2500 знаків) щодо типів сучасних датчиків диму та принципу їхньої роботи, використовуючи як українські, так і закордонні інформаційні ресурси.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.

Отже, запропоновані нами елементи вдосконалення методики організації та проведення лабораторних робіт з фізики у ВБООС закладу загальної середньої освіти сприяють розвитку ряду ключових компетентностей та підвищенню пізнавальної активності учнів, встановленню зв'язків навчального предмета фізики з життям. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розробкою засобів діагностики навчальних досягнень учнів з фізики, які можуть бути використані в умовах ВБОС.

Література

Вергун І. В. (2019). Методика навчання фізики старшокласників в умовах відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (183), 180-184.

Вергун І.В. Вергун Р.В., Трифонова О.М. Формування дослідницької компетентності під час навчання фізики з використанням ІКТ. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*; за заг. ред. М.І. Садового. КДПУ ім. В.Винниченка., 2016. Вип. 10, Ч. 2. С. 35-39.

Гусак А.М., Ковальчук А.О. Білінгвальний підхід до викладання фізики у сучасній школі. *Рідна школа*. К., 2011 (жовтень). № 10. С. 48-51.

Навчальні програми для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти: Фізика і Астрономія. 10-11 класи (наказ № 1539 від 24.11. 2017 р.). К.: Освіта, 2017. 55 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-i-astronomiya-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lyashenka-o-i.doc> .

Садовий М.І. Навчальний експеримент у системі вивчення фізики в загальноосвітній школі // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 109. – С. 3-10.

Садовий М.І., Вовкотруб В.П., Трифонова О.М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навч. посібн. для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл. Кіровоград: ПП «ЦОП «Авангард», 2013. 252 с.

Садовий М.І., Сергієнко В.П., Трифонова О.М., Сліпихіна І.А., Войтович І.С. Методика і техніка експерименту з оптики: [посібн. для студ. фіз. спец. вищ. пед. навч. закл. та вчителів фізики]. – Луцьк: Волиньполіграф, 2011. – 292 с.

Садовой Н.И. Совершенствование методики изучения физической оптики в школе на основе структурно-логического анализа учебного материала и знаний учащихся: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Садовой Николай Ильич. – К., 1986. – 248 с.

Трифопова О.М. Інформаційно-цифрові ресурси у навчанні фізики та технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні наук. Черкаси, 2019. № 3. С. 275–280

Усенко О.Л. Фізика англійською мовою . К.: Українське фізичне товариство, 1994. С. 10.

Хомутенко М.В. Методика навчання атомної і ядерної фізики старшокласників у зморо орієнтованому навчальному середовищі [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хомутенко Максим Володимирович ; Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2018. 397 с.

References

Verhun I. V. (2019). *Metodyka navchannia fizyky starshoklasnykiv v umovakh vidkrytoho bilinhvalno-orientovanoho osvitnoho seredovyshcha*. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky, (183).

Verhun, I.V., Verhun, R.V., Tryfonova, O.M. (2016) *Formuvannia doslidnytskoj kompetentnosti pid chas navchannia fizyky z vykorystanniam IKT* [Formation of research competence during training of physics using ICT]. Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyky-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Vyp. 10, CH. 2.

Husak, A.M. (2011) *Bilinhvalnyi pidkhid do vykladannia fizyky u suchasni shkoli* [Bilingual Approach to Teaching Physics at a Modern School]. Ridna shkola. № 10.

Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Fizyka. 10-11 klasy (2017) [Educational programs for general educational institutions]. Kiev.

Sadovi M.I. (2012) *Navchalnyi eksperyment u systemi vyvchennia fizyky v zahalnoosvitni shkoli*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka,.

Sadovi M.I., Vovkotrub V.P., Tryfonova O.M. (2013) *Vybrani pytannia zahalnoi metodyky navchannia fizyky: navch. posibn. dlia stud. f.-m. fak. vyshch. ped. navch. zakl. Kirovohrad: PP «TsOP «Avanhard».*

Sadovi M.I., Serhienko V.P., Tryfonova O.M., Slipukhina I.A., Voitovych I.S. (2011) *Metodyka i tekhnika eksperymentu z optyky: [posibn. dlia stud. fiz. spets. vyshch. ped. navch. zakl. ta vchyteliv fizyky].*

Sadovoi N.Y. (1986) Sovershenstvovanye metodyky uzuchenyia fizycheskoi optyky v shkole na osnove strukturno-lohycheskoho analiza uchebnoho materyala y znanyi uchashchykhsia.

Tryfonova O.M. (2019) Informatsiino-tsyfrovi resursy u navchanni fizyky ta tekhnichnykh dystsyplyn pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv kompiuternykh tekhnologii Usenko, O.L. (1994) *Fizyka anhliiskoiu movoiu* [Physics in English]. Kiev.

Homutenko M.V. (2018) Disertaciya metodika navchannya atomnoyi i yadernoyi fizyki starshoklasnikiv u hmaro oriyentovanomu navchalnomu seredovishi [dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Homutenko Maksim Volodimirovich] . Kropivnickij.

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено результати теоретичного дослідження організації лабораторних робіт у відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищі, яке, у свою чергу, дає можливість учням засвоїти українську й англійську мови та повністю реалізуватись у сучасному інтернаціональному світі. Дослідження засноване на системному осмисленні проблеми навчання у відкритому білінгвально-орієнтованому освітньому середовищі. У результаті проведеного експерименту нами запропоновані елементи вдосконалення методики організації лабораторних робіт з фізики. Стаття містить фрагмент лабораторної роботи з фізики, запропонованої для реалізації в умовах відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища, що дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів при навчанні фізики. Акцентована увага на компетентнісних і практико-орієнтованих засадах: навчитися мислити творчо, послідовно та представляти ідеї, вміти працювати в команді та встановлювати пріоритети, планувати конкретні результати та нести персональну відповідальність за їх реалізацію, ефективно використовувати знання в реальному житті, брати інформацію з різних ресурсів, зокрема іншомовних. В умовах цього освітнього середовища може відбуватися пояснення нового матеріалу, проведення фізичного семінару та надання учням доступу до українських та іноземних (англійських) віртуальних лабораторій. Двомовна освіта визнана необхідною складовою сучасної системи освіти, яка є потужним інструментом підготовки майбутніх фахівців у будь-якій галузі, починаючи зі шкільних років. Її реалізація сприяє зростанню самосвідомості, розширенню світогляду учнів.

Проведене дослідження та використані методи показують, що в умовах відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища здійснюється підготовка учнів до майбутньої професії.

Ключові слова: лабораторна робота, відкрите білінгвально-орієнтоване освітнє середовище, інтеграція, освітній процес, методика навчання фізики.

УДК 371

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-39-49

DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE AT WORK IN THE USA AND CANADA

РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ НА РОБОЧОМУ МІСЦІ У США ТА КАНАДІ

Gleb GOLOVCHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences

Глеб ГОЛОВЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук

g.golovchenko@gmail.com

<https://0000-0003-1734-6430>

Press and Television College

Коледж преси та телебачення

✉ 11-a, Dalia St.,

✉ вул. Даля, 11-а,

Mykolaiv, 54025

м. Миколаїв, 54025

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

In the article the importance of education of media literate individuals for conscious use of informational content has been stressed. The topicality of media competence development in working population explained by the fact that a modern employee should have digital and media skills which enhance every employee's competitiveness and economic efficiency of the industry. The author distinguishes types of office workers' professional activity that require digital and media skills.

The analysis of the most efficient practices in the implementation of on-the job education in the USA and Canada has been carried out. The conclusion about the necessity of employees' media education arranged by employers, means of company further development as well as staff development and retaining has been made. Taking into consideration the future economic profit and social benefits for companies and communities from digitally and media literate employees, the long term strategy of digital and media literacy improvement of different categories of population was worked out aimed at increasing productivity and competitiveness in the USA and Canada. The main aim of educational programs (development of basic skills for the use of digital and media resources, development of media competence for improvement of CEOs' leadership qualities as well as creation of own media production) has been revealed. It has been stressed that governments support companies providing their workers on-the-job digital and media education by means of different tax benefits. The author draws attention to the popularity of such programs in American and Canadian societies, their economic profit and positive influence on the society.

Key words: media competence, an employee, on-the-job development, corporate clients, non government organizations, USA & Canada.

Вступ. Нові можливості для доступу та накопичення будь-якої інформації, що створили телекомунікаційні технології, актуалізували важливість медіаосвіти, яка може бути спрямована на розвиток особистості за допомогою засобів масової комунікації. У таких умовах формування в населення культури спілкування з медіа, їхніх творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, інтерпретації, оцінювання та аналізу медіаінформації перетворюється на основне

завдання теоретиків і практиків освіти. Виховання медіаграмотної особистості необхідне для активного та водночас критичного використання інформаційного контенту телебачення, радіо, преси, Інтернету в сучасному суспільстві. Медіаграмотність допомагає в розумінні соціокультурного і політичного контексту, сприйнятті, аналізі, оцінюванні та створенні медіатекстів.

В умовах модернізації освіти в Україні актуальним виявляється вивчення досвіду тих зарубіжних країн, у яких медіаосвіті надається першочергового значення. Заслужують на увагу ефективні практики зарубіжних країн, що запроваджують заходи з підвищення рівня медіаграмотності та надали статусу обов'язкового компонента навчання медіаосвіти.

Ці питання завжди були в центрі інтересу вітчизняних та зарубіжних науковців. Історію зародження і розвитку медіаосвіти досліджували Дж. Гербнер, М. Грейго, Р. Хоббс та інші. Багато українських науковців (В. Іванова, О. Волошенко, Л. Кульчинська, Т. Іванова, Ю. Мірошніченко) присвятили свої праці визначенню медіаосвіти та медіаграмотності, концептуальних підходів до їх розуміння, рис схожості та відмінностей. Їх дослідження підтверджують ефективність використання медіаосвітніх технологій у процесі навчання фахівців різних галузей.

Аналіз публікацій свідчить про погляди деяких теоретиків на медіа освіту як інструмент захисту від негативного впливу ЗМІ (Р. Кубей, К. Вард-Барнес) і спрямовані на те, щоб допомогти медіаосвітнім едукаторам. Зарубіжними науковцями (Л. Стейн, А. Преветт) вивчаються стандарти та навички, необхідні для застосування медіа освіти в процесі навчання. Американські теоретики медіаосвіти вважають, що її принципи є ключовими концептами, якими керуються педагоги, котрі навчають медіаграмотності й одночасно допомагають віднайти консенсус у теоретичних засадах медіа освіти (Hobbs, 2010). Канадські вчені підкреслюють, що принципи медіаосвіти «дають педагогам спільну мову і можливість для дискусії» (Scull, Kupersmidt & Eraisquin, 2014), оскільки принципи створюють фундамент та теоретичне підґрунтя медіаосвіти сьогодні.

Обираючи для аналізу медіа освітні практики на робочому місці, ми керувалися теорією «медіаосвіти», запропоновану С. Левінгстон (Livingston, 2008). Вчена розглядає її як інформаційну компетентність, що має різні виміри. Перший вимір – соціально-політичний – пов'язаний з демократією та активною участю кожного в житті суспільства. Медіаосвічені люди з цієї точки зору є поінформованими, відповідальними громадянами. У контексті загальноприйнятого визначення терміна «медіаосвіта» здатність отримувати, розуміти та оцінювати медіаповідомлення чи будь-яку інформацію дозволяє їм стати поінформованими, здатними незалежно та критично думати. Їхнє уміння створювати медіаповідомлення дозволяє бути почутими в суспільстві.

Як відзначає У. Поттер (Potter, 2013), такий погляд на медіаосвіту акцентує потребу кожного індивіда на його/її вмінні абстрагуватися від

впливу масмедіа. Таким чином, саме критичне мислення набуває вагомості в розумінні медіаосвіти сучасної людини як члена громади і суспільства. Інший вимір, за С. Лівінгстон, стосується економіки знань, конкурентоспроможності та вибору (Livingston, 2008). У цьому випадку індивіда розглядають у його/її відношенні до економіки, зокрема ринкової з двох позицій: як споживача та суто працівника. Як споживач медіаосвічена особа здатна збільшити свої знання, отримуючи достатньо інформації з Інтернет джерел та зробити виважений вибір. Іншими словами, медіаспоживач повинен бути здатним розпізнавати і передбачати стратегії рекламодавців стосовно тієї продукції чи послуг, які бажає придбати. Ця риса медіаосвіти рівноважлива для усіх членів суспільства. Нарешті, медіаосвіченість особи, на думку С. Лівінгстон, також полягає в її умінні отримувати, вибирати й оцінювати інформацію, що стосується її професійної діяльності, та створювати медіповідомлення в межах своїх робочих обов'язків з метою досягнути кращих результатів. Можливо, підняти свій рівень можливої зайнятості на ринку праці та підвищити свою конкурентоздатність. Але, як і в першому випадку, медіаосвіта розглядається дослідницею в соціальному контексті, тобто її спрямованість можна вважати не суто економічною, а соціально-економічною.

Отже, потребує подальшого вивчення питання виховання медіакомпетентності в системі неформальної освіти. Особливо актуальним, на нашу думку, є проблема набуття медіакомпетентності різними категоріями населення, у тому числі економічно активного на робочому місці.

Методи та методики дослідження.

У дослідженні були використані такі теоретичні методи, як науковий аналіз дослідження проблеми в педагогічній науці, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і методичних підходів при вихованні медіакомпетентності у вітчизняних і зарубіжних джерелах, що можуть бути використані для вдосконалення професійної освіти в Україні.

Результати та дискусії. Медіаосвіта кожного, у тому числі й будь-якого працівника, має розглядатися, передусім, з позиції її важливості для суспільства, особистих та професійних цілей. Іншими словами, сучасний працівник – це громадянин, який вільно володіє цифровими та медіанавичками, адже у світі є найбільш важливими та затребуваними. Вони сприяють підвищенню конкурентоздатності кожного працівника та зростанню продуктивності економіки країни. Більш того, очікується, що професії майбутнього будуть у галузях медіаосвіти, соціально-політичному та соціально-економічному вимірі повністю залежить від здатності та уміння людини безперервно навчатися та вирішувати проблеми, використовуючи цілий спектр своїх цифрових умінь. Навіть такі рутинні завдання на робочому місці, як підрахунки, спілкування з клієнтами чи реклама у соціальних медіа потребують цифрових навичок, не згадуючи вже про здійснення онлайн платежів, електронні рахунки, онлайн ринок чи електронну комерційну діяльність підприємства.

Використання технологічних новинок, швидкий технологічний поступ у робототехнологіях та сфері штучного інтелекту кардинально та швидко

змінюють вимоги до сучасного працівника. Так, обсяги інформації, що невпинно збільшуються, потребують таких умінь, які допоможуть уникнути інформаційного перенавантаження. Теле- та відеотехнології вже стали звичними. Технології вимагають від працівників повсякчасного виконання професійної діяльності у мобільному контексті. Фактично, цифрові технології настільки змінили робоче місце будь-якого працівника, що науковці працюють над феноменом *NWOW* (*new ways of working*), що в перекладі з англ. означає «нові способи праці». Їх основною рисою стає не лише виконання безпосередніх службових обов'язків, але й соціальна інклюзія та активне громадянство (Collard, De Smedt et al, 2017, с. 122). Отже, мають місце докорінні зміни робочого середовища.

Важливо, що наслідком цих змін є не лише технічні та технологічні характеристики, але й, як зазначалося вище, певні соціальні вимоги. Ці зміни, у свою чергу, потребують нових знань, умінь та навичок від працівника. Нині затребувані ринком праці компетентності виходять за рамки якісного виконання лише своїх функціональних обов'язків. Те, що вимагається від сучасного працівника, – питання інклюзії та добробуту як власного, так і організації свого працевлаштування, громади і суспільства в цілому (Collard, De Smedt et al, 2017, с. 123). Соціальне життя формує запит на необхідні компетентності, навички і вміння працівника будь-якої сфери діяльності. І саме соціальне життя надало медіанавичкам працівника такої вагомості. У контексті робочого середовища логічніше було б вести мову не просто про медіакомпетентність працівника, а про його/її цифрові та медіанавички.

Саме тому цифрова та медіакомпетентність офісних працівників розглядається з точки зору рівня застосування ними своїх цифрових і медіанавичок у професійній діяльності. Так, спочатку дослідники виділили ті види професійної діяльності офісних працівників, де потрібно використовувати цифрові та медіавміння, а саме: створення документа та передача, управління вхідною та вихідною документацією, доручення іншим знайти потрібну інформацію, прийняття рішення про розподіл обов'язків, ролей, функцій та загальне керування процесом; планування діяльності відділу, синхронна співпраця з іншими відділами, організація та облаштування робочого місця для ефективної співпраці. На основі вивчення виокремлених видів діяльності, а також враховуючи ступінь застосування працівниками своїх цифрових та медіаумінь за допомогою анкетування та інтерв'ю, дослідники будують дві моделі цифрової та медіаосвіченості сучасного офісного клерка. У першій моделі медіаосвіта працівника сприймається, насамперед, лише як набір базових навичок (навіть не компетентностей), що дозволяють виконувати свої професійні обов'язки, передбачені вимогами організації чи компанії. Коротше кажучи, від працівника очікується, що він/вона вміють чи навчаться використовувати ті технічні засоби, що їх надає роботодавець, і зможуть якісно виконати поставлені завдання. У другій моделі працівники не просто вміють і використовують нові технології у своїй діяльності, але й проявляють певну винахідливість у трудовій діяльності (Ligurgo et al, 2018).

Таким чином, враховуючи рівень використання цифрових та медіанавичок, першу модель дослідники назвали моделлю відповідності, іншу – «моделлю винахідливості» (Collard et al, 2017).

Однак, нас цікавить не просто рівень цифрових і медіанавичок працівників, а медіаосвітній процес, завдяки якому формуються необхідні навички і вміння. Для отримання об'єктивної картини потрібно звернутися до аналізу найкращих практик провадження медіаосвітньої діяльності на робочому місці. З цією метою ми умовно поділимо всі професії та робочі місця на три категорії: – ті, що безпосередньо пов'язані з медіа; – ті, завдяки яким провадиться медіаосвітня діяльність; – ті, які не мають стосунку до медіа. Перша категорія професій потребує професійної медіаосвіти, здобутої у формальному освітньому середовищі. До них відносяться, насамперед, журналістика та пов'язані з нею професії. Розширити свої знання з медіаосвіти, поглибити наявні медіа навички, розвивати цифрову компетентність представники цієї групи можуть у неформальній та інформальній освіті, як і будь-який представник суспільства, в якому вони проживають і працюють.

Друга категорія охоплює педагогічні професії – вихователя дитячого садка, учителя початкової, середньої та старшої школи, тренера, фасилітатора, модератора, викладача, бібліотекаря, працівника музеїв та ін. Набуття необхідних цифрових і медіанавичок цією категорією працівників можливе як у формальній, так і в неформальній / інформальній освіті. Зупинимось на третій категорії професій і з'ясуємо, чи потрібні медіанавички працівникам, які не мають жодного стосунку до медіа чи медіаосвітньої діяльності.

Важливість навчання саме на робочому місці доведено статистикою. Так, у Канаді рівень працівників, які отримали навчальну підготовку, пов'язану з роботою чи кар'єрою, зріс з 29% у 1997 р. до 35% у 2002 р. (Scull, Kipersmidt & Egausquin, 2014). 4,8 млн канадських працівників віком від 25 до 64 років, що становить третину усього населення країни, беруть участь у навчанні на робочому місці. Потужний потенціал такого навчання використовують працедавці. Прикметно, що розвиток суто медіанавичок працівників відбувається в межах базових освітніх програм, а цифрових навичок – у навчанні інформаційних технологій.

У сучасних умовах 74% американців використовують комп'ютер на своєму робочому місці (Mamedova, 2018). Відтак можна з упевненістю стверджувати, що ІТ технології проникли майже у всі професії від високо- до низько-кваліфікованих. Необхідність володіння працівниками навичками використання цифрових засобів, у тому числі й медіа, змушують працедавців організувати навчання своїх працівників. Американське товариство з навчання та розвитку (ASTD – American Society for Training and Development) проаналізувало діяльність 2500 фірм на предмет навчання працівників. Було з'ясовано, що ті організації, які провадили цілісне навчання своїх працівників (розвиток «м'яких» і «твердих» навичок одночасно), отримували дохід на 218% вище з

розрахунку на кожного працівника, ніж ті компанії, що навчали виключно виконанню професійних обов'язків (Smith, 2018).

Зазначимо, що особи, які не мають ІТ навичок, вважаються «цифрово неграмотними» (digitally illiterate). У досліджуваних країнах є досить чималий відсоток таких осіб, зокрема у США він становить 16%. У порівнянні з міжнародним рівнем (23%) він нижчий. Звертає на себе увагу той факт, що рівень цифрової неграмотності залежить від рівня освіти особи. Біля 2/5 (41%) дорослих американців, які не закінчили школу, 17% американців, які закінчили школу, але не коледж, і 5% дорослих, які не мають вищої освіти, є цифрово неосвіченими (Mamedova, 2018). Невміння користуватися сучасними ІТ означає їхню неспроможність якісно виконувати свої професійні обов'язки, а також не дозволяє бути активними членами суспільства, оскільки відсутність медіаграмотності стає непереборною перешкодою. Згідно з даними Adobe, організації, що прагнуть цифрової досконалості, навчають і розвивають відповідні навички своїх працівників. Вони визнають, що навчання та можливість особистісного та професійного розвитку стають головним пріоритетом для сучасних працівників. Без такої пропозиції від організації працівники почуваються «не стимульованими та розчарованими» (Smith, 2018).

Якщо ж організації забезпечують таким навчанням, працівники розвивають свою цифрову та медіакомпетентності, а самі організації отримують могутній засіб власного розвитку, персоналу та засобу його утримання. Враховуючи теорію С. Лівінгстон, навчені цифровим та медіанавичкам працівники принесуть економічну користь своїй компанії, собі, як в особистому, так і у в професійному вимірах, і врешті соціальну вигоду громаді та суспільству загалом.

У Канаді також було проведено дослідження, наскільки сучасний її житель відповідає вимогам нинішньої економіки. З'ясовано, що багато канадців не мають достатнього рівня загальної освіченості, математичних навичок і умінь вирішувати за допомогою цифрових технологій різноманітні проблеми. Відсутність належних цифрових навичок, у тому числі й медіакомпетентності, заважає їм повноправно конкурувати на ринку праці (Scull, Kupersmidt & Egrausquin, 2014). Однак навіть ті працівники, що мають необхідні цифрові та медіанавички, потребують їх подальшого розвитку. З урахуванням отриманих результатів у 2015 р. було розроблено довгострокову стратегію щодо покращення цифрової та медіаграмотності різних соціальних та економічних верств населення для підвищення продуктивності та конкурентноздатності майбутніх поколінь. Інвестиції у розвиток зазначеної компетентності через різні федеральні програми сприятимуть економічному та суспільному добробуту. Наприклад, у бюджеті 2017 р. на реалізацію поставлених завдань виділено 29,5 млн доларів на 5 років. Завдяки достатньому фінансуванню програми розвитку необхідних медіа та цифрових навичок канадці зможуть набути належних знань і навичок, конкурувати та вільно розвиватися в цифровому середовищі робочого місця та суспільства.

У контексті означеної довгострокової програми розвитку цифрової та медіакомпетентностей відома канадська громадська організація та освітня онлайн платформа Media Smarts розробила свої рекомендації для федерального бюджету 2018-2019 рр., які охоплюють:

- Федеральний уряд співпрацює з MediaSmarts з метою створення національної програми розвитку цифрової та медіаосвіти для усіх канадців на майбутнє десятиліття;

- Федеральний уряд підтримує діяльність усіх громадських організацій, що працюють над реалізацією поставленого завдання, через їх фінансування; –

Федеральний уряд підтримує дослідження та ініціативи, спрямовані на розвиток цифрової та медіакомпетентностей у вразливих категоріях населення, щоб вони змогли стати соціально та економічно інклюзивними (Media Smarts, 2019). Серед рекомендацій Media Smarts особливу увагу привертає положення, що федеральний уряд Канади підтримує та заохочує цифрове та медіанавчання працівників на їхньому робочому місці шляхом різних податкових пільг тим компаніям, де таке навчання проводиться. Метою медіаосвітніх програм має стати не лише розвиток базових навичок користування цифровими і медіаресурсами, але й створення власної медіапродукції. Таке завдання ставить канадський уряд перед підприємствами малого та середнього бізнесу, для яких це може стати справжнім викликом. Підприємства малого та середнього бізнесу становлять 99% усіх бізнес структур Канади, відтак є найбільшими працедавцями. Федеральний уряд розуміє, що на відміну від великих підприємств, громадських і освітніх закладів малий і середній бізнес доволі повільно впроваджує цифрові технології у свій бізнес. Серед найбільш типових – відсутність відповідного навчання працівників, його вартість, витрачений час і невпевненість у поверненні інвестицій (Romero, 2014).

Незважаючи на те, що американські та канадські компанії висвітлюють в Інтернеті свою діяльність, місію, візію, стратегічні плани розвитку, можливості навчання для своїх працівників та багато іншого, інформація про зміст навчання на робочому місці вважається ноу-хау. Тому на сайтах компаній вона, якщо і наявна, проте носить рекламний характер, що унеможлиблює її аналіз та систематизацію за певними критеріями. З огляду на зазначене, ми пішли зворотнім шляхом – проаналізували наявні в Інтернеті освітні пропозиції для бізнес компаній, фірм, організацій. Логічно було припустити, що для розвитку цифрової та медіакомпетентностей працівників компанії звертаються до аутсорсингу (від англ. outsourcing –

угода, за якою певні завдання компанії передаються для виконання експертам у цьому виді робіт). Таким чином, ми з'ясували, що американські та канадські компанії віддають перевагу експертам з цифрової та медіаосвітньої діяльності – відомим громадським медіаосвітнім організаціям, які підбирають навчальні програми відповідно до потреб компанії-замовника. Більш того, представники медіаосвітніх організацій, медіаосвітні тренери, фасилітатори, педагоги провадять навчання на території замовника. Кожна громадська медіаосвітня організація пропонує низку навчальних ресурсів саме для корпоративних клієнтів. Такі програми користуються попитом, зокрема з розвитку цифрових навичок та використання соціальних медіа. Не дивно, адже за їхньою допомогою працівники компанії-замовника створюють її імідж, просувають на ринку свій бренд, залучають більше клієнтів, просто спілкуючись у соціальних мережах чи у різних групах онлайн. Наведемо приклад, які рекомендації з використання соціальної мережі LinkedIn3.

3 LinkedIn – професійна мережа, платформа, де спілкуються фахівці. Нині налічує понад 500 млн користувачів, містить дані про компанії, промісловість, пропонуються для просування своєї компанії та її продукції. Серед 5 ключових рекомендацій найбільш результативними можна вважати введення посади менеджера з соціального спілкування та навчання персоналу соціальним медіанавичкам (Constine, 2017). Його переваги для компанії очевидні. Так, соціальний медіа менеджер надсилав електронного листа працівникам, що потрібно поширити певний контент, до якого прикріплюється посилання на фірму та її діяльність чи продукцію. Кожен зі співробітників поширює інформацію у своїх групах у соціальній мережі. Якщо вони мають необхідні соціальні медіанавички, це просто і легко. Тому варто навчати працівників умінню поширювати інформацію у групах. Для цього, насамперед, потрібно навчитись, як завоювати довіру в цільовій групі. Це можливо лише через виважені, добре обдумані коментарі до дискусій, які вже провадяться в групі чи на форумі. Також необхідно ділитися інформацією від інших учасників групи, а не лише поширювати контент про свою фірму, щоб уникнути слави рекламодавця. Крім того, доцільно розпочати нове обговорення в групі, ставлячи короткі, але серйозні запитання. Якщо нова дискусія розпочалася, потрібно реагувати на кожен коментар. Навчання соціальним медіа проводить на робочому місці менеджер з соціального спілкування.

Розуміння різних медіа та їх впливу нині стає життєво необхідною навичкою для лідера. Постійний інформаційний потік через новини, телевізійні програми, електронні книги, соціальні мережі формує навички сприйняття, розуміння та оцінювання інформації, навколишнього світу та того, він живе. Медіаосвічені лідери здатні виконувати свої обов'язки найкраще. CNBC (американський кабельний і супутниковий канал новин для бізнесу) оприлюднив результати дослідження, що генеральні директори чи топ-менеджери компанії, які активні в соціальних мережах, – кращі керівники, ефективніші комунікатори, ніж ті, хто не використовує свої цифрові та медіанавички. Вони мають більший доступ та індивідуальну контактну інформацію, що дозволяє стати ефективним зряддям маркетингової

політики будь-якої компанії. Вони можуть краще донести до рядових працівників і суспільства стратегічні цілі компанії, поширювати інформацію на внутрішньому та зовнішньому ринках, завжди мають свіжі креативні ідеї, вміють адекватно оцінити отриману інформацію, використати соціальні мережі для створення іміджу компанії, прийняти вірне рішення і нести за нього відповідальність тощо (Constine, 2017).

Зважаючи на це, громадські медіаосвітні організації також пропонують корпоративним клієнтам, тобто компаніям-замовникам, програми з розвитку лідерських якостей, невідомою частиною яких є розвиток цифрової та медіакомпетентностей керівників різних рівнів. Інший варіант розвитку цифрової та медіакомпетентності працівників є використання освітніх пропозицій відомих інтернет-компаній чи офісів соціальних мереж. У цьому відношенні цікавий досвід медіаосвітньої діяльності має відома соціальна мережа Facebook. З метою покращення свого суспільного іміджу компанія започаткувала програму «Community Boost» (у перекладі з англ. – зростання спільноти). Упродовж 2018 р. Facebook інвестувала десятки мільйонів доларів у навчання безробітних, підприємців-початківців, власників сімейного бізнесу в 30-ти містах США. Серед основних завдань програми варто назвати такі: – подальший розвиток цифрових і соціальних медіанавичок для пошуку робочого місця, оскільки 62% представників малого та середнього бізнесу у США, приймаючи рішення про прийом кандидата на роботу, керуються не тим, чи він/вона закінчили школу, а чи достатньо розвинені цифрові та медіанавички вони мають; – навчальна програма для підприємців, як використовувати технології для перетворення ідеї в бізнес та як, використовуючи Facebook, безкоштовно створити і забезпечити свою присутність онлайн; – для власників бізнесу навчальні програми з розвитку цифрових та медіанавичок для розширення свого бізнесу, знаходження нових споживачів у своїй країні та світі; – для тих, хто вперше виходить в онлайн, Facebook пропонує програму навчання цифровій грамотності та онлайн безпеці; – тих, хто прагне підтримати свою громаду, Facebook навчає, як використовувати цифрові технології та соціальні мережі для єднання членів суспільства за допомогою таких засобів, як Events (від англ. – події) чи Groups (від англ. – групи) (Constine, 2017). Навіть такі технічні та інформаційні гіганти, зокрема Google, Apple, Amazon та ін., також інвестують у навчання працівників, яке безпосередньо пов'язане з розвитком цифрових та соціальних медіанавичок, що покращує соціальну й економічну мобільність.

Висновки. Викладене вище дає підстави для висновку про те, що розвиток цифрової та медіаграмотності працівників у США та Канаді здійснюється переважно на робочому місці з використанням навчальних ресурсів, що пропонуються громадськими медіаосвітніми організаціями. Крім того, таке навчання, на відміну від медіаосвіти дітей і молодих людей, насамперед, спрямоване на розвиток цифрових навичок працівників. Лише навчання працівників вищого рівня – генеральних директорів та топ-менеджерів організацій – спрямоване на подальший розвиток їхньої медіакомпетентності як складової розвитку лідерських

якостей. Загалом, розвиток цифрової та медіакомпетентностей працівників приносить не лише економічну користь організації, яка його провадить, але відіграє й значну соціальну роль.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у вивченні механізмів формування медіакомпетентностей вразливих верств населення в системах неформальної освіти США та Канади.

Література

Collard A-S. Digital media literacy in the workplace: a model combining compliance and inventivity. / Collard, A-S., De Smedt, T., DufRASne, M., Fastrez, P., Ligurgo, V., Patriarche, G. & Philippette, T. // *Italian Journal of Sociology of Education*. – 2017. – № 9(1). – P. 122-154.

Costine T. Risk analysis in introduction of new technologies by start-ups in the Brazilian market / T. Costine, P. Oliva, M. Kotabe // *Management Decision*. – 2018. – №1(56). – P. 64-86.

Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action / R. Hobbs. – Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. – 67 p.

Ligurgo V. A method combining deductive and inductive principles to define work-related digital media literacy competences. / V. Ligurgo, T. Philippette, P. Fastrez, A-S. Collard & J. Jacques // *Communications in Computer and Information Science*. – 2018. – № 8(10). – P. 245-254.

Livingstone S. Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. / S. Livingstone // *New Media & Society*. – 2008. – No. 3(10). – P. 12-16.

Mamedova S. Description of U.S. Adults who are not digitally literate. / S. Mamedova, E. Pawlowski, L. Hudson. – Washington, District of Columbia: National Center for Education Statistics, 2018. – 33 p.

Media Smarts. Canada's center for digital and media literacy. – 2019. [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL: <https://mediasmarts.ca>

Potter W. J. Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach. / W. Potter. – SAGE Publications, 2004. – 307 p.

Romero M. Digital literacy for parents of the 21st century children / M. Romero // *Elearning Papers*. – 2014. – № 38. – P. 32-40.

Scull T. The impact of media-related cognition on children's substance use outcomes in the context of parental and peer substance use / T. Scull, J. Kupersmidt J. Erasquin // *Journal of youth and adolescence*. – 2014. – №5(43). – P. 717-728.

Smith J. Media Literacy: A 21st Century Approach to Wellness. – 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL: heyjuliesmith.com/2018/02/17/media-literacy-21st-century-approach-wellness/

References

Collard, A-S., De Smedt, T., DufRASne, M., Fastrez, P., Ligurgo, V., Patriarche, G. & Philippette, T. (2017). Digital media literacy in the workplace: a model combining compliance and inventivity. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 122-154.

Costine, T., Oliva, P. & Kotabe, M. (2018). Risk analysis in introduction of new technologies by start-ups in the Brazilian market. *Management Decision*, 1(56), 64-86.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, D.C: The Aspen Institute.

Ligurgo, V., Philippette, T., Fastrez, P., Collard, A-S. & Jacques, J. (2018). A method combining deductive and inductive principles to define work-related digital

media literacy competences. *Communications in Computer and Information Science*, 8(10), 245-254.

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 3(10), 12-16.

Mamedova, S., Pawlowski, E. & [Hudson, L.](#) (2018). *Description of U.S. Adults who are not digitally literate*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.

Media Smarts. (2019). Canada's center for digital and media literacy. Retrieved 08.12.2019 from <https://mediasmarts.ca>

[Potter, W.](#) (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. SAGE Publications.

Romero, M. (2014). Digital literacy for parents of the 21st century children. *Elearning Papers*, 38, 32-40.

Scull, T., Kupersmidt, J. & Erausquin, J. (2014). The impact of media-related cognition on children's substance use outcomes in the context of parental and peer substance use. *Journal of youth and adolescence*, 43(5), 717-728.

Smith, J. (2018). [Media Literacy: A 21st Century Approach to Wellness](#). Retrieved 15.10.2019 from heyjuliesmith.com/2018/02/17/media-literacy-21st-century-approach-wellness/

АНОТАЦІЯ

У статті наголошується на важливості виховання медіаграмотної особистості для свідомого використання інформаційного контенту. Актуальність проблеми виховання медіакомпетентності в економічно активного населення обумовлена тим, сучасний працівник повинен вільно володіти цифровими та медіанавичками, які сприяють підвищенню його конкурентноздатності та зростанню продуктивності економіки країни. У дослідженні автор виділяє види професійної діяльності офісних працівників, що потребують цифрові та медіавміння.

Проведений аналіз найкращих практик провадження медіаосвітньої діяльності на робочому місці в США і Канаді. Зроблений висновок щодо необхідності організації роботодавцями навчання своїх працівників з метою розвитку цифрової та медіакомпетентності та отримання організаціями засобів власного розвитку, вдосконаленню персоналу та його утримання. Враховуючи те, що навчені цифровим та медіанавичкам працівники принесуть економічну користь своїй компанії, соціальну вигоду громаді та суспільству загалом, в США і Канаді було розроблено довгострокову стратегію щодо покращення цифрової та медіаграмотності різних соціальних та економічних верств населення для підвищення продуктивності та конкурентноздатності майбутніх поколінь. Виявлена основна мета медіаосвітніх програм, що полягає не лише у розвитку базових навичок користування цифровими і медіаресурсами, але й створення власної медіапродукції, а для працівників вищого правлінняського рівня – у подальшому розвитку їхньої медіакомпетентності як складової розвитку лідерських якостей. Закцентовано на урядовій підтримці тих компаній, які забезпечують цифрове та медіанавчання працівників на робочому місці шляхом різних податкових пільг. Автор наголошує на популярності таких програм в американському та канадському суспільствах, їх економічній користі для організацій та позитивній соціальній ролі.

Ключові слова: медіакомпетентність, працівник, навчання на робочому місці, корпоративні клієнти, громадські організації, США і Канада.

УДК 37.02

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-50-59

**EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF «NATURAL SCIENCES»:
THEORETICAL ASPECT**

**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ «ПРИРОДНИЧИХ НАУК»:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Andrii DROBIN,

candidate of Pedagogical Sciences,
methodologist

Андрій ДРОБІН,

кандидат педагогічних наук,
методист

drobin@bigmir.net

<https://0000-0002-4414-0465>

*Kirovograd Regional In-Service
Teachers' Training Institute
named after Vasyi Suchomlynskyi*

*Кіровоградський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти*

✉ 39/63, Velyka Perspektyvna
Street, Kropyvnytskyi, Kirovograd
Region, 25006

*імені Василя Сухомлинського
✉ вул. Велика Перспективна,
39/63, Кропивницький,
Кіровоградська область, 25006*

Original manuscript received: June 22, 2020

Revised manuscript accepted: August 21, 2020

ABSTRACT

The article considers the problem of theoretical and methodological bases of the concept "Educational environment of "Natural Sciences"". In particular, the approaches covered in the research of leading domestic and foreign scientists of the content of the scientific category "educational environment", which is considered through the prism of interconnected elements of the system, which includes external cultural and sociocultural conditions, subject-spatial environment, nature of interpersonal interaction and environmental factors. It is established that the concept of "educational environment" has different interpretations, which are due to approaches to determining its content. The reasons for the existence of terminological diversity and variability of the concept of "educational environment" in regulations, scientific and pedagogical literature are also investigated and an explanation of this phenomenon is made. The main direction of the article is to study the content of the concept of "educational environment" in the context of the introduction of experimental integrated course "Natural Sciences" in general secondary education and implementation of the main task of the educational field "Science" – the formation of natural science competence of Standard of basic and complete general secondary education. It is proposed to build the content and structure of the educational environment "Natural Sciences" on the basis of structural elements of natural science competence and generally accepted scientific approaches to the content of the scientific category "educational environment". The structure of the educational environment of "Natural Sciences" in the article is considered through the following components: integrated competence component, which contains cognitive, technological (activity), value and personality elements; spatial-subject and information components. The structure of the educational environment of "Natural Sciences" is presented in the form of a structural and logical scheme, which gives a visual idea of the structure and content. The structure of the educational environment of "Natural Sciences" and its functionality are related to the formulated functions that this environment should perform. The

effectiveness of the educational environment of "Natural Sciences" is proposed to assess the level of formation of natural science competence of students, as the main purpose of creating this environment. The article also suggests areas for further research on this issue.

Key words: *educational environment, learning environment, "Natural Sciences", educational environment "Natural Sciences", natural science competence, competence.*

Вступ. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується процесами реформування та модернізації, обумовленими поетапним запровадженням заходів, передбачених Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». Цей документ передбачає: «Метою Концепції є забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти за такими напрямками: ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; підвищення мотивації вчителя шляхом підвищення рівня його оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи; справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти; створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків; створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання, зокрема у сільській місцевості, або забезпечення регулярного підвезення до шкіл» (Концепція, 2016: 2).

Одним із виділених напрямів реалізації Концепції (Концепція, 2016) є створення сучасного освітнього середовища. Таким чином, актуальність цього питання сумніву не підлягає.

Освітнє середовище як наукова категорія досліджувалось у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців С. Дерябо, Ю. Жука, І. Зязюна, В. Ільченко, В. Лебедевої, В. Орлова, В. Панова, В. Рубцова, В. Слободчикова, В. Ясвіна та ін. Більшість сучасних дослідників, використовуючи поняття «освітнє середовище», згодні, що освітній процес залежить не лише від спрямованих зусиль педагога та індивідуально-психологічних особливостей дитини. Він визначається зовнішніми соціокультурними умовами, предметно-просторовим оточенням, характером міжособистісної взаємодії та іншими факторами

навколишнього середовища, тобто є комплексом взаємопов'язаних елементів – системою.

Так, В. Ясвін під терміном «освітнє середовище» розуміє «систему впливів і умов формування особистості за зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» (Ясвін, 2001). Для досягнення освітнім середовищем розвивального ефекту потрібно забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів, що мають здійснювати такі структурні компоненти: психолого-дидактичний (зміст і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу), соціальний (взаємовідносини всіх суб'єктів освітньої діяльності; учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.), просторово-предметний (приміщення для занять, будівлі, прилегла територія).

Освітнє середовище, за В. Слободчиковим, є динамічним утворенням, системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти і самого учня (Слободчиков 1997, 2000). Основними параметрами освітнього середовища він пропонує розглядати її насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб її організації).

В. Рубцов розуміє освітнє середовище як форму співпраці (комунікативної взаємодії), яка створює особливі види спільності між учнями і педагогами та між самими учнями. Це розуміння базується на тому, що необхідною умовою розвитку дитини є і участь у спільній діяльності, розділеної з дорослим і з іншими учасниками освітнього процесу. В. Рубцов виділяє такі структурні компоненти освітнього середовища: внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів і т.і. (Рубцов, 2000, 2002).

В. Панов під освітнім середовищем розуміє систему педагогічних і психологічних умов і впливів, що створюють можливості розкриття і розвитку інтересів, здібностей і особистості здобувачів освіти, які вже проявились і які ще не проявились, у відповідності до природних задатків і вимог вікової соціалізації.

Згідно з поглядами В. Панова, основними структурними компонентами освітнього середовища є: діяльнісний (сукупність різних видів діяльності, необхідних для навчання та розвитку здобувачів освіти), просторово-предметний (просторово-предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища) і комунікативний (міжособистісна взаємодія в безпосередній або предметно-опосередкованій формі учня з певним освітнім середовищем та іншими його суб'єктами) (Панов, 2005).

Під навчальним середовищем О. Гльченко розуміє систему впливів і умов формування особистості за соціально заданим зразком, а також можливостей для розвитку природних задатків учня в соціальному і просторово-предметному його оточенні. Система можливостей розвитку особистості, на думку науковця, включає три компоненти навчального середовища: просторово-предметний (матеріальна база, необхідна для

навчання, виховання, розвитку особистості, формування її ключових і предметних компетентностей); соціальний, який забезпечує взаєморозуміння і задоволення потреб всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків, адміністрацію і т.п.); психодідактичний (технологічний), тобто зміст і методи навчання, навчально-методичне забезпечення відповідно до цілей навчання, природовідповідними особливостями розвитку дітей. (Льченко, 2017: 108)

Таким чином, поняття «освітнє середовище» має різні тлумачення, які обумовлені підходами до визначення його змісту.

Крім різних тлумачень значення поняття «освітнє середовище», у нормативних актах, науковій та педагогічній літературі можна зустріти терміни «освітнє середовище», «навчальне середовище», «навчально-виховне середовище», «розвивальне середовище», «формуєче середовище». Всі ці терміни мають одне значення, яке актуальне на тепер як «освітнє середовище», що не є суперечністю, а є наслідком змін у термінології при прийнятті Закону України «Про освіту» (ЗУ Про освіту).

Іншим фактором, що обумовлює актуальність дослідження поняття «освітнього середовища», є запровадження експериментального інтегрованого курсу «Природничі науки» в закладах загальної середньої освіти та реалізації в ньому головного завдання освітньої галузі «Природознавство» – формування в здобувачів освіти природничо-наукової компетентності згідно з положеннями Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (Держстандарт).

Таким чином **метою цієї статті** є визначення змісту освітнього середовища навчальної дисципліни «Природничі науки», його структурних компонентів і провідних функцій з метою забезпечення процесу ефективного формування природничо-наукової компетентності.

Методи та методики дослідження: емпіричні: спостереження за процесами розвитку суспільства, модернізації системи освіти; теоретичні: вивчення нормативно-правової бази, останніх наукових досліджень, системний та порівняльний аналіз літератури з проблеми дослідження структури та змісту поняття «освітнє середовище», його функцій, ефективності функціонування.

Результати та дискусії. Аналіз (Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової освіти, навчальних програм «Природничі науки») показує, що означення поняття «освітнього середовища» законодавчо не врегульовано.

У контексті нашого дослідження дотримуємось тлумачення «освітнього середовища», яке сформульоване В. Ясвіним: «Під освітнім середовищем (або середовищем освіти) ми будемо розуміти систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» (Ясвін, 2001: 14)

Навчальна дисципліна «Природничі науки» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти є експериментальною і має на меті на базі широкої інтеграції природничих знань формування в учнів природничо-наукової картини світу та природничо-наукової компетентності, що регламентується положеннями освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти.

О. Ільченко (Ільченко, 2017: 107) зазначає, що зміст поняття «навчальне середовище» та його структура для інтеграційних процесів шкільної освіти, в тому числі і на засадах освіти для сталого розвитку, не досліджувалися.

Виходячи з головної мети освітньої галузі «Природознавство», що передбачає формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу (Держстандарт), зміст освітнього середовища «Природничих наук» потрібно розглядати в контексті структури природничо-наукової компетентності.

Природничо-наукову компетентність ми розглядаємо як єдність складових елементів чотирьохелементної (компонентної) структури, яка містить: когнітивний компонент, який передбачає володіння сукупністю знань, які формують зміст природничої компетентності з проєкцією на практичну діяльність; діяльнісний компонент визначає практичне й оперативне застосування природничо-наукових знань, тобто сукупність умінь і навичок розв'язувати практичні задачі з їх використання, у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; особистісний компонент є сукупністю індивідуально-психологічних якостей і здібностей здобувача освіти, що проявляється в усвідомленні необхідності постійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення, від яких залежить рівень сформованості умінь і навичок; мотиваційний компонент за змістом є сукупністю мотивів вивчення природничо-наукових дисциплін, який характеризується потребою і прагненням опанувати загальнокультурні й предметні компетенції з подальшим усвідомленням їх використання у процесі навчання для досягнення особистісного успіху в освітній діяльності.

Тому правомірно припустити, що освітнє середовище має містити ці складові елементи, об'єднані в інтегрований компетентнісний складник: когнітивний; технологічний (діяльнісний); ціннісний; особистісний (суб'єкту-суб'єктивний).

Разом з тим, загальнонауковий зміст поняття «освітнє середовище» передбачає наявність й інших складників, до яких ми відносимо: просторово-предметний; інформаційний.

Структуру освітнього середовища «Природничих наук» графічно представлено у вигляді схеми (Рис.1), де всі елементи структури освітнього середовища «Природничих наук» взаємопов'язані і взаємовпливають одне на одне, що свідчить про єдність елементів.

Просторово-предметний складник освітнього середовища включає: навколишній простір, навчальні приміщення, кабінети, лабораторії, комп'ютерна мультимедійна техніка, матеріальне забезпечення, прилади, обладнання, інші матеріальні предмети, які застосовуються в освітньому процесі.

Інформаційний складник освітнього середовища містить: цифрові ресурси, друковані інформаційні ресурси, мережі зв'язку, плакати, таблиці, інтернет-ресурси, фотографії, бази даних.



Рис.1. Структура поняття «Освітнє середовище «Природничих наук»

Освітнє середовище «Природничих наук», яке ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, – це інтегративний чинник, який поєднує всі компоненти в складну систему взаємних впливів, що виникають при формуванні особистості – це сфера, що оточує здобувача освіти, яка включає навколишній простір, матеріально-технічну базу, навчально-методичне забезпечення, інформаційний простір, людський фактор (здобувачі освіти, педагоги, батьки).

Створення освітнього середовища передбачає виконання ним певних функцій, до яких відносяться:

- освітня функція (засвоєння наукових знань, формування спеціальних і загальноосвітніх навчальних умінь і навичок), забезпечує умови для інтелектуального розвитку здобувачів освіти, озброєння їх методами самостійної пізнавальної діяльності, що призводить до повноти, логічної впорядкованості й усвідомленості отриманих знань;

- комунікативна функція, яка передбачає оволодіння здобувачами освіти прийомами міжособистісного спілкування, формування толерантності, доброзичливості й співпереживання;

- інформаційна функція, яка спонукає до ефективного відбору, зберігання і передачі необхідної освітньої інформації, володіння сучасними інформаційними засобами і технологіями;

- здоров'язберігаюча функція сприяє дотриманню здорового способу життя, усвідомленню цінності здоров'я;

- розвивальна функція, яка передбачає розвиток уваги, уяви, пам'яті, мислення, емоцій, інтересів, здібностей студентів, професійно-значущих якостей особистості;

- виховна функція відповідає за формування духовних, естетичних, етичних уявлень, поглядів, переконань, системи ідеалів, трансформації ціннісних орієнтацій сучасного суспільства в особистісні світоглядні позиції, формування моральних і професійних якостей;

- стимулююча функція, яка забезпечує підвищення зацікавленості до освітньої діяльності, самоосвіти та самовдосконалення;

- адаптивна функція сприяє оволодінню загальними знаннями і вміннями, раціональною організацією повсякденної діяльності, підготовці до подальшого самостійного життя в соціумі, гармонізації соціальних відносин;

- природозберігаюча функція, яка проявляється у формуванні усвідомленого ціннісного ставлення до навколишнього середовища, подоланні споживацького підходу до природи.

Освітнє середовище є фактором формування природничо-наукової компетентності здобувача освіти за умови:

– практико-орієнтованого змісту освітнього процесу;

– логічної побудови та науковості діяльнісного аспекту освітнього процесу;

– розвивального навчання як пріоритетного принципу організації освітнього процесу;

– створення та забезпечення реалізації освітнього процесу на основі сучасних матеріально-технічних засобів та можливостей інформаційного простору.

Оцінка ефективності функціонування освітнього середовища «Природничих наук» має ґрунтуватися на показниках рівня сформованості природничо-наукової компетентності здобувачів освіти як головній меті створення цього середовища.

Висновки:

1. Теоретико-методичні засади структури та змісту освітнього середовища «Природничих наук» визначаються метою та змістом освітньої галузі «Природознавство» та результатами загально визначених теоретичних досліджень поняття «освітнє середовище».

2. Структура освітнього середовища є дієвою за умови виконання збалансованого комплексу функцій.

3. Ефективність формування природничо-наукової компетентності залежить від дидактичного фактору «навчальне середовище», який є провідним у освітньому процесі засвоєння учнями цілісної системи знань про природу в інтегрованих курсах.

Подальші дослідження з цієї проблематики ми вбачаємо у вдосконаленні структури та змісту освітнього середовища «Природничих

наук», перевірячі її ефективності в практичній площині та законодавчому врегулюванні цього питання.

Література

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>

Закон України «Про Освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Закон України «Про повну загальну середню освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Панов В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / 4-ая Российская конференция по экологической психологии // Психологический институт РАО. – М.: УМК «Психология», 2005. – 334 с. С.213 – 216.

Рубцов В.В., Ивонина Т.Г. Проектирование развивающей среды школы. – М.: МГППУ, 2002. – 272 с.

Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 176-177.

Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. С. 177–184.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года) – М., 2000. – С. 172–176.

Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти основної школи: посібник/ Ільченко В.Р., Гуз К.Ж, Ільченко О.Г., та ін. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 320 с.

Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н.П. Кузина. – М.: Педагогика, 1980. Т. 1. – 340 с.

Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин, М.А. Ушакова. – Москва: Сентябрь, 2000. – 128 с.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року, затверджена Розпорядженням КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. <https://www.kmu.gov.ua/npsas/249613934>

References

Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity. Zatverdzhennyi Postanovoyu KМУ vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [State standard of basic and complete general secondary education. Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of November 23, 2011 № 1392] (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

Zakon Ukrayiny «Pro Osvitu» [Law of Ukraine "On Education"] (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]

Zakon Ukrayiny «Pro povnu zahal'nu serednyu osvitu» [Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education"] (2020) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian]

Panov, V. (2005). *Ekopsikhologicheskaya model' obrazovatel'noy sredy* [Ecopsychological model of the educational environment] 4-aya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii // Psikhologicheskii institut RAO. – М.:

UMK «Psikhologiya» – 4th Russian conference on environmental psychology // Psychological Institute of the Russian Academy of Education. – Moscow: UMK "Psychology", 213 – 216. [in Russian]

Rubtsov, V.V. & Ivonina, T.G. (2002) *Proyektirovaniye razvivayushchey sredy shkoly*. [Designing a developing school environment]. – М.: MGPPU [in Russian]

Rubtsov, V.V. (2000) Assessment of the educational environment of the school. *2-ya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii. Tezisy*. [2nd Russian conference on environmental psychology. Abstracts.] (176-177) Moscow, April 12-14, 2000 [in Russian]

Slobodchikov, V.I. (1997) Educational environment: realizing the goals of education in the space of culture. *Novyye tsennosti obrazovaniya: kul'turnyye modeli shkol*. [New values of education: cultural models of schools]. 1, 177-184 [in Russian]

Slobodchikov, V.I. (2000) On the concept of the educational environment in the concept of developing education. *2-ya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii. Tezisy* [2nd Russian conference on environmental psychology. Abstracts.] (172-176) Moscow, April 12-14, 2000 [in Russian]

Ilchenko, V.R, Guz, K.Zh., Ilchenko, O.G., ... , Sigida, T.V. (2017) *Teoretychni ta metodychni zasady intehratsiyi pryrodnycho-naukovoyi osvity osnovnoyi shkoly: posibnyk*. [Theoretical and methodical bases of integration of natural-scientific education of primary school: manual]. Kyiv: Sam Publishing House. [in Ukrainian]

Shatskiy, S.T. (Ed). (1980) *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. [Selected pedagogical works] (Vol. 1) N.P. Cousin. (Ed). – Moscow: Pedagogika. [in Russian]

Yasvin, V.A. & Ushakov, M.A. (2000) *Ekspertiza shkol'noy obrazovatel'noy sredy*. [Expertise of the school educational environment] Moscow: September. [in Russian]

Yasvin, V.A. (2001) *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu*. [Educational environment: from modeling to design]. – Moscow: Smysl. [in Russian]

Pro skhvalennya Kontseptsiyi realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity "Nova ukrayins'ka shkola" na period do 2029 roku, zatverdzhena Rozporyadzhennyam KМУ vid 14 hrudnya 2016 r. № 988-r. [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029, approved by the Order of the Cabinet of Ministers of December 14, 2016 № 988-r.] (2016) Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему теоретико-методичних засад поняття освітнє середовище «Природничих наук». Зокрема проаналізовано підходи, висвітлені у дослідженнях провідних вітчизняних та зарубіжних науковців, змісту наукової категорії «освітнє середовище», яка розглядається через призму взаємопов'язаних елементів системи, що включає зовнішньо культурні та соціокультурні умови, предметно-просторове оточення, характер міжособистісної взаємодії та фактори навколишнього середовища. Встановлено, що поняття «освітнє середовище» має різні тлумачення, обумовлені підходами до визначення його змісту. Досліджено причини термінологічного різноманіття та варіативності поняття «освітнє середовище» у нормативних актах, науковій і педагогічній літературі та здійснено пояснення цього явища. Головним напрямом у статті є дослідження змісту поняття «освітнє середовище» в контексті запровадження експериментального інтегрованого курсу «Природничі науки» в закладах

загальної середньої освіти та реалізації в ньому головного завдання освітньої галузі «Природознавство» – формування в здобувачів освіти природничо-наукової компетентності згідно з положеннями Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Запропоновано зміст та структуру освітнього середовища «Природничі науки» будувати на основі структурних елементів природничо-наукової компетентності та загальнонавчаних наукових підходів до змісту наукової категорії «освітнє середовище». Структуру освітнього середовища «Природничих наук» у статті розглянуто через такі складники: інтегрований компетентнісний, який містить когнітивний, технологічний (діяльнісний), ціннісний та особистісний елементи; просторово-предметний та інформаційний. Структуру освітнього середовища «Природничих наук» представлено у вигляді схеми. Структуру освітнього середовища «Природничих наук» та її функціональність пов'язано зі сформульованими функціями, які воно має виконувати. Ефективність функціонування освітнього середовища «Природничих наук» пропонуємо оцінювати за рівнем сформованості природничо-наукової компетентності здобувачів освіти як головної мети створення цього середовища.

Ключові слова: освітнє середовище, навчальне середовище, «Природничі науки», освітнє середовище «Природничих наук», природничо-наукова компетентність, компетентність.

UDC 373.5.011.3-051:94]:004.77

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-60-69

PROPHYLACTIC COMPETENCES OF TEACHERS-TUTORS

ПРОФІЛАКТИЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-РЕПЕТИТОРІВ

Slawomir SLIWA

s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

<https://orcid.org/0000-0003-0465-0644>

*The Academy of Management and
Administration*

✉ *Opole, Poland*

Славомір СЛИВА

*Академія управління та
адміністрування*

✉ *м. Опольє, Польща*

Original manuscript received: June 04, 2020

Revised manuscript accepted: August 15, 2020

ABSTRACT

The aim of this article was to show the importance of competence in prophylaxis work of a teacher-educator.

In the introduction to this article they were presented categories of professional competence of teachers. In the following section author discuss about the competencies they should have a teacher-educator and teacher-person who deals with prophylaxis.

Given the assumptions of the modern model of prophylaxis, where the main executors of prophylaxis are primarily teachers, author show that competence in the field of knowledge and skills should be a teacher implementing school prophylaxis program. Despite the lack of standardized learning outcomes for teachers in the field of prophylaxis in the article suggested areas, in which the author's opinion, should be trained by teachers.

Prophylaxis, which is carried out primarily at school, and one of its tasks is to support the education process should be carried out by professionals who should also have in addition to knowledge and skills in the field of competence of personality that predispose them to work with children and youth.

Keywords: *competence of teachers, competence prophylaxis, prophylaxis, school prophylaxis program*

Introduction

A modern teacher should be wise, versatile, talented, should provide knowledge and experience, be competent and constantly improve his professional skills. It should also be remembered that the teacher is a man, friend: forgiving, supportive and understanding the problems of others, and students very often love teachers not for what they have taught them, but for who they were. [15, s. 20].

He is a man who should have enormous knowledge, possess a wide range of skills and social competences. The teaching profession requires continuous education or self-education and constant improvement of ones competencies.

Teachers' professional development is an extremely complex process, it requires effort and a focus on introducing changes. Its scope is not only limited to the professional, but also in the personal sphere [27, s. 77].

A modern teacher should also strive to constantly improve their competences. As Agnieszka Cybal-Michalska emphasizes in the context of the development of career competences, it should be understood as a process of acquiring new skills by the subject and improving of those already possessed. [2, s. 107].

Zbyszko Melosik notices that "regardless of the achievements of modern pedagogical thought emphasizing the idea of empowering students in the education process, in practice the main criteria for assessing the work of school principals is directly related to the results of teaching, obtained primarily in the knowledge and competence tests. There is a clear preference for the educational / teaching function at the expense of the school's caring and educational function" [16, s. 132].

When discussing teacher competences, three groups are most often distinguished [25, s. 175]:

- substantive competence related to the subject being taught - the teacher is an expert and subject adviser;
- didactic and methodological competences - they refer to the teacher and student workshop, i.e. methods and techniques of teaching and learning, especially activating, design and group work; the teacher is a teaching advisor,
- educational competences - these are different ways of influencing students; these include communication and networking skills, solving problems of a given developmental age, etc.

Maria Czerepaniak-Walczak distinguishes four categories of competences: output, mature, changeable and core. Initial competences, according to the author, do not necessarily have to be related to a specific profession, although they constitute the foundation for performing professional tasks and determine the direction of education and improvement. They require constant development and updating. The category of mature competences are those that play an important role in fulfilling current professional tasks. However, they should be supplemented with competences for change, which is distinguished by openness to newness, as well as openness to solve any problems accompanying the implementation of professional tasks. The last category, core competences, also called emotional competences, are all the dispositions that play a significant role not only at a given stage of the implementation of professional tasks, but also in the future. Their distinguishing feature is openness to everything new, but also a continuation of what corresponds with the content of these changes [3, s. 90].

Robert Kwaśnica divides competences into practical-moral and technical: [12, s. 300-301]:

- Practical and moral competences, including: interpretative competences - this kind of competence allows us to see the world as a reality that requires constant interpretation, and constantly revealing its sense; these competences make it possible to ask questions that makes understanding the world an endless task; moral competence – it's the ability to conduct moral reflection, not just knowledge of moral norms and orders; these competences

are contained in questions about the morality of our behavior; communication competence - the ability to be in a dialogue with others and with yourself, the ability to be dialogical way of being, whereby dialogue is not understood here as just the ability to conduct discussions, but rather as a conversation that breaks the anonymity of statements and is an attempt to understand ourselves and what surrounds us.

- Technical competences, which include: postulative (normative) competences:

- understood as the ability to speak for specific goals, the ability to identify with them; they can mean imitating the goals achieved by others, but above all the choice of goals compatible with the accepted role or the ability to set individual goals;

- methodological competence - it is the ability to act according to the rules that determine the optimal order of certain activities; the content of these rules is an action program telling you what and in what order you need to follow to achieve the intended goal;

- implementing competences - understood as the ability to select appropriate measures and create conditions that are conducive to achieving a goal;

- they are used by the teacher to develop teaching material and organize time, space and engage participants of the teaching process in a way that ensures effectiveness.

Discussion and conclusions

The contemporary model of prevention assumes that its implementers will be primarily teachers and youth leaders. First of all, teachers are required to have many competences, in particular in terms of knowledge, skills and social competences in the field of prevention. Prevention at school is designed to, among others supplement the gaps that have arisen as a result of upbringing in the family. In this way, teachers become specialists who are to support the process of development of children and youth through the implementation of school prevention programs.

As Mariusz Jędrzejko emphasizes, the low quality of school prophylaxis and health education is one of the key factors influencing the growth of risky behaviors [7, s. 22]. Therefore, along with the metamorphosis and escalation of unfavorable phenomena, modern school becomes a place to fight deviant behavior of children and youths. [8, s. 392].

Through open communication between teachers and children and youth, the teaching staff can establish a good contact with the pupils [4, p. 148]. In addition, prevention should use thematic openness, where the holistic exploration of the world is combined with the opportunity for individual and social experience of processes, phenomena and events that are taking place in it [24, p. 25].

It should be remembered that teachers, especially at the first stage of education, are also a model of pro-social behavior for children and youths. Prosocial personality is formed primarily in the environment of people behaving in a pro-social manner, including teachers who can provide authentic models of behavior [21, p. 312]. This is one of the preventive actions assumptions that should be implemented at school.

Therefore, despite the fact that every educator should perform tasks related to the role of a teacher and educator, even in the school's perception, the role of a teacher is determined to a greater extent by his professional identity. Moreover, teachers of particular subjects primarily assess their specialist and didactic competences - in this dimension they feel professional, while it is a bit more difficult for them to find themselves in the role of transmitting certain values and influencing correct attitudes [23, p. 13]. The specificity of teaching and upbringing suggests that when talking about professional qualifications one should take into account the level of professional development of teachers which will allow to effectively manage the processes of teaching and education in the complex and dynamic conditions of school life. Therefore, according to this assumption, professional qualifications determine the preparation of teachers to perform teaching, educational and organizational activities [11, p. 73].

The professional qualifications of the teacher-educator are [11, s. 74]:

- moral attitudes and deep conviction about the need to consolidate pro-social attitudes of young people;
- physical and mental health as a potential and necessary level of mental persistence and general mental fitness;
- specialist theoretical and practical knowledge.

In turn, pedagogical qualifications mean appropriate preparation for educational work, for work in a profession that requires a deliberate and conscious educational impact on an individual or a group. These qualifications should include: pedagogical knowledge, thinking and pedagogical activity [11, s. 75].

The task of the pedagogue, teacher-tutor is to recognize the needs and problems of students, determine the functioning of students in the family, school, peer group, and then take preventive and corrective actions in the event of identified deficiencies [26, s. 125].

Bożena Muchacka emphasizes that psychosocial predispositions, such as empathy, kindness, interpersonal skills, leadership, negotiation, analysis and diagnosis skills, planning skills, time planning, space and information management, self-discipline, awareness of ethical and moral standards or co-creation of educational policy, deserve special attention. [17, s. 38] Other basic competences that should be added to the list of professional competences of every modern teacher are: specific psychological predispositions, personal culture and knowledge of *savoir-vivre*, i.e. forms of good education, responsibility for raising children and youth, respect for the student, recognition and even the possibility of creating a proper positive image of both: one's own and of the educational institution [18, s. 232-233].

Zbigniew B. Gaś writes that a competent teacher at school should [5, s. 11-12]: provide a constructive role model for your student; be an efficient didactic teacher, providing students with accessible and understandable contemporary scientific achievements; be an efficient trainer in teaching and improving the basic skills needed to lead a subjectively satisfying and socially constructive lifestyle; be an efficient guide in discovering personal potentials,

implementing development tasks and shaping responsibility for own development based on a clear and socially accepted system of values.

Moreover, the teacher should be effective in the field of [6, p. 90]: the process of shaping the child's self-image; the impact of needs on the interpersonal and social functioning of the child; the impact of communication processes on avoiding dysfunction and promoting development.

The preventive teacher plays a key role in helping the student's development. A prerequisite for its effective operation is to present six personality traits and five conditions necessary to support student development in educational contact. Personality traits include: awareness of yourself and your values system, experiencing and showing feelings, performing model functions for the assisted, interest in people and social affairs, clear ethical principles and a sense of responsibility. The necessary conditions are: empathy, warmth and care, openness, positive attitude and respect for the assisted, as well as specificity [5, s. 17].

A prevention specialist should be aware that professionalism is based on high competence. Therefore, the duty of competent prophylaxis is continuous improvement of his work technique, acquiring professional knowledge and skills, the ability to apply this knowledge and skills in situations requiring immediate intervention, knowledge of preventive programs in order to select them correctly and the ability to construct or modify them in order to adapt them to the needs of a given environment or group [13, s. 390-399].

The aim of self-education here is to increase the skills of pedagogical work, to achieve higher results of professional goals or to master the research technique [20, p. 102], which is very important in the case of constructing a prevention school program.

Moreover, a preventive specialist understands the need for preventive treatments, realizes the effectiveness of his actions, their positive significance for the good of an individual, group and society, and believes in his own abilities and skills. He can also plan, implement, verify and evaluate his own preventive actions. Understands that in these activities partnership, friendship, respect, mutual help are important, as well as the involvement of parents, educators, or possibly specialists of various fields [13, s. 390-399].

Competent preventive teacher has attitudes that allow effectively influence students, their parents and other members of the school community and the environment. There are many theories and ideas for the role of the teacher in addiction prevention. It is known that positive relationships with adults, e.g. a teacher, bond with him and the school, teachers' upbringing skills, and successful learning are protective factors that are associated with the school. Therefore, it is worth making efforts to improve skills in this area.

Dorota Macander emphasizes that a preventive teacher should have the following competences [14, s. 17-22]:

- epidemiological knowledge regarding the results of research on the use of nicotine, alcohol and drugs by children and adolescents;
- knowledge of warning signals and types of psychoactive substances (primarily those that are "popular" in a given local environment);

- knowledge of substances used by students;
- knowledge of students' development needs to adapt activities undertaken to the characteristics of the development period;
- knowledge about prevention - about concepts, strategies for researching the need for prevention, about constructing and assessing the effectiveness of prevention programs;
- ability to motivate to take preventive actions and understand their coherent combination with educational activities;
- ability to improve interpersonal competences and develop personality dispositions;
- ability to build and maintain authority;
- ability to deal with your own emotions;
- ability to positive, conscious modeling;
- the ability to show understanding and respect for the student, to give him attention.

Ireneusz Siudem among the skills of persons dealing with prevention mentions [22, s. 87]:

- ability to safely explore;
- ability to learn from trial and error;
- ability to use feedback;
- teamwork skills;
- knowledge of basic professional principles and procedures;
- ability to make contact and conclude a contract;
- ability to build a diagnosis of a person, family, group;
- ability to construct a program of individual and group interactions;
- ability to build and maintain authority;
- ability to deal with your own emotions;
- the ability to influence positively and consciously;
- ability to understand and respect.

In addition, prevention-teacher should have knowledge about the problem (epidemiological), psychological (in the field of developmental and social psychology, concerning the psychophysical development of children and adolescents, and social mechanisms affecting behavior), about preventive work methods and knowledge of law (relating to both mentees) and the specifics of preventive programs' functioning) [22, s. 88].

According to Krzysztof Ostaszewski, prevention-teacher should be aware of the progress in scientific knowledge on risky behavior of children and youth. This knowledge should include types of behavior, reasons for their occurrence and developmental functions. In addition, prevention should have knowledge about prevention in the field of: prevention in health care, prevention and upbringing, ethics in prevention, prevention based on knowledge and evidence, as well as systemic solutions and legal issues. [19, s. 9-10].

Competent prevention-teacher also has the skills to communicate well with participants in prevention activities and skills to correctly implement preventive activities [19, s. 11].

The last area, according to this proposal, are skills to improve the quality of one's own actions and relations with the world - it is about planning and evaluation of preventive actions. The catalog of these skills is closed by competences for cooperation and maintaining correct relations with social partners (school, non-governmental organization, local government, counseling center, scientific institution etc.) [19, s. 12].

Table 1. Areas of professional competence of prevention-teacher according to Krzysztof Ostaszewski

Knowledge	Basics of knowledge about risky behavior of children and youth
	Basics of knowledge about prevention
'Face to face' work skills	Skills for helping and good communication with participants of preventive activities
	Skills for the proper implementation of preventive measures
Skills for the quality of work and relationships with the outside world	Skills for planning and evaluation of preventive measures
	Skills of cooperation with partners and project support

Source: K. Ostaszewski, *Kompetencje zawodowe profilaktyka*, „Serwis informacyjny narkomania” nr 4 (68), 2014, s. 9. [19, s. 9]

Competent prevention-teacher should have knowledge of:

- **the basics of professional prevention:** the legal basics of preventive interventions, preventive interventions strategies, social science research methodology, psycho-pedagogical diagnostics, constructing preventive programs, monitoring and evaluation;

- **basics of knowledge about risk behaviors of children and adolescents:** protective factors and risk factors, research on risk behaviors, psychoactive substances, classification of risk behaviors of children and adolescents;

- **basics of knowledge about the developmental regularities of children, adolescents and adults, and interpersonal relations:** pedagogy of behavioral disorders, social, creative, caring and educational, resocialization, special pedagogy, social, developmental and clinical psychology, sociology of deviation and social control, sociology of youth ;

- **the basics of knowledge about working with children, youth and parents:** the scientific theoretical foundations explaining the behavior of children, adolescents and adults, forms and methods of teaching, and working with children and adolescents.

Should also have skills in:

- **work with students and their parents:** diagnostics, work with children and their parents, motivating others, setting an example, exerting positive influence on others, building authority, building a team, building positive relationships with others, cooperation;

- **designing preventive programs:** construction and implementation of school prevention programs;
- **implementation of preventive programs:** monitoring and evaluation of preventive programs;
- **psychosocial skills:** improving competences, self-education, communication skills, coping with difficult situations, assertiveness, problem solving, creativity, coping with stress, making decisions, recognizing emotional states of one's own and others, empathy.

Table 2. Areas and scope of knowledge and skills of the prevention-teacher

Area:	Scope:
Knowledge	Basics of professional prevention. Basics of knowledge about risky behavior of children and youth. Basics of knowledge in the field of developmental regularities of children, adolescents and adults, as well as interpersonal relations. Basics of knowledge about working with children, youth and parents
Skills	Work with students and their parents. Designing preventive programs. Implementing preventive programs. Psychosocial skills

Source: Own elaboration.

As can be seen from the above proposals regarding professional competences in the field of prophylaxis, there are many areas in which a person dealing with the profession must improve their competences. It should be noted that a competent preventive teacher is a person who not only has the appropriate education, but, perhaps even above all, appropriate emotional and interpersonal qualifications to work with children and youth. It is not enough to have the appropriate knowledge and skills. There is still a need for an appropriate approach and character traits that may determine the effectiveness of preventive interventions.

Ending. It is particularly important, as M. Kowalski emphasizes, that education towards responsibility for health should refer to stimulating, revitalizing communities or environments in order to realize responsibility for the value of health [9, s. 173]. Health culture is instrumental and is an element of the whole in a functional sense, it is a set of phenomena learned in the learning process: intentional and unintentional, conscious and unconscious, as well as imitation [10, s. 209]. Therefore, in advance, when preparing students for the teaching profession, work on shaping competences in the field of prevention should be undertaken.

The key features of an effective prevention program include executors' competences. They consist of theoretical knowledge about prevention and practical knowledge about running a specific program. It is also important to provide supervision, substantive and financial support to implementers. The motivation of the implementers to preventive work and constant, daily contact

with program recipients are also of key importance. For this reason, it is recommended that preventive programs are implemented by properly prepared teachers and educators [1, s. 10].

The contemporary model of preventive interactions assumes that it is teachers who, above all, implement preventive measures. Therefore, it is important that the people who implement the school's prevention program are properly prepared for this. The standards of education preparing for the teaching profession assume the effects of education in the field of preparation for the implementation of didactic, educational or care professional tasks.

School education programs and school prevention programs operate in schools. Therefore, in educating future teachers, more attention should be paid to preparation for the implementation of preventive tasks. This may be facilitated by the preparation of appropriate standards for educating people who want to deal with prevention.

Bibliography

1. BORUCKA A, PISARSKA A, BOBROWSKI K. (2014) ABC szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Świat problemów. Nr 1. S. 5-11.
2. CYBAL-MICHALSKA A. (2014). Proaktywność w karierze jako narzędzie inwestycji i odnawialność kapitału kariery młodzieży akademickiej. Rocznik Pedagogiczny. Nr 37. S. 93-108.
3. Czerepaniak-Walczak M. (1997). Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela: monografia. Toruń.
4. DEPTUŁA M. (1996). Nawiązanie bliskiego kontaktu z wychowankami (proponuje do badań). Studia Pedagogiczne. Nr 24. S. 147-153.
5. GAŚ Z. B. (2001). Doskonalący się nauczyciel: monografia. Lublin.
6. GAŚ Z. B. (1994). Zaburzenia w zachowaniu – przyczyny, przejawy, środki zaradcze. Wspomaganie rozwoju dziecka: monografia. Lublin. S. 71-105.
7. JĘDRZEJKO M. (2013). Młodzi ludzie w świecie wielowymiarowego ryzyka: ujęcie socjopedagogiczne. Społeczeństwo i rodzina. Nr 35. S. 8-36.
8. KANIA S. (2014). Pedagogika turystyki jako metoda w profilaktyce społecznej. Ogrody Nauk i Sztuk. Nr 4. S. 392-399.
9. KOWALSKI M. MALINOWSKI W. KOWALSKI P. (2005). Elementy prozdrowotnego stylu życia studentów kierunków nauczycielskich na tle oddziaływań edukacyjnych. Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna. Nr 6, 2005. S. 171-184.
10. KOWALSKI M. (2009). Kultura zdrowotna – wymiary edukacyjne (w kierunku odpowiedzialności za zdrowie). Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna. Nr 8. S. 207-216.
11. KOSYRZ Z. (1995). Osobowość wychowawcy: monografia. Warszawa.
12. KWAŚNICA R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2. Warszawa. S. 291–319.
13. ŁUKAWSKA M. (2007). Kompetentny nauczyciel klas początkowych jako specjalista profilaktyk. Nauczyciel kompetentny, Teraźniejszość i przyszłość: monografia. Lublin. S. 387-393.
14. MACANDER D. (2012) *Profilaktyki uzależnień w szkole* - e-poradnik. Warszawa. (<http://ore.edu.pl>).
15. MALEC A. (2013). O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela. Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce: monografia. Nowy Sącz. S. 14-21.

16. MELOSİK Z. (2014). System kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych: monografia. Warszawa.
17. MUCHACKA B. (2006). Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli. Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły: monografia. Kraków. S. 33-40.
18. MUCHACKI M. BERNÁTOVÁ R. (2014). Professional competencies within the field of professional activity of teachers. História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove: monografia. Prešov. S. 229-234.
19. OSTASZEWSKI K. (2014). Kompetencje zawodowe profilaktyka. *Serwis informacyjny narkomania*. Nr 4 (68). S. 8-13.
20. RATAJ M. (1972). Samokształcenie nauczycieli, Stan i potrzeby: monografia. Wrocław.
21. SARZAŁA D. JĘDRZEJKO M. Z. ZAWADZKI J. (2015). Wychowanie prospołeczne jako czynnik ograniczający powstawanie uzależnień behawioralnych. Uzależnienia behawioralne, Wybrane aspekty: monografia. Pułusk-Warszawa 2015. S. 298-312.
22. SIUDEM I. (2010). Kompetencje zawodowe kadry a skuteczność programów profilaktycznych. Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie: monografia. Lublin 2010. S. 81-92.
23. SOKOŁOWSKA-DZIOBA T. (2002). Umiejętności wychowawcze nauczycieli. Kształtowanie umiejętności wychowawczych: monografia. Lublin. S. 11-15.
24. ŚLIWERSKI B. (1993). Wyspy oporu edukacyjnego: monografia. Kraków.
25. TARASZKIWEICZ M. (2001). Jak uczyć się lepiej!: szkoła pełna ludzi: monografia. Poznań.
26. WASZCZUK J. (2014). Założenia efektywności szkolnych programów profilaktyki. *Resocjalizacja Polska*. Nr 6. S. 121-134.
27. WOJCIECHOWSKA M. SZPRINGER M. CHMIELEWSKI J. (2014). Samokształcenie nauczycieli we współczesnych uwarunkowaniach. *Edukacja ustawiczna dorosłych*. Nr 3 (86). S. 75-85.

АНОТАЦІЯ

Мета статті – показати важливість компетентності у профілактичній роботі вчителя-вихователя.

У вступі були представлені категорії професійної компетентності вчителів. В основній частині автор обговорює компетенції, якими повинні володіти вчитель-вихователь та вчитель-людина, яка займається профілактикою.

Враховуючи припущення сучасної моделі профілактики, де основними виконавцями є, в першу чергу, вчителі, автор показує, що компетентністю у галузі знань та вмінь повинен бути вчитель, який впроваджує шкільну програму профілактики. Незважаючи на відсутність стандартизованих результатів навчання для вчителів у галузі профілактики, у статті пропонуються напрямки, в яких автор обґрунтовує свою думку щодо проходження вчителями підготовки.

Профілактика, яка проводиться насамперед у школі, і одним із її завдань є підтримка навчального процесу, повинна проводитись професіоналами, які також повинні мати знання та навички у галузі компетентності особистості, що схиляють їх до роботи з дітьми та молоддю.

Ключові слова: компетентність вчителів, профілактика компетентностей, профілактика, шкільна програма профілактики

УДК [378.147+7.021.2]

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-70-77

THE ROLE OF PAPER PLASTIC ART IN MODERN DESIGN

РОЛЬ ПАПЕРОВОЇ ПЛАСТИКИ В СУЧАСНОМУ ДИЗАЙНІ

Tatiana KOZELETS,

Lecturer

Тетяна КОЗЕЛЕЦЬ,

викладач

tatiana-may@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7161-5238>

Khortytsia national academy

✉ 59, Naukove mistechko str.,

Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region,
69017

Хортицька національна академія

✉ вул. Наукове містечко, 59,

м. Запоріжжя, Запорізька обл.,
69017

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 23, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the substantiation of the importance of paper plastic art in modern design.

The unique features of the designer's activity are revealed, which consists in designing aesthetic and functional things on the basis of unity of artistic, scientific and technical approaches. Prospects for efficient professional training of designers, which can be realized under the condition of student-centered training and strengthening the practical orientation of tasks in art disciplines, taking into account various aspects of design, production and consumption of products.

The analysis of theoretical works of native and foreign experts on the current state, prospects for the development of design education in Ukraine; issues of development of artistic and project activities of students; history of paper modeling development in Ukraine and the world; application of paper plastic art in different types of design and at different stages of development of a design product has been carried out.

An overview of the latest and most promising types of paper plastic art, which include paper craft and Iris folding, which can be used in project activities at the stage of creating a design product was taken. Examples of application of paper plastic art, implemented by Ukrainian designers in developing a creative design product, are given.

The fruitful influence of application of paper plastic art technique in the educational process of designers training is proved. That promotes the development of visual thinking and logic, the development of creative individual method and the formation of: spatial thinking and skills of perception of forms plasticity; sense of harmony and aesthetics; creative vision of the problem and non-standard solutions; development of figurative thinking and spatial imagination.

The author emphasizes that paper plastic art in the process of professional development of a future design specialist becomes important, combined with modern computer technology, allows to implement bold design ideas in interior design, outdoor advertising design, shop window design, packaging, printing, subject design.

Key words: *design education, designer, paper plastic art, forming, project activity, modern design.*

Вступ. Професія дизайнера набуває популярності серед сучасної молоді. Така тенденція існує завдяки творчій, різноманітній, цікавій діяльності, що спонукає людину до постійного професійного та

особистісного розвитку, самовираження, вдосконалення творчих здібностей, отримання нових знань та досвіду роботи в галузі дизайну.

Діяльність дизайнера спрямована на проектування нових предметів та речей. У XXI столітті суспільний запит на продукти дизайну орієнтований на зручність в експлуатації, користь, привабливість та безпечність. Таким чином, дизайнер – це творець навколишнього світу, який охоплює всі сфери життя сучасної людини.

У цьому контексті важливим є підвищення гарантованої якості та ефективності професійного навчання, підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного реалізовувати свій потенціал у швидкозмінних соціально-економічних умовах, вчасно реагувати на потреби суспільства. Утілити цей підхід можливо за умови студентоцентрованого навчання та посилення практичної спрямованості завдань з мистецьких дисциплін, які мають урахувувати сучасні тенденції розвитку дизайну та суспільства.

Отже, актуальним є пошук нових підходів у підготовці фахівців, здатних до вирішення нестандартних завдань, продукування оригінальних ідей; дослідження ролі паперової пластики в художньо-проектній діяльності дизайнерів різних галузей; виявлення перспективних напрямків паперового моделювання в дизайні.

Суттєвий інтерес становлять наукові праці вчених, у яких частково презентовано окремі аспекти окресленої проблеми:

- сучасний стан та перспективи розвитку дизайн-освіти в Україні (Л. Білозуб, В. Прусак, В. Титаренко, О. Фурса, А. Чебикін, Р. Шмагало);
- питання розвитку художньо-проектної діяльності здобувачів освіти (А. Бровченко, В. Даниленко, А. Король, С. Пашенко, Т. Сенчук);
- історія розвитку моделювання з паперу в Україні та світі (Р. Захарчук-Чугай, Г. Нарбут, В. Корнієнко, М. Станкевич, С. Танадайчук, Я. Коваль, О. Тихонюк, Ю. Грабовський, М. Селівачов, Девід Лістер, Ліліан Оппенгеймер, Енн Херінг, Вісенте Паласіос, Роберт Харбін).

Сучасні науковці зробили значний внесок у дослідження дизайну та паперопластики. Зокрема, варто взяти до уваги праці, в яких розглядається застосування паперової пластики в різних видах дизайну, на різних етапах проектування дизайн-продукту. Науковці Ю. Калинина, Д. Сороченко висвітлювали техніку паперопластики в дизайні архітектури; М. Пригодін, А. Родкіна – в дизайні одягу; О. Тихонюк – у графічному дизайні; В. Даниленко, О. Луговський – у промисловому дизайні.

Розрізненість тематики публікацій щодо використання паперової пластики в проектній діяльності здобувачів вищої освіти в галузі промислового та графічного дизайну, дизайну середовища та одягу потребує подальшого дослідження. Таким чином, перспективним видається більш детальне вивчення й узагальнення отриманих теоретично-практичних знань стосовно ролі паперової пластики у формотворчій діяльності сучасного дизайну в цілому та становленні майбутніх дизайнерів як фахівців. На нашу думку, недостатньо вивченим є питання перспективи розвитку техніки паперової пластики в сучасному дизайні.

Метою статті є обґрунтування вагомого значення паперової пластики в сучасному дизайні, а також здійснення огляду новітніх та перспективних її видів, що можуть використовуватись у проектній діяльності на етапі створення дизайну- продукту.

Методи та методики дослідження. Загальновідомо, що історія паперопластики починається з винайдення паперу та обчислюється століттями. Корінням сучасної техніки вважають стародавню японську традицію оригамі.

Сьогодні папір – найпоширеніший матеріал у формотворчій діяльності дизайнерів. Це зумовлено перевагами його серед інших матеріалів, а саме: зручністю в роботі, низькій собівартості, широкому асортименту. Відтак, в освітньому процесі підготовки фахівців графічного, промислового та дизайну середовища використовують папір для оволодіння різними методами пошуку оригінальних форм; структурного формоутворення; образного узагальнення та стилізації форм; розвитку об'ємно-просторового мислення.

Основними методами і засобами трансформації паперової площини є: вирізи, прорізи, надрізи, згини, надрізи з обох боків паперу та згини, наклейки (торцем, плиском, з перекруткою, часткова наклейка тощо).

Зазначимо, що до розповсюджених технік паперової пластики належать: оригамі, квілінг, кірігамі, пап'є-маше, витинанка, поп-ап, тиснення, торцювання. Але людська креативність та фантазія невичерпна, сучасні дизайнери використовують нові підходи та вражають суспільство своїми ідеями. У цьому аспекті значний вплив чинить мистецтво європейських країн. Зокрема, новий та перспективний напрямок з Англії – паперкрафт (Papercraft), в перекладі з англійської мови paperg – папір, craft – ремесло. Техніка паперкрафт полягає у створенні тривимірних фігурок за допомогою схематичного складання. Найчастіше це об'ємні фігури тварин, овочі, фрукти, казкові персонажі, пакування та багато іншого. Готові роботи можуть використовуватись в інтер'єрах будинків, кафе, ресторанів.

Ще однією цікавою технікою є айріс фолдінг (Iris Folding), що в перекладі з англійської – “веселкове складання”. Суть техніки полягає в складанні смуг кольорового паперу під кутом у вигляді спіралі, що закручується. Техніка айріс фолдінг виникла в Голландії та поступово набула поширення в інших країнах. Найчастіше такий принцип складання паперу використовується в оформленні листівок, блокнотів, книг, створення картин.

Паперова пластика в сучасному дизайні набуває популярності завдяки нестандартному вигляду, який привертає увагу споживача; дає змогу швидко і зрозуміло донести концепцію, легко адаптуватися в будь-якому середовищі, бути економічно вигідною і не шкодити довкіллю. Різноманіття кольорів та текстур паперу й картону надихають митців, дозволяють втілювати творчі ідеї.

На нашу думку, попри розвиток комп'ютерних технологій, створені власноруч з екологічних матеріалів предмети не втрачають своєї

популярності та цінності. Наприклад, деякі українські дизайнери демонструють високий професійний рівень не тільки на виставках сучасного мистецтва в техніці паперової пластики, але й утілюють свої креативні ідеї в оформленні інтер'єрів, дизайну зовнішньої реклами, вітрин, пакування, поліграфічної продукції, предметному дизайні, дизайні одягу.

У цьому контексті можна відмітити сучасні дизайнерські проекти, створені в техніці паперового моделювання. Наприклад, компанія Utc film production, що знаходиться в м. Києві, виготовила поп-ап книгу для реклами бренду “Яготинське для дітей” (Рис. 1). Її супроводжував сайт та інші промоматеріали в такій же стилістиці. Запуск такого дизайнерського рішення був настільки успішним, що за кілька місяців компанія збільшила своє представництво на ринку до 20%.



Рис. 1. Поп-ап книга для бренду “Яготинське для дітей”

Київський дизайнер Антон Або теж створив креативну рекламу із застосуванням паперової пластики для першого українського бренду дизайнерських шкарпеток Sammy Icon (Рис.2).



Рис. 2. Реклама для бренду Sammy Icon

Харківське креативне агентство [Arriba](#) працювало над розробкою паперового пакування для дитячих супів Yelli Kids (Рис. 3). Для кожної упаковки було створене окреме звірятко з кольорового картону, що розповідає про країну походження супу. Такий нестандартний підхід не залишив без уваги батьків та їх дітей.



Рис.3. Розробка пакування для бренду Yelli Kids

На сьогодні багато українських компаній займаються виготовленням полігональних (гранованих) фігур для оформлення інтер'єрів квартир, кафе, ресторанів, вітрин магазинів, фотозон тощо. Одним із таких прикладів є харківське агентство Paper King, що спеціалізується на розробці та виготовленні полігональних виробів з картону, пластику, епоксидної смоли, проволочки та металу. (Рис.4).



Рис. 4. Моделі з картону компанії Paper King

Ці зразки є позитивною тенденцією розвитку сучасного українського дизайн-продукту з використанням паперової пластики.

Результати та дискусії. Важливою ланкою в цьому ланцюжку є якість та актуальність знань, застосування нового досвіду та сучасних підходів у дизайн-освіті. Ми поділяємо думку О. Тихонюк, яка відзначає, що паперопластика та паперовитинання сприяє розвитку абстрактного мислення та формального бачення композиції. Відчуваючи в руках поверхню матеріалу та інструмента, студент бере безпосередню участь у створенні форми з паперу, що надає можливість всебічного виховання сенсорної системи, розвиває відчуття ритму та пластики форми (Тихонюк, 2013: 41).

Оскільки діяльність дизайнера полягає в проектуванні естетичних і функціональних речей, процес пошуку ідеї на площині, а згодом і в тривимірному просторі – невід'ємна частина процесу проектування в предметному, архітектурному, графічному дизайні.

Значний внесок у дослідження цієї теми зробила Т. Носаченко, яка вважає, що втілення задуму в паперовій пластичці потребує певної стилізації, наполегливості митця, цілісного уявлення загальної форми, уміння визначити в об'єкті головне і другорядне. Ступінь стилізації зумовлюється, з одного боку, простотою форми, лаконізмом, цілісністю, з іншого – передачею характеру, настрою, індивідуальних рис персонажів. Робота над ескізами, рельєфами, макетами збуджує уяву, розвиває відчуття композиції, здатність мислити образами (Носаченко, 2012: 58).

Відтак, техніка паперової пластики в освітньому процесі різних галузей дизайну надає великі можливості проектних пошуків та є творчим полігоном для дизайнерів. У кожній сфері дизайну складається своя мова, засоби та стилістика.

Учений М. Пригодін стверджував, що на сучасному етапі вивчення художніх особливостей паперової пластики як складової дизайну є одне із основних завдань – засвоєння художньої культури, естетичного виховання та вдосконалення підготовки спеціалістів-дизайнерів (Пригодін, 2007: 61).

Висновки. Результати досліджень дають змогу стверджувати, що паперова пластика є незамінною в експериментальній творчій діяльності, вихованні неординарності мислення та індивідуальності підходів до розробки авторських графічно-пластичних та об'ємних композицій, формуванні навичок самостійної роботи, що розвиває композиційне мислення і творчу індивідуальність здобувачів освіти у сфері різних галузей дизайну.

Є очевидним, що сучасна дизайн-освіта – це інструмент формування художньо-естетичної культури, у якій діяльність дизайнера спрямована на вивчення запитів сучасного суспільства та створення гарних та корисних речей, пропагування культурних цінностей.

Отже, є всі підстави вважати, що відомі та новітні техніки паперової пластики набувають популярності в багатьох сферах сучасного дизайну та є ефективними методами навчання сучасних дизайнерів у закладах вищої освіти. Такі тенденції можливі завдяки доступності матеріалів, відносній простоті виготовлення дизайн-продукту, що не потребує серйозного виробничого обладнання, та вражаючому результату, який вирізняє продукт з-поміж інших.

Бажання кожного бренду виділитись серед конкурентів цілком логічне, тому паперова пластика обґрунтовано набуває популярності в рекламній сфері, дизайні середовища, створенні дизайну поліграфічної продукції тощо. Ідеї, реалізовані в техніці паперової пластики, відрізняються оригінальністю, креативністю та екологічністю.

Література

Білозуб Л. Теоретичні аспекти сучасної дизайн-освіти. / Л. Білозуб// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, – 2019, – № 9 (93). – С. 122-131.

Вітчинкіна К. Обґрунтування дизайну як творчої проектно-художньої діяльності / К. Вітчинкіна. // Вісник ХДАДМ. Харків. – 2009. – № 8. – С. 23-27.

Даниленко В. Дизайн України в європейському вимірі ХХ століття: нариси з історії українського дизайну ХХ століття. / В. Даниленко. – Київ : Фенікс, – 2012. – 634 с.

Носаченко Т. Формування у студентів дизайнерських умінь засобами паперопластики. / Т. Носаченко. // Рідна школа: науково-педагогічний журнал. – Київ : Фенікс, –2012. –№ 11. –С. 56-59.

Пригодін М. Курс «паперова пластика» в навчальних закладах освіти дизайнерського спрямування. / М. Пригодін. // Дизайн освіта в Україні : перспективи розвитку. Вісник ХДАДМ. – Харків, – 2007. – № 1. – С. 60-65.

Тимченко М. Художньо-проектна діяльність як провідний засіб розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів. / М. Тимченко. // Освітні обрії : науково-педагогічний журнал, Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, – 2019. – № 1(48). –С.70-73.

Титаренко В. Розвиток дизайн-освіти у вищих навчальних закладах України. / В. Титаренко. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, – 2016. – № 2. – С. 287–290.

Тихоноук О. Папір як формотворчий матеріал в проектній діяльності студентів кафедри графічного дизайну. / О. Тихоноук. // Дизайн освіта в Україні : перспективи розвитку. Вісник ХДАДМ. – Харків, – 2013. – № 3.– С.39–41.

Прусак В. Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). / В. Прусак. // Вісник Львівської національної академії мистецтв. – Львів, – 2017. – Вип. 31. – С. 71–81.

References

Bilozub, L. (2019). *Teoretychni aspekty` suchasnoyi dy`zajn-osvity`* [Theoretical aspects of modern design education], *Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiji: nauk. zhurnal. Sumy` : SumDPU im. A. S. Makarenka*, 9 (93). 122–131[in Ukrainian].

Vitchynkina, K. (2009). *Obgruntuvannya dy`zajnu yak tvorchoyi proektno-xudozhn`oyi diyal`nosti* [Substantiation of design as a creative design and artistic activity], *Visny`k XDADM. Xarkiv*. 8. 23–27 [in Ukrainian].

Danylenko, V. (2012). *Dy`zajn Ukrayiny` v yevropejs`komu vy`miri XX stolittya: narysy` z istoriyi ukrayins`kogo dy`zajnu XX stolittya* [Design of Ukraine in the European dimension of the twentieth century: essays on the history of Ukrainian design of the twentieth century], *Ky`yiv : Feniks*, 634 [in Ukrainian].

Nosachenko, T. (2012). *Formuvannya u studentiv dy`zajners`ky`x umin` zasobamy` paperoplasty`ky`* [Formation of students' design skills by means of papermaking] *Ridna shkola: nauково-pedagogichny`j zhurnal. Ky`yiv : Feniks*, 11. 56–59 [in Ukrainian].

Pry`godin, M. (2007). *Kurs «paperovaplasty`ka» v navchal`ny`x zakladax osvity` dy`zajners`kogo spryamuvannya* [The course "paper plastics" in educational institutions of design direction] *Dy`zajn osvita v Ukrayini : perspekty`vy` rozvy`tku. Visny`k XDADM. Xarkiv*, 1. 60–65 [in Ukrainian].

Tymchenko, M. (2019). *Xudozhn`o-proektna diyal`nist` yak providny`j zasib rozvy`tku tvorchy`x zdibnostej majbutnix dy`zajneriv* [Art and design activities as a leading means of developing the creative abilities of future designers] *Osvitni obriyi : nauково-pedagogichny`j zhurnal, Ivano-Frankivs`k: Vy`d-vo Ivano-Frankivs`kogo oblasnogo insty`tutu pislyady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity`*,1(48). 70–73 [in Ukrainian].

Tytarenko, V. (2016). *Rozvy`tok dy`zajn-osvity` u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Ukrayiny`* [Development of design education in higher educational institutions of Ukraine] *Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo*

universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka. Seriya: pedagogika, 2. 287–290 [in Ukrainian].

Тухонюк, О. (2013). *Papir yak formotvorchyj material v proektnij diyal'nosti studentiv kafedry grafichnogo dyzajnu* [Paper as a formative material in the project activities of students of the Department of Graphic Design] *Dyzajn osvita v Ukraini: perspektyvy rozvytku*. Visnyk XDADM. Xarkiv, 3. 39–41[in Ukrainian].

Prusak, V. (2017). *Stanovlennya ta rozvytok dyzajn-osvity v Ukraini (kinec' XX – pochatok XXI st.)* [Formation and development of design education in Ukraine (late XX – early XXI century.)] *Visnyk Lviv's'koyi nacional'noyi akademiyi my'stectv. Lviv*, 31. 71–81 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено обґрунтуванню вагомого значення паперової пластики в сучасному дизайні.

Виявлено специфіку діяльності дизайнера, що полягає в проєктуванні естетичних і функціональних речей на основі єдності художнього, наукового і технічного підходів. Перспективи ефективного професійного навчання дизайнерів, що можуть бути реалізовані за умови студентоцентрованого навчання та посилення практичної спрямованості завдань з мистецьких дисциплін, що враховують різноманітні аспекти проєктування, виробництва і споживання виробів.

Проведений аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців щодо сучасного стану, перспектив розвитку дизайн-освіти в Україні; художньо-проєктної діяльності здобувачів освіти; історії моделювання з паперу в Україні та світі; застосування паперової пластики в різних видах дизайну та на різних етапах проєктування дизайн-продукту.

Здійснений огляд новітніх та перспективних видів паперової пластики, до яких належать паперкрафт та айріс фолдінг, що можуть використовуватись у проєктній діяльності на етапі створення дизайн-продукту. Наведені приклади використання паперової пластики, що реалізовані українськими дизайнерами при створенні креативного дизайн-продукту.

Доведено плідний вплив використання техніки паперової пластики в освітньому процесі підготовки дизайнерів. Це сприяє розвиненню візуального мислення і логіки, виробленню творчого індивідуального методу і формуванню просторового мислення і навичок сприйняття пластики форм; почуття гармонії та естетичності; творчого бачення проблеми і нестандартності рішень; розвитку образного мислення і просторової уяви.

Автором наголошується, що паперова пластика в процесі професійного становлення майбутнього фахівця з дизайну набуває вагомого значення; поєднуючись із сучасними комп'ютерними технологіями, дає змогу втілювати сміливі дизайнерські задуми в оформленні інтер'єрів, дизайну зовнішньої реклами, дизайну вітрин, пакування, поліграфічної продукції, предметному дизайні.

Ключові слова: дизайн-освіта, дизайнер, паперова пластика, формування, проєктна діяльність, сучасний дизайн.

УДК. 378. 012

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-78-86

ORGANIZATIONAL CULTURE IN ADMINISTRATIVE MANAGEMENT OF CHINA

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА В АДМІНІСТРАТИВНОМУ УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

Hanna KRAVCHENKO,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Ганна КРАВЧЕНКО,

доктор педагогічних наук, доцент

<https://0000-0002-2156-3203>

innovatica @ukr.net

Jin LANG,

graduate student

Дзін ЛАНЬ,

аспірант

<https://0000-0001-8377-4076>

akuji@foxmail.com

*Kharkiv National Economic University
named after Semyon Kuznets*

*Харківський національний
економічний університет
ім. Семена Кузнеця*

✉ 9-a, Nauki Ave., Kharkiv, 61166

✉ пр. Науки, 9-а, Харків, 61166

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 10, 2020

ABSTRACT

The article discusses the issues of improving the modern university management system with Chinese characteristics. It is noted that in the administration of colleges and universities in China, the implementation of values plays an important role in the effectiveness of their management. It is noted that organizational culture is an immanent component of the higher education institution management system. It acts as a composite and at the same time integral characteristic of the organizational environment of scientific and pedagogical workers and students.

An understanding of the concept of "organizational culture" and its role in the administration of universities in China is provided. It was found that the following definition is appropriate for the study: organizational culture is a set of the most important proposals directed at all members of the collective that express the values declared by the organization and give people guidance on their behavior and actions. The organizational culture of universities includes the concepts of values, which provide norms, standards and requirements.

It has been established that a "mature" management system must strictly implement values in order to achieve the development of all levels of management in universities. The academic style, academic nature, educational environment is reflected both in many departments of the organization and in existing working relations at the university.

The values for managing the university administration are described, which include: creating a dynamic, intelligent, standardized, effective administrative office; the presence of an effective management style, starting from the first level; continuous professional development of the organization's employees; the creation of conditions that emphasize the orientation on a person, his physical and mental health, optimistic attitude to life and work, ensures the quality of professional activity.

Key words: *organizational culture, administrative management, management values, university.*

Вступ. Зі створенням та вдосконаленням сучасних систем управління аналізується важливість культурних факторів. Організаційна культура стала нагальною потребою для підвищення основної конкурентоспроможності закладів вищої освіти, а також гарантією їх сталого розвитку, постійної життєздатності та творчості організації.

Університети вимагають сучасного управління. У практиці підвищення рівня адміністративного управління в ЗВО і навіть у прагненні до вдосконалення сучасної університетської системи управління з китайськими характеристиками функція організаційної культури привертає все більшу увагу.

Основною організаційної культури є цінності. В адміністративному управлінні коледжами та університетами Китаю реалізація цінностей відіграє важливу роль в ефективності управління організаціями. Організаційна культура коледжів та університетів – це поєднання матеріальної культури, культури поведінки, інституціональної культури та духовної культури.

Організаційна культура є іманентною складовою системи управління закладом вищої освіти. Вона виступає інтегральною характеристикою організаційного оточення науково-педагогічних працівників та студентів, а саме тому за рахунок впливу на організаційну культуру можна створити основу ефективної взаємодії людини й організації. Взаємодія працівника й організації має з точки зору управління стратегічний характер, так як впливає на продуктивність та ефективність праці, досягнення стратегічних цілей, інноваційну активність організації, позиціонування закладу вищої освіти в суспільстві тощо. Ставлення керівництва до організаційної культури може проявлятися так: якщо культура не суперечить цільовим установкам керівництва та створює відчуття комфортності, при цьому, керівники її не відчують, не помічають. Однак, якщо базові установки культури не сприяють розвитку організації, якщо цілі працівників суперечать цілям керівництва, то культура стає серйозною перешкодою на шляху розвитку і може стати причиною краху організації [1].

Культура організації відображає цінності, норми поведінки, які сформувалися під управлінським впливом протягом історії розвитку організації. Вона несе в собі, як основу, риси національної культури тієї країни (або регіону), в якій існує організація. Але настільки ж сильний вплив на зміст організаційної культури надали цінності, принципи, установки і уявлення тих, хто створював цю організацію. Для керівників організаційна культура виступає як регулятор поведінки співробітників, який сприяє процвітанню організації або заважає й обмежує можливості розвитку. Культура організації є найсильнішим мотиватором або демотиватором діяльності персоналу, і керівники змушені шукати важелі посилення мотивуючої здатності організаційної культури або ослаблення демотивуючого впливу організаційної культури.

Поняття «організаційна культура» давно перебуває в науковому обігу. Огляд досліджень, у яких спостерігається науковий і практичний

інтерес до цього феномену, свідчить, що необхідне уточнення розуміння сутності поняття «організаційної культури» та її ролі в адміністративному управлінні закладами вищої освіти.

Питанню організаційної культури присвячено низку психологічних і педагогічних праць, у яких розглядаються загальні й часткові її аспекти.

У зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях поняття «організаційна культура» використовується водночас разом із поняттями «корпоративна культура», «культура організації», «управлінська культура», «інноваційна культура» тощо. Часто названі поняття чітко не розмежовуються, а використовуються як синоніми, хоча саме існування таких визначень означає розрізнення феноменології, яка стоїть за кожним з них.

У словнику термінів державного управління поняття «організаційна культура» тлумачиться як складна композиція базових припущень, властивих організації, які сприймаються персоналом і знаходять вияв у проголошених організацією принципах та цінностях, що визначають для членів організації формальні і неформальні моделі поведінки, які мають свої особливості в різних системах [2].

Організаційна культура, як зазначено в короткому енциклопедичному довіднику з соціології за редакцією В. І. Воловича, – специфічне поєднання цінностей, відносин, норм, звичок, традицій, форм поведінки і ритуалів, які існують в організації [3].

У межах теорії менеджменту організаційна культура розглядається як потужний стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи організації і окремих осіб на спільні цілі; мобілізувати ініціативу співробітників, виховувати відданість організації, поліпшувати процес комунікації, поведінку. К. Ушаков розуміє поняття «організаційна культура» як усвідомлені й неусвідомлені уявлення співробітників про способи діяльності, набір звичок, писаних і неписаних норм поведінки, заборон, цінностей, очікувань. Як зазначає І. Андрєєва, «головним у культурі організації є те, що вона спроможна зменшити ступінь колективної невизначеності, ввести ясність у те, що очікує людину колективу, забезпечити цілісність за рахунок ключових цінностей та норм, що сприймаються членами колективу як вічні та такі, що передаються із покоління в покоління, створити не відторгненість від колективу і відданість загальній справі та висвітлювати перспективу розвитку організації, що дає заряд енергії для руху вперед». Н. Злобін у своїх працях вказує на те, що організаційна культура – це творча діяльність організації, втілена на базі цінностей, традицій, норм [3;8;11].

Е. Коротков наводить цілу серію визначень понять організаційної культури зарубіжних вчених. Культура підприємства – це спосіб мислення та дій, що став традицією та поділяється працівниками організації; це унікальна сукупність норм, цінностей, очікувань, що зумовлюють спосіб об'єднання груп та окремих особистостей в організацію для досягнення певних цілей; це унікальні характеристики особливостей організації, що відрізняє її від усіх інших у галузі; це набір важливих установок, що поділяється членами певного

суспільства; це комплекс базових припущень, винаходів, знайдений чи розроблений групою для того, щоб справлятися з проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції [3;8;11].

С. Шекшня пише, що організаційна культура – це цінності, відносини, норми поведінки, характерні для певної організації та показує типовий підхід до вирішення проблем.

З. Румянцева вважає, що організаційна культура регламентує дії особистості. Е. Смірнов зазначає, що це система суспільно прогресивних формальних та неформальних правил та норм діяльності, звичаїв та традицій, індивідуальних та групових інтересів, особливостей поведінки персоналу, стилю керівництва, показників задоволеності працівників, перспектив розвитку.

Е. Уткін характеризує організаційну культуру як систему цінностей та переконань, що поділяються всіма працівниками організації й зумовлюють їх поведінку, характер життєдіяльності.

На думку О. Віханського і О. Наумова, «організаційна культура – набір найважливіших спрямованих на членів колективу припущень, що набувають вираження в цінностях, декларованих організацією, і задають людям орієнтири їхньої поведінки та дій»[3]. Автор вважає, що організаційна культура університету відноситься до відносно стійкої поведінки та духовної цінності, що формується університетом у процесі тривалої школи, і його кінцевим результатом є колективна особистість. Організаційна культура університетів може не тільки відображати загальні характеристики учнів школи, але й орієнтувати та керувати їх діями.

Метою статті є охарактеризувати цінності адміністративного управління педагогічним колективом закладів вищої освіти, розкрити значення організаційної культури та визначити її вплив на ефективність роботи адміністративного офісу коледжів та університетів Китаю.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано комплекс загальнонаукових методів дослідження: порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення, що забезпечили пошук, обробку й інтерпретацію наукової літератури з проблеми дослідження; з'ясування суті базових понять, упорядкування вимог до організації та зіставлення поглядів учених, характеристики особливостей і напрямів застосування організаційної культури в адміністративному управлінні закладами вищої освіти.

Результати та дискусії. І культура бізнесу, і людська культура – це частина постійних спроб створити систему, яка буде передбачувано формувати поведінку людей. Якщо розглянути діяльність компаній, які протягом тривалого часу успішно діють на ринку, дуже часто спостерігаються ключові цінності. Вони можуть бути непомітними, але їх цілком можна відчувати, навіть просто прогулявшись у районі розташування офісів цих фірм. А коли головні цінності компанії чітко й усвідомлено приймаються її співробітниками, бізнес отримує можливість досягти успіху, абсолютно недоступного більшості організацій, що не звертають на це уваги [10].

Організаційна культура є іманентним складовою системи управління підприємством. Вона виступає одночасно інтегральною характеристикою організаційного оточення працівника, а тому саме за рахунок впливу на організаційну культуру можна створити основу ефективної взаємодії людини і організації. З точки зору організації вона має стратегічний характер, оскільки впливає на продуктивність праці, досягнення стратегічних цілей, інноваційну активність фірми, позиціювання підприємства в суспільстві та інші стратегічні задачі. Тому завдання оптимізації такої взаємодії є надзвичайно важливим для менеджменту, а організаційна культура виступає в цьому сенсі єдиним і комплексним інструментом [6].

Те саме стосується коледжів та університетів. Зріла система повинна суворо реалізовувати цінності для того, щоб досягти процвітання рівнів управління коледжами. Академічний стиль, академічний характер, освітнє середовище відображається в багатьох відділах та робочих зв'язках в університеті, таких, як адміністрація, викладання, зарахування, працевлаштування, наукові дослідження та логістика. Організаційна культура університетів також включає поняття цінностей, які передбачають норми-станданти та вимоги, що відображено адміністративним департаментом управління та його персоналом, під час виконання обов'язків управлінців. Статус та роль адміністративного управління в загальній роботі закладу вищої освіти визначає, що до основних цінностей її організаційної культури слід віднести лояльність, відданість, працездатність, самодисципліну та підприємливість.

Роль організаційної культури в адміністративному управлінні закладом вищої освіти в Китаї розглянемо на прикладі офісу університету, а саме: офіс партійного комітету, кабінет директора як університетський партійний комітет та адміністративний всебічний офіс.

Управління університетської адміністрації-партійний комітет є одним із важливих управлінських відділів університетів у Китаї. Він відповідає за інтеграцію та випуск університетської інформації, координує щоденну роботу внутрішніх функціональних відділів університетів, є центром забезпечення щоденної управлінської діяльності університетів. Рівень обслуговування та ефективність адміністративного офісу коледжів та університетів визначають якість роботи з адміністративного управління. З поглибленням реформи системи освіти Китаю характерними є особливості служб управління адміністративної канцелярії університету, ускладнюється й формується система робочих процесів, які відіграють ключову роль у розвитку системи університетської освіти [4;5].

З початку нового століття Китайський університет Ренміна ініціював історичний процес побудови університету "задоволеність людей та світового рівня". Розвиток вищої школи приніс нові ідеї щодо оновлення концепції, адаптації до розвитку, покращення рівня та створення нової інноваційної ситуації в управлінні першокласними університетами.

Процес трансформації адміністративного відділу університету (від управління досвідом до наукового менеджменту) передбачає створення організаційної культури, подальше впровадження її управлінням, що дасть стійкий поштовх для роботи адміністративного управління, переведення його на новий рівень у роботі зі студентами та науково-педагогічним складом кафедр, інших структурних підрозділів. Тобто, буде відбуватися орієнтація на цінності та формування духовної культури співробітників кафедр та методичних кабінетів, а через них – розвиток культурних цінностей. Увесь педагогічний колектив твердо вірить, практикує, захищає цінності, об'єднує їх та спільно формує колективну особистість як студента, так і молодих викладачів, культурну та духовну силу, впевнену в майбутньому організації.

Надаємо характеристику цінностей управління університетської адміністрації, які повинні включати [7;9;12]:

1. Створення динамічного, інтелектуального, стандартизованого, ефективного, зрілого офісу для навчання та обслуговування. Це складна мета, яка поєднує обов'язки офісу та вимоги часу, вона не лише відображає інституційні особливості та обов'язки університетського офісу, але й пронізує притаманні їм естетичні привабливості та естетичність організації, а також має об'єктивну стратегічну місію.

2. Відчуття загальної ситуації та почуття відповідальності, тобто підкреслювати вірність справі вищої школи, завжди представляючи університет, продумуючи всю ситуацію, сприймаючи інтереси ЗВО і розвиток організації як найвищу цінність.

3. Мати ефективний стиль управління, починаючи з першого рівня. Підкреслюється дух наполегливої праці та надаються моделі для наслідування незалежно від того, на якому рівні керівництва знаходяться керівники закладу, визначається вимога брати на себе ініціативу та приймати рішення в розв'язанні викликів.

4. Удосконалення системи управління ефективною роботою структурних підрозділів університету, постійного професійного розвитку співробітників організації.

5. Створення умов, які підкреслюють орієнтацію на людину, її фізичне та психічне здоров'я, зрілий розум, оптимістичне ставлення до життя та роботи, що забезпечує якість професійної діяльності.

Характеристики адміністративного управління визначають важливість порядку, стандарту та ефективності. Навіть у закладі, який пропагує академічну свободу, заохочує індивідуальність та ціннісну різноманітність, важливо забезпечити, щоб досконала система гарантувала порядок та впровадження освітніх стандартів. Побудова системної культури повинна орієнтуватися на практичні результати, і ми маємо звертати увагу як на формулювання, так і на впровадження цієї системи. Проектування будь-якої системи служить ідеалам і цілям.

Останніми роками різні адміністративні відділи коледжів та університетів Китаю енергійно сприяли реформуванню та оптимізації різних правил та положень, надаючи повну роль організації, просуванню

та демонстрації певних напрямів роботи, таких, як специфікація управління архівами, службових обов'язків та підготовка навчальних та методичних посібників до роботи, а також широко вимагали управління інформаційними ресурсами. Завдяки постійному вдосконаленню суміжних систем вимоги стратегічних цілей вищої школи були відображені в посадових обов'язках усіх працівників, що посилило обізнаність про посаду, відповідальність за результати роботи, академічну доброчесність тощо.

З побудовою освітньої організації як носія культури та прагнення до гуманістичної грамотності в Китайських університетах культивується культура поведінки адміністративних офісів. Культура організаційної поведінки має характеристики непомітності, ролі регулювання людей, керівництва ними – це довготривалий процес культивування. Культура поведінки та системна культура є жорсткими та гнучкими, і разом вони відіграють певну роль у зміцненні організаційних цілей та напрямку розвитку.

З точки зору низових керівників університету виконавча влада повинна бути практичною та операційно спроможною для керівників університету реалізовувати стратегічні рішення, інституційні заходи, резолюції та робочі перспективи розвитку університету на різних рівнях. Потужність виконавчої влади має проходити через увесь процес адміністративної діяльності коледжу [6].

Точка зору теорії організаційної культури полягає в тому, що умови для її формування спрямовані на задоволення потреб зовнішнього середовища, і виникли внаслідок пропаганди та демонстрації невеликої кількості людей, що є результатом наполегливої публічності, постійної практики та академічного управління. Побудова організаційної культури в коледжах та університетах не повинна порушувати закон розвитку вищої освіти і бути відокремленою від стратегічних цілей її розвитку; ігнорувати довгострокові потреби кафедри, в професійне зростання викладачів та студентів.

Висновки. Отже, у процесі побудови адміністративної системи управління коледжів та університетів, а в конкретному випадку організаційної культури, її роль є незамінним складником управління. Організаційна культура коледжів та університетів у Китаї формується всіма співробітниками і має довгострокові цілі. Колективний термін для "виконавчих" цінностей, переконань та поведінкових норм – це поняття адміністративної обізнаності та управління всіма керівниками структурних підрозділів [7]. Спосіб досягнення ефективності організаційної культури в закладах вищої освіти полягає в основному в тому, щоб керувати та регулювати поведінку всіх учасників освітнього процесу на духовному рівні. Ідейне визнання організаційної культури, її впровадження гарантує ефективне виконання управління на всіх рівнях.

Коледжі та університети повинні прищеплювати стратегічне позиціонування, філософію управління школою, цінності та культуру кожному керівнику, а також створювати унікальну виконавчу силу, щоб увесь колектив міг погоджуватися щодо ідей, щоб сформувати однакову ціннісну орієнтацію управлінської команди.

Перспективи подальших досліджень. Тому подальшими напрямками дослідження доцільним вважаємо визначення сучасних моделей організаційної культури та методів їх оцінки.

Література

Гэлэгер Р. Душа организации: Как создать успешную корпоративную культуру: книга / Р. Гэлэгер – М: Добрая книга, 2006 – 352 с.

Noah Webster. An American dictionary of the English language. Paperback – January 15, 2011.

Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичний посібник / Л. М. Карамушка, А.М. Шевченко. – Біла Церква : КОІПОПК. – 2013. – 104 с.

Кравченко Г.Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні / Г. Ю. Кравченко / монографія. – Х.: «Смуґаста типографія», 2015. -300 с.

Лю Yinglan, Ян Лін, Lu Chaoyou. Короткий огляд досліджень з побудови виконавчої влади в коледжах та університетах. Культурно-освітні ресурси, 2009 – (4): 141.

Лю Ліксія, Чен Гонфанг. Дослідження стратегій вдосконалення виконавчої влади в університетській адміністрації. Дослідження вищої освіти, 2014. – № 08.

Лю Сінлінг. Побудова університетської виконавчої влади з точки зору гармонійного управління. Циндао: Магістерська дисертація університету Циндао, 2011: 21.

Стеклова О. Е. Организационная культура: учебное пособие / О. Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 127 с.

Сюй Цінмеі. Дослідження управління університетськими офісами з точки зору теорії комунікаційного менеджменту. Журнал поліції Фуцзянь, 2018. – № 02.

Харчишина О.В. Формування організаційної культури в системі менеджменту підприємств харчової промисловості: монографія / Харчишина О.В.– К. 2011–289с.

Черняева Г.В. Организационная культура. Часть 3. Управление организационной культурой: учебное пособие. – М.: МИИТ, 2009. – 152 с.

Чжан Чжигуо, Чжан Цзянь. Дослідження впливу факторів та стратегій управління університетськими офісами на основі системи управління. – Китай Освіта легкої промисловості, 2016. – № 02.

References

Hələher R. Dusha orhanyzatsyy: Kak sozdat uspehshnuii korporatyvniui kulturu: knyha / R. Hələher– M: Dobraia knyha, 2006 – 352 s.

Noah Webster. An American dictionary of the English language. Paperback – January 15, 2011.

Karamushka L. M., Shevchenko A. M. Orhanizatsiyna kultura zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: naukovometodychnyy posibnyk / L. M. Karamushka, A.M. Shevchenko. – Bila Tserkva : KOIPOPК. – 2013. – 104 s.

Kravchenko H.Iu. Adaptivne upravlinnia rozvytkom instytutiv pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini / H. Yu. Kravchenko /monohrafiia. – Kh.: «Smuhasta typhrafiia», 2015. 300 s.

Liu Yinglan, Yan Lin, Lu Chaoyou. Korotkyi ohliad doslidzhen z pobudovy vykonavchoi vlady v koledzhakh ta universytetakh. Kulturno-osvitni resursy, 2009 (4): 141.

Liu Liksiia, Chen Honfanh. Doslidzhennia stratehii vdoskonalennia vykonavchoi vlady v universytetskii administratsii. Khelonhtszian Doslidzhennia vyshchoi osvity, 2014 (08).

Liu Sinpinh. Pobudova universytetskoï vykonavchoi vlady z tochky zoru harmoniinoho upravlinnia. Tsyndao: Mahisterska dysertatsiia universytetu Tsyndao, 2011: 21.

Steklova O. E. Orhanyzatsyonnaia kultura: uchebnoe posobyе / O. Ulianovsk: UIHTU, 2007. – 127 s.

Siui Qinmei. Doslidzhennia upravlinnia universytetskymy ofisamy z tochky zoru teorii komunikatsiinoho menedzhmentu. Zhurnal politsii Futszian, 2018 (02).

Kharchyshyna O.V. Formuvannia orhanizatsiynoi kultury v systemi menedzhmentu pidpriemstv kharchovoi promyslovosti: monohrafiia / Kharchyshyna O.V. – K.: 2011. – 289s.

Cherniaeva H.V. Orhanyzatsyonnaia kultura. Chast 3. Upravle-nye orhanyzatsyonnoï kulturoy: Uchebnoe posobyе. M.: MYYT, 2009, – 152 s.

Chzhan Chzhyhuo, Chzhan Tszian Doslidzhennia vplyvu faktoriv ta stratehii upravlinnia universytetskymy ofisamy na osnovi systemy upravlinnia. Kytai Osvita lehkoï promyslovosti, 2016 (02).

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання вдосконалення сучасної університетської системи управління з китайськими характеристиками. Звернено увагу, що в ефективності адміністративного управління коледжами та університетами Китаю реалізація цінностей відіграє важливу роль. Зазначено, що організаційна культура є іманентною складовою системи управління закладом вищої освіти і, одночасно, інтегральною характеристикою організаційного оточення науково-педагогічних працівників та студентів.

Надано розуміння сутності поняття «організаційної культури» та її ролі в адміністративному управлінні закладами вищої освіти в Китаї. З'ясовано, що доречним для дослідження є таке визначення: організаційна культура – набір найважливіших спрямованих на членів колективу припущень, що набувають вираження в цінностях, декларованих організацією, і задають людям орієнтири їх поведінки та дій. Організаційна культура університетів включає такі поняття цінностей, які передбачають норми-стандарти та вимоги, що відображено адміністративним департаментом управління та його персоналом.

Встановлено, що зріла система повинна суворо реалізовувати цінності для досягнення розвитку всіх рівнів управління закладами вищої освіти. Академічний стиль, академічний характер, освітнє середовище відображається в багатьох відділах та робочих зв'язках в університеті.

Надано характеристику цінностей управління університетської адміністрації, які включають: створення динамічного, інтелектуального, стандартизованого, ефективного адміністративного офісу; наявність ефективного стилю управління, починаючи з першого рівня; постійний професійний розвиток співробітників організації; створення умов, які підкреслюють орієнтацію на людину, її фізичне та психічне здоров'я, оптимістичне ставлення до життя та роботи, що забезпечує якість професійної діяльності.

Ключові слова: організаційна культура, адміністративний менеджмент, цінності управління, університет.

УДК 159.923.2:37.041

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-87-95

**SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AS A SCIENTIFIC
PROBLEM OF MODERNITY**

**САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА
СУЧАСНОСТІ**

Andrey LITVIN,

PhD (Pedagogics), associate
Professor

Андрій ЛИТВИН,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Andrey10716@i.ua

<https://0000-0003-1400-6510>

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii

*Skovoroda State Pedagogical
University*

✉ 30, Sukhomlynsky St.,

Pereiaslav, Kyiv region, 08401

Переяслав-Хмельницький

*державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

✉ вул. Сухомлинського, 30,

м. Переяслав, Київська обл., 08401

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

The article deals with the scientific problem of modern self-development of the individual. The analysis of scientific works shows that the main problem in psychological and pedagogical science is the coverage of the essence, content and structure of human self-development, during which it acquires the ability to be formed taking into account individual characteristics. Improving personal self-development is possible through the introduction of a competence approach, taking into account life experience and motivational and value qualities of students. The modern self-development of personality is of particular importance due to the extremely rapid growth of knowledge in the global space, informatization of society, the need for mobility and professionalism of future specialists, it is closely related to competence which interprets as the aim and result of professional training in institutions of higher education, the success of which is determined by the combination formed from the specialist competencies that contribute to socialization, the formation of her worldview and scientific and professional views that determine the ability to self-realization, self-development and self-improvement. Illuminated the problem of teachers self-development of vocational training (labor protection) in the training process, it is noted that in modern conditions, when a person actively creates the InfoSphere, deepening innovative developments both in society and in the life of every individual, providing self-development is a priority of higher education, it is especially important in social life is the conformity of professional activities of specialists in moral values and realization in him the desire for knowledge. The main aspects of self-development are defined, which are the ability of the future specialist to assess the production and market situation, develop appropriate programs for the development of production, determining the prospects for its further functioning in the market; identify problems in the activity and develop projects for its innovative improvement; be constructive in professional and personal communication, in cooperation, personnel management, interaction and co-creation with team members, possess social and moral qualities.

Key words: *personality, professional education, competence, activity, efficiency.*

Вступ. Під час удосконалення сучасної системи вищої освіти виникла потреба суспільства в педагогах нового типу – освіченої, компетентної, творчої особистості, яка має вміння швидко і оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі та самостійно навчатися протягом усього життя. Сутність підготовки педагога професійного навчання (охорони праці) полягає у формуванні в нього системи знань і якостей особистості, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності, адже саморозвиток тісно пов'язаний з особистісним розвитком. У цьому контексті актуальною є проблема створення умов для професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання.

Отже, актуалізується важлива суспільна і наукова потреба підготовки компетентних педагогів, які володіють готовністю до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання; здатні реалізувати свій творчий та професійний потенціал. Тому, як ніколи, стає своєчасним дослідження проблеми формування професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання з метою їх швидкої адаптації, професійної мобільності в умовах переходу України до стандартів європейської освіти.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми саморозвитку сучасної особистості.

Методи та методики дослідження. При написанні статті було використано такі методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Результати та дискусії. Аналіз наукових праць (І.Зяюн, В. Кремень, В. Семиченко та ін.) свідчить про те, що провідною проблемою в психолого-педагогічній науці є висвітлення сутності, змісту та структури саморозвитку людини, у процесі якого вона набуває можливостей формуватися з урахуванням індивідуальних особливостей.

Підготовка особистості до саморозвитку є однією з передумов окреслення перспектив людини для її буття в майбутньому. Розвиток самостійності, яка відбивається в самоставленні, саморозумінні, самопізнанні, самовияві, привертає велику увагу дослідників. Так, О. Савченко зазначає, що забезпечення мобільності, інформованості, критичності й творчості мислення активізує процеси самонавчання й саморозвитку. Підвищити ефективність розвитку особистості є можливим за рахунок якості змісту освіти, впровадження компетентнісного підходу, врахування життєвого досвіду та мотиваційно-ціннісних якостей тих, хто навчається (Савченко, 2008).

Саморозвиток як спеціальна духовна діяльність є змістом навчально-пізнавальної або професійної діяльності. Він виступає стрижнем особистого життя людини, а, отже, все, що ми робимо, має на меті наш саморозвиток, становлення людського в людині, того, що визначає її гідність, моральну відповідність, цілісність (Стрельников, 2008). Тому врахування особистісних, суб'єктно-діяльнісних

характеристик майбутніх випускників професійно-технічного закладу освіти є передумовою досягнення ними високого рівня професіоналізму.

Відповідно до цих вимог система професійної освіти має формувати унікальні якості людини, котрі мобілізуються в професійній діяльності; забезпечувати впровадження особистісно-орієнтованого виховання та навчання. Реалізація зазначених вимог сприяє формуванню саморозвитку майбутнього фахівця. Така особистість здатна до творчого самовдосконалення, самостійного вибору нових цілей, має певний досвід досягнень.

Зазначимо, що передумовами ефективного саморозвитку, на думку І. Зязюна, є: активізація пізнавальної діяльності, збагачення досвіду творчої праці (творчість, як слушно підкреслює науковець, має стати критерієм навченості), формування механізмів самонавчання і самовиховання, врахування індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу, програмування успіху діяльності, спонукання студентів до висловлення власного розуміння щодо вирішення проблеми, забезпечення радості учіння, актуалізація позитивних естетичних почуттів. Підсумовуючи викладене вище, поділяємо думку І. Зязюна про те, що «гуманістичний підхід до розвитку особистості виходить з постулату про розвиток людської психіки, завжди поступальний за наявності відповідних умов і конструктивного задоволення потреби в самоствердженні» (Педагогика: Большая современная энциклопедия, 2005).

Сьогодні саморозвиток особистості набуває особливої значущості у зв'язку з інформатизацією суспільства, надзвичайно швидким зростанням обсягу знань у світовому просторі, необхідністю забезпечення мобільності й професіоналізму фахівців. Це актуалізувало проблему розробки діяльнісно-компетентнісної (В. Стрельніков) та практико-орієнтованої підготовки (А. Бура, О. Єршова, Т. Захарова) фахівців професійно-технічної освіти, тобто володіння ними не лише знаннями й вміннями, але й компетентностями, що і є передумовою ефективності професійної діяльності й творчості.

Компетентність (базові, кроснавчальні вміння, ключові кваліфікації, опорні знання) розкривається в Національній рамці кваліфікацій (Романовський, 2001). До структури науковці відносять, крім знань і навичок, ще й ставлення, цінності, підкреслюючи, таким чином, що це є спроможність особистості відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, творчо застосовувати вміння в міжособистісних відносинах, кваліфіковано виконувати роботу відповідно до професійних стандартів (Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі, 2007).

Аналізуючи педагогічні джерела (Н. Кічук, Я. Кічук, М. Князьян), можна засвідчити, що саморозвиток є однією з ключових у системі компетентностей фахівця (поряд з професійною, соціальною, комунікативною, полікультурною). Зокрема, М. Князьян наводить такі аргументи щодо цього твердження: оскільки ця компетентність орієнтує на перспективне й постійне самовдосконалення, вона дозволяє

особистості розв'язувати впродовж життя в різних галузях завдання із зростанням ускладнень; основою саморозвитку є розширення пізнавально-творчих можливостей, що суттєво впливає на оптимізацію професійного та соціального самовиявлення фахівця; саме компетентність саморозвитку дозволяє підвищити ефективність формування інших ключових компетентностей, що пов'язане з можливістю їх швидкої самодіагностики та самокорекції (Князян, 2008).

Висвітлюючи проблему саморозвитку педагога професійного навчання (охорони праці) в процесі професійної підготовки, варто наголосити, що в умовах сучасності, коли людина активно створює інфосферу, поглиблюючи інноваційні зрушення як у соціумі, так і в індивідуальному житті кожного, забезпечення неперервного саморозвитку є пріоритетним завданням професійної освіти. Як наголошують науковці Р. Гуревич, В. Кремень, В. Моляко, І. Прокопенко, В. Семиченко, сьогодні інноваційне мислення, реконструкція економіки, соціальний розвиток вимагають методологічних знань, творчих умінь, навичок трансформації знань в інноваційний результат (оригінальні пропозиції, проекти, технології), що й має бути в основі саморозвитку фахівців професійно-технічного профілю. Професіонал майбутнього, як зазначає В. Кремень, – це інтелектуальний працівник, мислячий індивід, неймовірно продуктивний за думкою та скромний за вимогами (Кремень, 2006). Стає значущим, що людина, намагаючись зрозуміти інших, осмислює себе крізь проєкцію власних можливостей на соціум (Зязюн, 2012). Саме тому є важливим збагачувати в педагогів професійного навчання (охорона праці) внутрішній світ, багатогранність сприйняття зовнішнього світу. Особливого значення в підготовці педагогів професійного навчання (охорона праці) набувають цінності творчої діяльності, котрі орієнтують молодь на генерацію того, що змінює життя людей. Саме прагнення саморозвиватися шляхом внесення позитивних змін у професійну діяльність, самостійно генеруючи їх, характеризують учені як творчу особистість (Мясищев, 1995).

На думку В. Семиченко, розвиток та саморозвиток є гарантами високого професіоналізму майбутнього педагога професійного навчання (охорона праці). Розкриваючи роль саморозвитку в підвищенні ефективності праці, науковець зазначає, що це прагнення людини збагатити спектр власних індивідуальних якостей у певних видах діяльності, у контексті яких ці якості формуються (Семиченко, 2010).

Коли саморозвиток перетворюється на зміст життєдіяльності, тоді він стає основою особистості. Механізмом ефективного саморозвитку є саморегуляція як інструмент ініціації, підтримки та контролю активності, спрямовані на формулювання й досягнення певних цілей. Саморегуляція передбачає формування системи умов досягнення мети, програми дій учня, критеріїв успішності; вона дозволяє мобілізувати ресурси та можливості майбутнього фахівця професійно-технічного профілю.

Зазначимо, що в наукових публікаціях (В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Гриньова) наголошується на моральних постулатах, які є

основу саморозвитку особистості майбутнього фахівця професійно-технічного профілю: совість, чесність, порядність. Зокрема, Л. Волинська наголошує на необхідності формування моральної еліти суспільства, пріоритетом якої є моральна культура, а не орієнтація на швидкий результат, що відповідає ринку (Выготский, 1983). Пробудження внутрішнього «Я» людини, виховання в неї відповідальності, совісті, що забезпечує самоконтроль, самооцінку своїх дій і вчинків відповідно до норм, прийнятих у суспільстві, є пріоритетами саморозвитку в сьогоденному житті (Моляко, 2011). Совість, на думку В. Андрущенко, відображає норми моральності, котрі переплавлені у внутрішні переконання (Андрущенко, 2012).

Неабиякого значення в професійній підготовці педагогів професійного навчання (охорони праці) набуває наукова концепція В. Гриньової, в контексті якої духовні цінності є тим підґрунтям, що забезпечує всебічно розвинену особистість та її здатність до постійного саморозвитку. Духовні цінності є змістовою основою професійної культури фахівця, вони визначають характер його творчого самовираження, соціальну активність. Як наголошує науковець, є надзвичайно важливим відчувати велику потребу в знаннях, оскільки лише добре освічений фахівець буде готовим внести позитивні зміни у свою професійну сферу (Гриньова, 2001).

Окреслені вище положення є важливими стосовно підготовки нової генерації фахівців професійного профілю із сформованими мотивами саморозвитку та самовдосконалення, толерантністю, демократичним світоглядом, правовою культурою, на чому наголошують відомі науковці, а саме: Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, В. Стрельников. Вони зазначають, що особливо важливим у соціальному житті є відповідність професійної діяльності фахівців моральним цінностям та реалізація прагнення до пізнання. Зокрема, В. Стрельников підкреслює, що навчальна діяльність має пробуджувати та стимулювати бажання вчитися, забезпечувати відкриття майбутньої професії, співробітництво з іншими людьми. Це потребує створення такої дидактичної системи, у якій реалізуються креативність, особистісна спрямованість, прагнення до професійного розвитку та саморозвитку педагогів професійного навчання (охорони праці) (Стрельников, 2008).

Отже, сучасний випускник повинен бути ерудованим, мати широку загальну культуру, сформований науковий світогляд, громадянські (патріотизм, ідейна зрілість, соціальна активність, нетерпимість до недоліків, почуття обов'язку, організованість, дисциплінованість, колективізм, мобільність, енергійність тощо) та моральні (гуманізм, чесність, порядність, мудрість, небайдужність, мужність, витримка тощо) якості. Він має володіти гуманітарними (філософськими, соціологічними, психолого-педагогічними, етичними, естетичними, політологічними, історичними, українською та іноземною мовами) та професійно значущими знаннями.

Майбутній випускник повинен уміти оцінювати виробничу й ринкову ситуацію, розробляти відповідно до цього програми розвитку виробництва, визначаючи перспективи його функціонування на ринку; виявляти проблеми в діяльності та розробляти проекти її інноваційного вдосконалення; бути конструктивним у професійно-особистісному спілкуванні в різних форматах (міжнародне співробітництво, управління персоналом, взаємодія та співтворчість з членами колективу тощо).

Висновки. Відповідно до окреслених вище особистісних якостей, знань та вмінь майбутнього педагога професійного навчання (охорони праці) від нього вимагається постійний професійний саморозвиток, який передбачає підвищення рівня професійної підготовки в самостійній діяльності за рахунок участі в наукових конференціях, методичних семінарах; виховання культури, ерудиції, вищих моральних пріоритетів; засвоєння духовних надбань сучасної цивілізації, нових прогресивних інновацій щодо самонавчання та самовиховання; здійснення ефективної гуманістично спрямованої комунікації з метою розвитку сутнісних сил, талантів та можливостей своїх партнерів; забезпечення оптимального сенсу життя. Він має постійно підвищувати свій рівень професіоналізму з урахуванням потреб економічного процвітання України. Саме тому саморозвиток є одним з пріоритетних напрямів професійної підготовки педагогів професійного навчання (охорони праці).

Основним напрямком подальших досліджень є розробка технології активізації саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання (охорони праці), у першу чергу, в контексті психоло-педагогічного супроводу професійного самовизначення випускників.

Література

- Андрущенко В. Університетська освіта : тенденції змін / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5-15.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – 368 с.
- Гуревич Р. С. Інформаційна культура – важлива складова теорії культури особистості / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, практика. – Вип. 4. – Київ-Вінниця, 2004. – С. 42–47.
- Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія / В. М. Гриньова – Харків, 2001. – 400 с.
- Демура І. Професійна компетентність як педагогічна проблема / І. Демура // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 3. – 80 с.
- Зязюн І. Немає педагогіки без педагога / І. Зязюн // Рідна школа. – 2012. – № 4-5. – С. 19-23.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
- Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької у процесі ступеневої підготовки : монографія / М. О. Князян – Ізмаїл, 2008. – 415 с.
- Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
- Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі : кол. монографія / [О.О. Біла, Т. Р. Гуменикова, Н. В. Кічук,

Я. В. Кічук, М.О. Князян, С. О. Рябушко, Є. А. Улятовська] / [за ред. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

Кремень В. Інноваційність і освіта / В. Кремень // Рідна школа. – 2012. – № 4-5. – С. 7-9.

Кремень В. Людиноцентризм в освіті : філософія нових підходів / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 7-18.

Моляко В. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала / В. Моляко // Рідна школа. – 2011. – № 12. – С. 7-11.

Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / [под ред. А.А. Бодалева. Вступ. статья А.А. Бодалева]. – М. : Изд-во Института практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЕК», 1995. – 356 с.

Педагогіка : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.

Романовський О. Проблеми виховання у підприємств морально-етичних норм поведінки для успішної професійної діяльності / О. Романовський // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4. – № 1–2. – С. 95–106.

Савченко О. Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 26-40.

Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В.А. Семиченко. Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 46-57.

Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В.Ю. Стрельников – К.: ВТФ «ОРбіта», 2008. – 421 с.

Сухолонова О. Г. Етапи саморозвитку особистості / О.Г. Сухолонова // Психологія. – К., 2000. – Вип. 2 (9). – Ч. 1. – С.98-104.

References

Andrushchenko V. (2012). *Universytetska osvita: tendentsiyi zmin* [University education: trends in change], *Vyshcha osvita Ukrainy. # 2*. S. 5-15 [in Ukrainian].

Vygotskiy L.S. (1983). *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols.], [pod red. A. M. Matyushkina]. M.: Pedagogika. T. 3: *Problemy razvitiya psikhiki*. 368 s [in Russian].

Gurevych R.S. (2004). *Informacijna kultura – vazhlyva skladova teoriiy kultury osobystosti* [Information culture is an important component of the theory of personal culture], *Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya v pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, praktyka*. Vyp. 4. Kyiv-Vinnycya. S. 42–47 [in Ukrainian].

Hrynova V.M. (2001). *Formuvannya pedahohichnoyi kultury maybutnoho vchytelya (teoretychnyy ta metodychnyy aspekty)*: [Formation of pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodological aspects)], *monohrafiya*. Kharkiv. 400 s [in Ukrainian].

Demura I. (2007). *Profesijna kompetentnist yak pedagogichna problema* [Professional competence as a pedagogical problem], *Pedagogika i psyhologiya profesijnoyi osvity osvity*. # 3. 80 s [in Ukrainian].

Zyazyun I. (2011). *Nemaye pedagogiky bez pedagoga* [There is no pedagogy without a teacher], *Ridna shkola*. 2012. # 4-5. S.19-23 [in Ukrainian].

Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motivations], SPb.: Piter. 512 s [in Russian].

Knyazyan M.O. (2008). *Systema formuvannya samostijno-doslidnyczkoyi u procesi stupenevoyi pidgotovky*: [The system of formation of self-research in the process of step-by-step training], monografiya. Izmayil. 415 s [in Ukrainian].

Kodzhaspirova G. M. (2001). *Pedagogicheskiy slovar: dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. Zavedeniy* [Pedagogical dictionary: for students. higher. and Wednesday. PED. studies'. institutions'], M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». 176 s [in Russian].

Kompetentnist samorozvytku faxivcy: pedagogichni zasady formuvannya u vyshnij shkoli: [Competence of self-development of a specialist: pedagogical bases of formation in higher education], kol. Monografiya (2007). [O.O. Bila, T. R. Gumennykova, N. V. Kichuk, Ya. V. Kichuk, M.O. Knyazyan, S. O. Ryabushko, Ye. A. Ulyatovskaj] / [za red. N. V. Kichuk]. Izmayil: IDGU. 236 s [in Ukrainian].

Kremen V. (2012). *Innovacijnist i osvita* [Innovation and education], Ridna shkola. # 4-5. S. 7-9 [in Ukrainian].

Kremen V. (2006). *Lyudynocentryzm v osviti: filosofiya novyx pidxodiv* [The man-centeredness in education: the philosophy of the new approaches], Pedagogika i psykologiya profesijnoyi osvity. # 1. S. 7-18 [in Ukrainian].

Molyako V. (2011). *Tvorcha ta intelektualna obdarovanist u strukturi osobystosti profesionala* [Creative and intellectual talent in the structure of a professional's personality], Ridna shkola. # 12. S. 7-11 [in Ukrainian].

Myasishchev V. N. (1995). *Psikhologiya otnosheniy. Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology of relationships. Selected psychological works], / [pod red. A.A. Bodaleva. Vstup. stat'ya A.A. Bodaleva]. M.: Izd-vo Instituta prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO «MODEK», 356 s [in Russian].

Pedagogika: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya [Pedagogy : a Large modern encyclopedia], (2005). Sost. E. S. Rapatsevich. Mn.: «Sovremennoe slovo». 720 s [in Russian].

Romanovskij O. (2001). *Problemy vychovannya u pidpnyemciv moralno-etychnykh norm povedinky dlya uspishnoyi profesijnoyi diyalnosti* [Problems of educating entrepreneurs of moral and ethical standards of behavior for successful professional activity], Osvita i upravlinnya. T. 4. # 1–2. S. 95–106 [in Ukrainian].

Savchenko O.Ya. (2008). *Rozvyvalnyj potencial zmistu osvity u 12-richnij shkoli* [Developing the potential of the content of education in a 12-year school], Pedagogika i psykologiya. # 2 (59). S. 26-40 [in Ukrainian].

Semychenko V.A. (2010). *Problema osobystisnogo rozvytku j samorozvytku v konteksti neperervnoyi profesijnoyi osvity* [The problem of personal development and self-development in the context of continuing professional education], Pedagogika i psykologiya. # 2 (67). S. 46-57 [in Ukrainian].

Strelnikov V.Yu. (2008). *Teoretychni zasady proektuvannya profesijno oriyentovanoi dydaktychnoyi systemy pidgotovky bakalavriv ekonomiky*: [Theoretical bases of designing a professionally oriented didactic system for training bachelors in Economics], monografiya. K.: VTF «ORbita». 421 s [in Ukrainian].

Suxolenova O.G. (2000). *Etapy samorozvytku osobystosti* [Stages of personal self-development], Psykologiya. K. Vyp. 2 (9). Ch. 1. S.98-104 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто наукову проблему сучасного саморозвитку особистості. Аналіз наукових праць свідчить про те, що головною проблемою в психолого-педагогічній науці є висвітлення сутності, змісту та структури саморозвитку людини, у процесі якого вона набуває можливостей формуватися з урахуванням індивідуальних особливостей. Підвищення саморозвитку особистості можливе за допомогою впровадження компетентнісного підходу, врахування життєвого досвіду та мотиваційно-ціннісних якостей тих, хто

навчається. Саморозвиток сучасної особистості набуває особливої значущості у зв'язку з надзвичайно швидким зростанням обсягу знань у світовому просторі, інформатизацією суспільства, необхідністю забезпечення мобільності й професіоналізму майбутніх фахівців; тісно пов'язаний з компетентністю, яку тлумачать як мету, так і результат професійної підготовки у закладах вищої освіти. Її успішність зумовлюється сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, що сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів; визначають здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення. Висвітлено проблему саморозвитку педагога професійного навчання (охорони праці) в процесі професійної підготовки. Наголошено, що в умовах сучасності, коли людина активно створює інфосферу, поглиблюючи інноваційні зрушення як у соціумі, так і в індивідуальному житті кожного, забезпечення саморозвитку є пріоритетним завданням вищої освіти, адже особливо важливим в соціальному житті є відповідність професійної діяльності фахівців моральним цінностям та реалізація прагнення до пізнання. Визначено головні аспекти саморозвитку, якими є уміння майбутнього фахівця оцінювати виробничу й ринкову ситуацію, розробляти відповідно до цього програми розвитку виробництва, визначаючи перспективи його подальшого функціонування на ринку; виявляти проблеми в діяльності та розробляти проекти її інноваційного вдосконалення; бути конструктивним у професійно-особистісному спілкуванні в міжнародному співробітництві, управлінні персоналом, взаємодії та співтворчості з членами колективу, володіти громадськими та моральними якостями.

Ключові слова: особистість, професійна освіта, компетентність, діяльність, ефективність.

УДК 378.147:51

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-96-105

**ACCOMPANYING TRIANGLE OF MATHEMATICAL COMPETENCE
СУПРОВОДНИЙ ТРИГРАННИК МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Sergiy SEMENETS,

Сергій СЕМЕНЕЦЬ,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

доктор педагогічних наук, професор

sergij.semenetss@gmail.com

<https://0000-0003-2733-0539>

Zhytomyr Polytechnic State
University

Державний університет
“Житомирська політехніка”

✉ 103, Chudnivska St.,
Zhytomyr, 10005

✉ вулиця Чуднівська, 103
м. Житомир, 10005

Original manuscript received: June 29, 2020

Revised manuscript accepted: August 13, 2020

ABSTRACT

Considering the modern concept of development of the educational system in Ukraine most relevant studies is those that are studying the dual nature of competence, being rethought the duality of its manifestations from a scientific perspective. The problem field of research consists of structure and qualities of personality, which reflect both external and internal manifestations of mathematical competence.

In the presented paper the dual nature of mathematical competence is represented as socially accepted and individual-psychological dimensions of personality. Its purpose is to determine the structure and substantive characteristics of the internal manifestation of mathematical competence justify fractality of the structures of its external and internal manifestations and build a Cartesian interpretation of the phenomenon under the study. For this, methods of structural-systemic and fractal analysis, abstraction and theoretical modeling, ranking and generalization are applied. It is proved that the external and internal manifestations of mathematical competence have three basic dimensions. The three-dimensional structure of the external manifestation of mathematical competence seems to be substantive-theoretical, process-active, and referential communicative measurements. The same structure of its internal manifestation is represented by value-motivational, reflective-evaluative, and personal-psychological measurements with an appropriate number of ranked indicators. This allowed us to interpret mathematical competence as one of the varieties of a fractal, it is a structure that consists of a similar substructure.

It was found that the accompanying trihedron of mathematical competence dynamically determines the three-dimensional structure of its internal manifestation and, at the same time, establishes a connection with the three-dimensional structure of the external manifestation. The ranking of indicators on each dimension made it possible to state that the internal manifestation of mathematical competence most reveals the values of mathematical activity, its self-esteem, and mathematical abilities. But the fundamental indicators of the internal manifestations of mathematical competence are the needs of mathematical activity, its introspection and memory for mathematical material. It is proved that the ratio of the number of substantial characteristics of both external and internal dimensions of mathematical competence reflects the feature of the Egyptian triangle, the sides of which form the simplest Pythagorean triple – 3, 4, 5.

Keywords: *mathematical competence, duality of manifestations, fractality, accompanying trihedron.*

Вступ. Прийнята на загальнодержавному рівні компетентнісна модель освіти детермінує новітнє наукове переосмислення дуальної природи компетентності, двоїстості її проявів. У зв'язку з цим предметом особливих досліджень є математична компетентність, що віднесена в Концепції Нової української школи до однієї з ключових. Насправді, проблемне поле досліджень складають структура і зміст феноменологічних характеристик якості особистості, що віддзеркалюють як зовнішні, так і внутрішні прояви математичної компетентності. Тут, на нашу думку, потребує вирішення гостре протиріччя між чітко визначеними зовнішніми проявами математичної компетентності та невизначеністю індивідуально-психологічних якостей особистості, що складають зміст і структуру внутрішнього прояву такої компетентності. Дотепер недослідженою залишається проблема про співвідношення структур зовнішнього та внутрішнього проявів математичної компетентності, їх інтерпретації.

До структури математичної компетентності дослідниками віднесено: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий структурні компоненти (Головань, 2014: 38); мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний компоненти (Зінченко, 2009: 172); процедурну, логічну, технологічну, дослідницьку, методологічну компетентність (Раков, 2005: 15).

Отож науковці виокремлюють структурні компоненти математичної компетентності, звертають увагу на якості особистості, що дозволяють успішно провадити математичну діяльність. Окрім цього, для вирішення окресленої проблеми послуговуємося вченням про внутрішні й зовнішні прояви компетентності, їх тривимірні структури (Семенець, 2018: 252). Зважаємо на те, що попередньо вже студіювалися питання про дуальну природу математичної компетентності, про структуру (основні виміри) й змістові характеристики її зовнішнього прояву (Семенець, 2020: 133).

Мета статті полягає у визначенні структури й змістових характеристик внутрішнього прояву математичної компетентності, обґрунтуванні фрактальності структур її зовнішнього та внутрішнього проявів, побудові декартової інтерпретації досліджуваного феномену.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети застосовано методи структурно-системного й фрактального аналізу (у визначенні структур зовнішнього та внутрішнього проявів математичної компетентності), абстрагування та теоретичного моделювання (у побудові просторої декартової інтерпретації), ранжування (у ієрархічному представленні змістових характеристик вимірів математичної компетентності), узагальнення (у висновках роботи).

Результати та дискусії. Зважаючи на зміст родової категорії та специфіку математики як науки і навчальної дисципліни, вважаємо, що *математична компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості як суб'єкта діяльності в галузі математики, завдяки якій упроваджуються основні компоненти математичної структури (поняття, відношення, аксіоми), формулюються і доводяться*

математичні твердження (теорема), формулюються та розв'язуються задачі на побудову, дослідження і реалізацію математичних моделей, а також виконуються самоаналіз, самоконтроль, самокорекція і самооцінка процесу та результатів математичної (навчально-математичної) діяльності, планується її подальший зміст.

До математичних компетенцій відносимо *змістові та нормативно-функціональні характеристики математичної (навчально-математичної) діяльності суб'єкта, що окреслюють коло його фахово-математичних повноважень, установлюють нормативно-математичні функції в соціумі* (Семенець, 2020).

У представленій роботі концептуальним є положення про дуальну природу математичної компетентності, у якій її двоїсті феноменологічні характеристики мають зовнішні та внутрішні прояви. До зовнішнього прояву математичної компетентності відносимо соціально прийнятні виміри та їх характеристики, що дозволяють суспільству судити про компетентність особистості в галузі математики. Натомість внутрішній її прояв окреслюємо індивідуально-психологічними вимірами та характеристиками якості особистості, завдяки яким математична компетентність є цілісною саморозвивальною системою.

Як внутрішній, так і зовнішній прояви математичної компетентності розкладаються в базисі трьох вимірів. Так, тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності представляється *змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами* (рис. 1). Тривимірну структуру її внутрішнього прояву визначають *ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-оцінний, особистісно-психологічний виміри* (рис. 2).

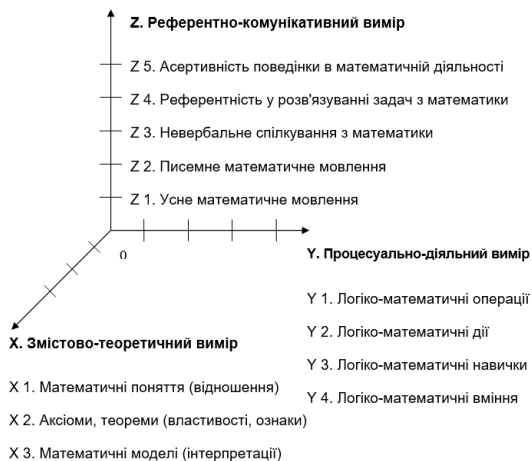


Рис. 1. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності

Зауважимо, що значення координати (абсциса – X, ордината – Y чи апліката – Z) представляє місце (вагомість) тієї чи іншої змістової характеристики в названих вимірах математичної компетентності.

Концептуальною в роботі є ідея про фрактальність структур зовнішнього і внутрішнього проявів математичної компетентності, яка, власне кажучи, передбачає інтерпретацію математичної компетентності як одного із різновидів *фрактала – структури, яка складається з подібних до себе підструктур* (Мандельброт, 1983: 21). Отож, як зовнішній, так і внутрішній прояви математичної компетентності мають тривимірну структуру, а відповідні виміри представляється однаковою кількістю ранжованих змістових характеристик (показників). Окрім цього, згідно з умовою фрактальності кожна із точок тривимірної декартової моделі (абсциса, ордината, апліката, рис. 1) слугує реперною точкою, в якій будується декартова інтерпретація внутрішнього прояву математичної компетентності (рис. 2).

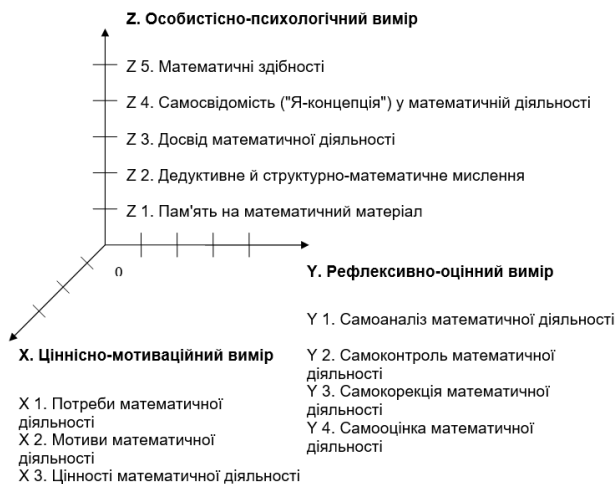


Рис. 2. Тривимірна структура внутрішнього прояву математичної компетентності (супровідний тригранник математичної компетентності)

Отак одержується рухомий репер у тривимірному просторі, який називатимемо *супровідним тригранником математичної компетентності*. У такий спосіб у нашому дослідженні реалізується положення про те, що всякий зовнішній прояв математичної компетентності має внутрішнє, індивідуально-психологічне та особистісне підґрунтя. Із іншого боку, дуальна природа такої компетентності передбачає розвиток усякого внутрішнього її прояву завдяки актуалізації зовнішніх проявів компетентності в математичній (навчально-математичній) діяльності.

Супровідний тригранник математичної компетентності динамічно визначає тривимірну структуру її внутрішнього прояву і водночас

встановлює зв'язок із тривимірною структурою зовнішнього прояву такої компетентності. Обидві структури вирізняються фрактальністю і мають опосередкований взаємовплив. Змістового аналізу потребують компоненти супровідного тригранника математичної компетентності. Для цього попередньо схарактеризуємо тривимірну структуру зовнішнього прояву математичної компетентності.

У роботі (Семенець, 2020) обґрунтовано, що *змістово-теоретичний вимір математичної компетентності* формують системні математичні знання, засновані на компонентах математичної структури. Це знання, що конструюються за схемою: *основні математичні поняття (відношення) та їх інтерпретації* \Leftrightarrow *основні положення математичної теорії (аксіому), теореми та їх реалізації* \Leftrightarrow *наслідки математичної теорії та їх інтерпретації* \Leftrightarrow *математичні моделі як результат розв'язування задач практичної діяльності*. Повноцінне оволодіння такими знаннями досягається на теоретичному рівні пізнання, із залученням теоретичних методів дослідження (історичного й логічного, аксіоматичного й системного, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного), завдяки актуалізації науково-теоретичного типу мислення і математичних здібностей.

Процесуально-діяльний вимір представляє узагальнені способи логіко-математичних дій у процесі розв'язування задач у галузі математики. Психологічні засади цього виміру окреслюються діяльним підходом, концепцією навчально-математичної діяльності й теорією про поетапне формування розумових дій і прийомів розумової діяльності (третім типом орієнтування в завданні). Передбачається актуалізація, зокрема, змислу теоретичних дій: *аналіз, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексія*. Завдяки цьому конструюються навчально-математичні моделі, формуються узагальнені способи дій у процесі розв'язування типових задач із математики. Розвиток процесуально-діяльного виміру математичної компетентності репрезентує дворівневі структурно-функціональні трансформації: на першому рівні – *логіко-математичні операції* \Leftrightarrow *логіко-математичні дії*, на другому – *логіко-математичні навички* \Leftrightarrow *логіко-математичні вміння*.

Референтно-комунікативний вимір слугує фактором суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин, засвідчує приналежність суб'єкта математичної діяльності до референтної групи, що має визначальний вплив на його точку зору, судження, оцінку й поведінку. Простежується тісний взаємозв'язок двох різновидів математичного мовлення: усне математичне мовлення слугує основою розвитку писемного, а розвинене писемне математичне мовлення позитивно впливає на усне. Тут важливо зазначити, що *математичне мовлення є віддзеркаленням математичного мислення і навпаки – математичне мислення відображається в математичному мовленні*. Невербальна форма математичного спілкування забезпечується немовними комунікативними

засобами (жести, міміка, вираз обличчя, кінесика, постава та ін.), вони нерідко мають більше значення для комунікації, аніж мовленнєві.

Умовою конструктивного математичного спілкування, установлення міжособистісних (суб'єкт-суб'єктних) відносин є асертивність як спроможність особистості відстоювати власну позицію, не порушуючи при цьому прав інших людей. Насправді асертивність суб'єкта математичної діяльності проявляється в його здатності визнати власні помилки та адекватно реагувати на критику, опанувати своїми емоціями, мати власну точку зору, її обґрунтовувати, шанобливо ставлячись до інших. Зважаючи на вищезазначене, референтно-комунікативний вимір математичної компетентності тісно пов'язаний із актуальною проблемою соціалізації особистості.

Супровідний тригранник математичної компетентності слугує декартовою інтерпретацією тривимірної структури її внутрішнього прояву. У його складі три координатні осі, які задають три лінійні виміри (*OX* – *ціннісно-мотиваційний*, *OY* – *рефлексивно-оцінний* і *OZ* – *особистісно-психологічний*), а також три координатні площини, що представляють три плоскі виміри (*XOY* – *ціннісно-рефлексивний*, *YOZ* – *рефлексивно-особистісний*, *XOZ* – *ціннісно-особистісний*).

Ціннісно-мотиваційний вимір математичної компетентності репрезентує потребово-мотиваційну складову математичної діяльності, окреслює її основу – систему особистісних цінностей, що визначають ціннісні ставлення до математики. Поділяємо думку про те, що аксіологічний компонент значною мірою визначає зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості. Саме ціннісні орієнтації зумовлюють умовиводність навчально-математичної, професійно-математичної або ж науково-математичної діяльності. Розвиток аксіологічної теорії (Семенець, 2015: 138) втілюється в принципі сходження до самоактуалізованої особистості й системи ціннісних орієнтацій:

I рівень: цінністю є процес навчального пізнання, що ґрунтується на пізнавальному інтересі.

II рівень: переважають цінності успіху, визнання, самоповаги.

III рівень: визначальними є моральні цінності, пов'язані з почуттями відповідальності й обов'язку перед суспільством (референтною групою).

IV рівень: цінностями є саморозвиток, самовдосконалення.

V рівень: визначальними є цінності самоактуалізації (творчості).

Рефлексивно-оцінний вимір віддзеркалює рефлексивну складову математичної діяльності суб'єкта, він розкриває структурні компоненти, що дозволяють судити про реалізацію "Я-концепції" особистості. Тут ключову роль відіграють самоаналіз, самоконтроль, самокорекція та самооцінка процесу й результатів математичної діяльності відповідно до визначених еталонів. За результатами виконаної роботи суб'єкти такої діяльності роблять змістову (теоретичну), процесуальну (розв'язування задач), референтну (соціальну) та ціннісну самооцінки, дають відповідь на питання про таке:

- якою є міра розуміння теоретичного матеріалу?
- який ступінь сформованості вмінь розв'язувати задачі?
- яка переважала власна соціальна позиція?
- якими є власні ціннісні орієнтації в математичній освіті?
- що потрібно покращити і що має бути предметом подальшого вивчення?

Власне кажучи, суб'єкт математичної (навчально-математичної) діяльності повертається до власного "Я", він оцінює власну готовність і осмислює власні зміни, фіксує новий досвід і формулює нові завдання (задачі). У такий спосіб досягається ще одна феноменологічна характеристика математичної компетентності: *вона представляється як цілісна саморозвивальна система.*

Особистісно-психологічний вимір, з одного боку, репрезентує феноменологічні особливості психіки особистості, що виявляються в її пам'яті на математичний матеріал, дедуктивному й структурно-математичному мисленні, досвіді математичної діяльності та математичних здібностях, а з іншого боку, відображає результати процесів самосвідомості – розкриває зміст "Я-концепції" особистості. Зasadничою основою цієї концепції слугують три модальності: реальне "Я", ідеальне "Я" та дзеркальне "Я". Реальне "Я" – це уявлення особистості про себе як суб'єкта математичної (навчально-математичної) діяльності. Ідеальне "Я" (ще називають динамічне "Я") – уявлення про те, якою особистість прагне стати за результатами математичної (навчально-математичної) діяльності. Дзеркальне "Я" – це уявлення особистості про думки щодо неї як суб'єкта математичної (навчально-математичної) діяльності з боку інших людей. У зазначеному триплеті ключову роль відіграє самооцінка як афективна оцінка уявлень особистості про себе, у структурі якої самотавлення, почуття власної цінності чи комплексу неповноцінності. Окрім самооцінки на формування образу "Я" в математичній (навчально-математичній) діяльності впливають рівень домагань, соціально-психологічні очікування і система оцінних ставлень особистості до інших людей як суб'єктів цієї діяльності.

Аніяк не применшуючи ролі "Я-концепції" особистості, зауважимо, що в особистісно-психологічному вимірі математичної компетентності превалюють математичні здібності. Тут варто зважити, що математичні здібності – це цілісна підсистема в структурі здібностей особистості, те, що характеризує її як унікальну людину, забезпечує її особистісний розвиток як суб'єкта математичної (навчально-математичної) діяльності та водночас слугує ефективній, проникливій і ґрунтовній математичній освіті.

Аналіз кількості показників математичної компетентності дозволяє стверджувати, що і зовнішній, і внутрішній прояви такої компетентності мають дванадцять змістових характеристик. У побудованій просторовій декартовій інтерпретації на осі абсцис виокремлено три точки, на осі ординат – чотири, а на осі аплікат – п'ять точок. Інакше кажучи, співвідношення кількості змістових характеристик як зовнішніх, так і внутрішніх вимірів математичної компетентності віддзеркалює ознаку

египетського трикутника, сторони якого утворюють найпростішу трійку Піфагора – 3, 4, 5.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Як зовнішній, так і внутрішній прояви математичної компетентності мають три базові виміри. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності представляється змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами. Таку ж структуру її внутрішнього прояву репрезентують ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-оцінний та особистісно-психологічний виміри.

2. Ранжування показників на кожному з трьох вимірів дозволило констатувати, що внутрішній прояв математичної компетентності найбільшою мірою розкривають цінності математичної діяльності, її самооцінка й математичні здібності. Натомість засадничими показниками внутрішнього прояву математичної компетентності є потреби математичної діяльності, самоаналіз процесу та результатів математичної діяльності, пам'ять на математичний матеріал.

3. Зовнішній і внутрішній прояви математичної компетентності, місце й значущість їх змістових характеристик представляються декартовими інтерпретаціями в просторі. З'ясовано, що супровідний тригранник математичної компетентності динамічно визначає тривимірну структуру її внутрішнього прояву і водночас встановлює зв'язок із тривимірною структурою зовнішнього прояву такої компетентності.

4. Фрактальність структур зовнішнього та внутрішнього проявів математичної компетентності слугує підґрунтям для тлумачення математичної компетентності як одного із різновидів фрактала – тривимірної структури, яка складається з подібної до себе тривимірної підструктури.

5. Установлено, що співвідношення кількості змістових характеристик як зовнішніх, так і внутрішніх вимірів математичної компетентності віддзеркалює ознаку египетського трикутника, сторони якого утворюють найпростішу трійку Піфагора – 3, 4, 5.

Одержані в роботі результати вможливають наукове переосмислення природи математичної компетентності, дозволяють стверджувати про її дуальність і фрактальність, розкривають декартові інтерпретації й визначають кількісні та якісні характеристики досліджуваного феномену. Надалі вони слугуватимуть теоретичним підґрунтям для розроблення й експериментального впровадження інноваційних методик особистісно-розвивальної математичної освіти.

Література

Головань М. *Matematy'chna kompetentnist': sutnist' ta struktura. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету.* 2014. № 1. С. 35–39.

Зіненко І. *Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2009. № 2. С. 165–174.

Раков С. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія]. Х. : Факт, 2005. 360 с.

Семенець С. Тривимірні структури зовнішнього та внутрішнього проявів компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2018. Випуск 2 (43). С. 250-254.

Семенець С. Методологія і теорія розв'язального навчання математики: [монографія]. Житомир : О. О. Євенок, 2015. 236 с.

Семенець С. Дуальна природа математичної компетентності: тривимірна структура зовнішнього прояву. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Випуск 27. С. 77-85.

Mandelbrot B. *The Fractal Geometry of Nature: Updated and Augmented* / B. Mandelbrot. – New York : W. H. Freeman and Company, 1983.

References

Golovan` M. (2014) Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura Naukovy`j visny`k Sxidnoevropejs`kogo nacional`nogo universy`tetu [Mathematical competence: essence and ctructure], (1), 35–39 [in Ukrainian].

Zinenko I. (2009) Vy`znachennya struktury` matematy`chnoyi kompetentnosti uchniv starshogo shkil`nogo viku. *Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi* [Determination of the structure of mathematical competence of pupils of senior school age], (2), 165–174 [in Ukrainian].

Rakov S. (2005) Matematy`chna osvita: kompetentnisny`j pidxid z vy`kory`stannyam IKT [Mathematical education: a competent approach using ICT]: [monohrafiia]. Kharkiv : Fakt, 360 s [in Ukrainian].

Semenez` S. (2018) Try`vy`mirni struktury` zovnishn`ogo ta vnutrishn`ogo proyaviv kompetentnosti. *Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo universy`tetu. Seriya : "Pedagogika. Social`na robota"* [Three-dimensional structures of external and internal manifestations of competence], 2 (43), 250-254 [in Ukrainian].

Semenez` S. (2015) Metodologiya i teoriya rozvy`val`nogo navchannya matematy`ky` : [Methodology and theory of developmental teaching of mathematics]: [monohrafiia]. Zhytomyr : O. O. Yevenok, 236 s [in Ukrainian].

Semenez` S. (2020) Dual`na pry`roda matematy`chnoyi kompetentnosti: try`vy`mirna struktura zovnishn`ogo proyavu. *Aktual`ni py`tannya gumanitarny`x nauk: mizhvuzivys`ky`j zbirny`k naukovy`x prac` molody`x vcheny`x Drogoby`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Ivana Franka* [The dual nature of mathematical competence: a three-dimensional structure of external manifestation], (27), 77-85 [in Ukrainian].

Mandelbrot B. (1983) *The Fractal Geometry of Nature: Updated and Augmented*. New York : W. H. Freeman and Company.

АНОТАЦІЯ

З огляду на сучасну концепцію розвитку системи освіти України на часі є дослідження, в яких студіюється дуальна природа компетентності, науково переосмислюється двоїстість її проявів. Проблемне поле досліджень складають структура та якості особистості, що віддзеркалюють як зовнішні, так і внутрішні прояви математичної компетентності.

У представленій роботі дуальну природу математичної компетентності репрезентують соціально прийняті та індивідуально-психологічні виміри особистості. Її мета полягає у визначенні структури й змістових характеристик внутрішнього прояву математичної компетентності, обґрунтуванні фрактальності структур її зовнішнього та

внутрішнього прояві, побудові декартової інтерпретації досліджуваного феномену. Для цього застосовано методи структурно-системного й фрактального аналізу, абстрагування та теоретичного моделювання, ранжування та узагальнення. Обґрунтовано, що зовнішній і внутрішній прояви математичної компетентності мають три базові виміри. Тривимірна структура зовнішнього прояву математичної компетентності представляється змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами. Таку ж структуру її внутрішнього прояву репрезентують ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-оцінний та особистісно-психологічний виміри з відповідною кількістю проранжованих показників. Це дозволило інтерпретувати математичну компетентність як одну з різновидів фрактала – структури, яка складається з подібної до себе підструктури.

З'ясовано, що супровідний тригранник математичної компетентності динамічно визначає тривимірну структуру її внутрішнього прояву і водночас встановлює зв'язок із тривимірною структурою зовнішнього прояву. Ранжування показників на кожному вимірі дозволило констатувати, що внутрішній прояв математичної компетентності найбільшою мірою розкривають цінності математичної діяльності, її самооцінка й математичні здібності. Натомість засадничими показниками внутрішніх проявів математичної компетентності є потреби математичної діяльності, її самоаналіз й пам'ять на математичний матеріал.

Установлено, що співвідношення кількості змістових характеристик як зовнішніх, так і внутрішніх вимірів математичної компетентності віддзеркалює ознаку єгипетського трикутника, сторони якого утворюють найпростішу трійку Піфагора – 3, 4, 5.

Ключові слова: математична компетентність, двоїстість проявів, фрактальність, супровідний тригранник.

УДК 378.4.014.25

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-106-113

**DIVERGENCE BETWEEN RHETORIC AND REALITY OF
INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION OF CANADA**

**РОЗБІЖНОСТІ МІЖ РИТОРИКОЮ І РЕАЛІЯМИ
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ**

Andriy CHYRVA,

Андрій ЧИРВА,

Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

candrew@ukr.net

<https://0000-0001-8207-5417>

Sumy National Agrarian University

*Сумський національний аграрний
університет*

✉ 160, Gerasim Kondratiev St.,
Sumy, 40021

✉ вул. Герасима Кондратьєва,
160, м. Суми, 40021

Original manuscript received: June 17, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

The purpose of the article is defining the modern challenges of Higher education internationalization concerning gaps between discourses and reality in a global higher education by means of theoretical method of conceptual comparative analysis of current researches concerning HEI process on the example of Canada; conceptual approaches to studying HEI has been outlined the trend of gap appearing between the discourse and reality concerning internationalization at the national and global level. Detailed understanding of real internationalization at practice has been presented. Main challenges of HEI and perspectives of their overcoming in the context of university activity have been defined.

Canadian universities chose internationalization as a key priority of strategic planning; it goes out from their official strategic documents. Johnston university outlined project «NGS» (North goes South) as a model of HEI. At the official level the project is outstanding model of HEI and an example for educational institutions.

Based on the analysis of M. Larsen research, we have to mention the fact of divergence between official discourse and realities of the program. The divergence was found only after continuing, reflexive process, as authorities always shut down critics of the program. We also can state that the project had unequal relations from the very beginning between the representatives of university, who are considered to be bearers of knowledge and skills, and local partners. Only in some cases, relations reflect partnership. Although in theory international higher education has to provide critical, responsible and engaged inhabitants of the world, at practice it goes about commercialization of research, income generating and formation of international reputation.

Key words: *higher education internationalization, universities, gaps, challenges, perspectives.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття інтеріоризація вищої освіти (ІВО) є її ключовою характеристикою. Канадські університети знаходяться попереду цієї світової тенденції, оскільки більшість ВНЗ

розглядають ІВО як найвищий пріоритет, тому ставлять її основною метою своїх стратегічних планів. Подібно канадським, багато українських університетів також включили інтернаціоналізацію до своїх стратегій розвитку, щоправда існують значні розбіжності між задекларованими планами і їх реалізацією. Як зазначала канадська дослідниця Дж. Найт, інтернаціоналізація здійснюється як на національному, так і інституційному рівні, і хоча національний рівень має значний вплив на міжнародний вимір вищої освіти, справжні процеси інтернаціоналізації відбуваються на індивідуальному та інституційному рівнях [0, с. 6 – 7]. Одним із сучасних викликів ІВО є подолання розбіжностей між офіційними дискурсами та реальними. Однак вважаємо, що для детального розуміння того, як насправді виглядає інтернаціоналізація, більш доцільним буде обмежитися інституційним рівнем. Отже, одним із завдань є з'ясувати, чи існують такі розбіжності, і зрозуміти механізми їх подолання.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні проблеми ІВО науковці пов'язують зі специфічними підходами або стратегіями інтернаціоналізації. Зокрема у роботах К. Бек, 2009; К. Гарсона, 2013; Р. Одгерс, 2009 та ін., висвітлено питання ІВО через інтернаціоналізацію навчальних планів. Такі науковці як В. Дуклос, 2011; Дж. Каррам, 2013; К. Кенйон, 2012 та ін. вивчали ІВО завдяки досвіду міжнародних студентів. Викладацька та студентська мобільність представлена як основна стратегія в роботах Дж. Найт та М. Медден, 2010; М. Міллера, 2012 та ін.. Північно-східне інституційне партнерство досліджувалось Е. Ларкін, 2012; П. Ленг, 2013, Ш. Йоргенсон, 2014 та ін. Канадські дослідники (М. Ларсен, 2014; К. МакДональд 2014; Е. Шарп, 2013; С. Тарабан 2009 та ін.) вивчали досвід здобуття освіти за кордоном та навчання іноземних студентів вдома, що відображало специфічні стратегії ІВО. Використання концепції “глобального громадянства” критикували у своїх дослідженнях Ш. Йоргенсон, 2013, М. Ларсен, 2014, Л. Шульц, 2011, які зокрема висували пост-колоніальну теорію ІВО у своїй критиці інтернаціоналізаційної політики і практики. Освітню політику, а також міжнародні зв'язки досліджували Глен Джоунс, 2009 та Р. Трілокекар (2010). Канадська дослідниця К. Бек (2012) представила аналіз мотивів та ідеології на політичному рівні. Але вона наголосила на основних недоліках канадських досліджень, зокрема на перспективах практики та досвіді учасників, задіяних в ІВО. Інший канадець Г. Джоунс (2011) наголошує на відсутності порівняльних даних та глибоких досліджень інституційного досвіду. Та працям зазначених вище дослідників бракує цілісності для охоплення та бачення загальної справжньої картини ІВО, а не тієї, що на паперах та в офіційних заявах задіяних та відповідальних осіб.

Мета дослідження: визначити розбіжності між задекларованими стратегіями ІВО канадських університетів та реальним станом на практиці.

Методи дослідження: теоретичні – метод концептуально порівняльного аналізу; аналіз зарубіжного досвіду, концептуальних підходів до вивчення ІВО, що дало змогу довідатися, які аспекти

проблеми вже досить добре вивчено, з яких ведуться наукові дискусії, а які питання ще не розв'язано; конкретизувати наявність актуальних розбіжностей щодо ІВО; виявити механізми подолання сучасних викликів процесу ІВО, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Як уже згадувалось раніше, канадські університети обрали інтернаціоналізацію як ключовий пріоритет стратегічного планування, про що зазначено в їх документах. Спробуємо розкрити всі тонкощі ІВО на прикладі університету Джонстоун, який обрав за модель інтернаціоналізації проєкт «ПІП» (північ іде на південь), про що вказано в стратегічному плані університету. Про дівесті цієї стратегії говорили не лише можновладці, а й задіяні викладачі та студенти. Зокрема, др. Лейбл заявила, що «ця стратегія стала важливим взірцем для студентів і викладачів того, як треба сумісно вчитися бути партнерами з іншими». Крім того, модель ПІП отримала нагороду за відмінність в інтернаціоналізації від асоціації університетів та коледжів Канади. Канадська дослідниця М. Ларсен стверджує, що опитані викладачі відзначали особисті здобутки від залучення до цієї програми ІВО. Основним мотивом для участі був сам факт залучення до міжнародної ініціативи, яка могла покращити життя людей. Задіяні викладачі розглядали свою участь як шлях до пізнання інших культур, мов, розвитку співробітництва з іншими націями, розширення способів мислення про власні специфічні сфери досліджень. Відкриття дверей для студентів, зацікавлених у можливості міжнародного навчання, було іншим мотивом для викладачів. Так др. Боурі пояснила: «Студенти завжди цікавляться Африкою і я говорю їм: «Там є інший світ». Крім того, дослідження повинні стосуватися людства». Др. Ву позитивно відзначила той факт, що проєкт дав можливість не лише здійснювати міжнародні дослідження для студентів, а й більш широкі можливості для навчання. Вона підтвердила, що студенти, повертаючись з Африки, завжди мали позитивні враження і бажання зробити більше для світового здоров'я та глобальної економічної ситуації. Багато з них брали за основу для своїх курсових робіт міжнародні проєкти [0, с. 108].

Анкетування студентів показало, що проєкт ПІП забезпечив студентам нові вміння, знання та відношення. Спочатку вони отримали навички спілкування, ведення переговорів, укладання угод, вирішення проблем, намагалися брати участь у житті локальних спільнот; дехто вивчав місцеві мови. Опитувані також говорили про досвід роботи покупки на місцевих ринках, вживання місцевої їжі та проведення часу з корінними жителями, що допомогло їм розширити крос-культурне розуміння людей, серед яких вони жили. Більшість студентів відзначали розвиток терпеливості та гнучкості. Керівники стверджували, що студенти багато дізнались про стратегії справлятися з труднощами під час роботи в інших країнах, оскільки це може викликати стрес, зокрема справи з іншими культурами, непорозуміння, мовні бар'єри і т. д. Деякі студенти відверто заявляли, що навчилися більше від місцевих, ніж самі навчили їх, дізналися багато про географічні, політичні, релігійні та крос-культурні відмінності африканських країн.

На рівні офіційної риторики, про що йдеться на веб-сайті, в газеті університету в розділі «Університетська політика», ПІП є визначальною моделлю проекту інтернаціоналізації, зразком для навчальних закладів. Крім того, інтерв'ю з викладачами, студентами-інтернами та членами громади Танзанії свідчать про те, що проєкт має багато переваг. Наприклад, місцеві жінки багато чому навчилися в канадських стажистів та набули навичок, пов'язаних з виробництвом, бізнесом та маркетингом. Студенти відмічали навички, знання та поважне ставлення, яке вони отримували під час стажування.

Однак, на основі аналізу досліджень М. Ларсен, змушені констатувати наявність розбіжностей між офіційним дискурсом та реаліями програми, які було викрито лише через тривалий, глибоко рефлексивний процес, оскільки влада всіляко замовчує критиків програми.

Цей факт підтверджує й канадська викладачка Мелоді, яка була колишньою студенткою університету Джонстоун і пройшла власне стажування у 2007 в Танзанії та вирішила залишитись там добровільно, працюючи в місцевих неурядових організаціях. Вона зазначила, що, незважаючи на своє європейське походження, вона функціонує як міст між Глобальним Півнем та Глобальною Північчю, повністю занурившись у танзанійську культуру протягом семи років. Жінка обіймає керівну посаду, проте стверджує, що її думка не сприймалася серйозно адміністрацією ПІП, коли вона натякала керівництву на проблеми в рамках партнерства ПІП. Наприклад, до неї не прислуховувались, коли вона наполягала на певних заходах для вдосконалення проєкту, щоб зробити його більш взаємовигідним. Вона наголошувала, що студенти-стажисти «роблять багато досліджень, збирають інформацію та виїжджають з країн, не повідомляючи результати своїх досліджень партнерам по громаді. Місцеві не отримують жодної інформації щодо науково-дослідної роботи, проведеної іноземцями». Інші учасники проєкту з Танзанії також піднімали це питання: «Жителі воліють бути поінформованими про результати досліджень, проведених у їх громадах». Отже, хоча програма надає багато можливостей для досліджень як студентам, так і викладачам, вона не є взаємовигідною для місцевих членів громади.

Інша дослідниця з канадського університету Е. Ларкін у своїй роботі про партнерство «північ-південь» теж стверджує, що «офіційно багато говорять про розвинені дослідницькі партнерства через ПІП, але вони не є взаємовигідними». Вона пояснює, що результати її дослідження «кидають виклик рецептам інтернаціоналізації, які за програмою ПІП сприймають відносини як взаємовигідні стосунки. Це партнерство спрямовувалось на опосередкування відносин влади та спільноти, які були ускладнені відсутністю знань про расу, культуру та історію» [0, ст. 75].

Зазначимо, що твердження Е. Ларкін про ефект "Білої раси" безпосередньо збігається з висновками досліджень іншого науковця М. Ларсен [0]. Ці проблеми впливають із покровительського сприйняття інших і беруть початок з колоніальних відносин. У цих випадках східно-

африканців позиціонують як менш інтелектуально компетентних. Так, наприклад, викладачка Мелоді у своїх дослідженнях описала негативне ставлення до танзанійців з точки зору мови. Африканці б розмовляли з ними англійською і робили б все можливе для спілкування; але такі образливі фрази стажистів, як «вона навіть не знає, як правильно розмовляти англійською» створювали нові бар'єри, особливо коли це чули інші співробітники. Що характерно, подібні вислови лунали від тих студентів, які самі навіть не спробували навчитися вітатися на мові африканців. Тож вважаємо, що права місцевих стосовно мови зовсім не рівні з канадськими студентами і суперечать ідеям про взаємовигідні рівноправні стосунки, і відповідно викликають сумніви щодо доцільності загальної інтернаціоналізації. Хоча дослідниця відзначила, що деякі інтерни дійсно цінують людей Танзанії, з якими вони працювали, бо знайомилися з ними на особистому рівні і бачили їх сильні сторони, здібності та можливості. Інші мали негативне ставлення до танзанійців, що видно з таких загальних коментарів: "Я не розумію, чому танзанійці такі..." і при цьому вказувались негативні сторони їхньої культури.

Стосовно учасників з Танзанії, більшість неохоче висловлювали будь-яке невдоволення програмою ПІП, незважаючи на запевнення дослідників у тому, що конструктивна критика позитивно впливатиме на покращення проєкту. Це не дивно, враховуючи, що більшість учасників Танзанії отримують користь у фінансовій та іншій формі від участі у ПІП, а велика вага дисбалансу влади не на їх користь. Небажання членів громади критично говорити про наслідки прийому студентів-міжнародників, враховуючи економічні ставки, було підтверджено канадським дослідником К. Шредер, який стверджує: "Економічна складова повернення відвідувачів може бути дуже високою, тому мало стимулів для членів приймаючої громади давати негативні коментарі та враження стосовно місцевого досвіду студентів та наслідків їх присутності" [0, ст. 143]. Інший науковець К. Чармаз, обговорюючи процес проведення інтерв'ю, зазначає, що, розповіді респондентів є переважно стриманими та не відвертими, і в більшості випадків не такими, як очікуються. Тож, зазвичай, потрібно докласти значних зусиль для виявлення "тонкощів, негативних оцінок, коментарів та складності намірів та дій респондентів" [0, ст. 34]. Це стає дуже важким викликом при роботі в незнайомих культурних умовах і майже неможливим при проведенні досліджень у ситуаціях, коли дисбаланс на користь західного дослідника настільки сильно переважає. Канадські респонденти були більш розкутими, однак багато з них відкрито та критично говорили лише після того, як рекордер вимикався та "офіційна" частина інтерв'ю була завершена. Вони ділилися своїми розчаруваннями та побоюваннями, що не змогли відкрито, публічно чи під запис висловитись про свої проблеми та тривоги.

Проєкт ПІП є потужною «машиною» через те, що його стали розглядати найвищі рівні адміністрації в університеті, викладачі, які беруть участь у проєкті, а також керівники державного рівня як модель та флагман інтернаціоналізації. Тому критикувати офіційний дискурс про ПІП, особливо безпосередніми учасниками проєкту, вважається недопустимим з боку

найвищих ешелонів влади. Звідси стає зрозумілим, чому більшість студентів не можуть говорити про те, що вони вважають серйозними проблемами, і чому Танзанійські учасники неохоче критикують програму, яка приносить фінансові кошти для їх недостатньо забезпечених громад.

Канадські дослідники стверджують, що викладачі-учасники керувалися бажанням краще зрозуміти внутрішню роботу ініціативи інтернаціоналізації, до якої вони були причетними як члени керівного комітету, фінансові прихильники та дослідники. Вони підтверджують, що важко проводити дослідження, через те, що учасники відверто говорять лише "поза записом", і лише згодом стає очевидним негатив, тривожні наслідки ініціативи. Викладачі змушені брати участь у саморефлексійному процесі щодо свого становища білого канадського дослідника, який займається з учасниками з Глобального Півдня. Зважаючи на те, що вони твердо перебувають в елітарній ролі, став зрозумілим ризик спотворення перспектив членів танзанійської громади, викладачі почали задумуватися, чи можуть вони навіть пропонувати говорити чи писати від їх імені. Інші науковці, які досліджують питання ІВО в Канаді (Ш. Йоргенсон, Е. Ларкін, К. Макдональд, Е. Шарп) також відзначають важливість роздумів щодо позиції дослідника, особливо коли це білий дослідник, який проводить дослідження за участю Глобального Півдня [0, 0, 0, 0].

На основі аналізу проведених досліджень можемо стверджувати, що цей проект з самого початку встановив нерівні відносини між представниками університету Джонстон, яких вважають носіями знань та навичок, та місцевими партнерами. Лише в окремих моментах стосунки відображають партнерство, але все одно засноване на домінуванні західної гегемонії. Ця стурбованість особливо актуальна в партнерських відносинах, що укладаються між ВНЗ та громадськими організаціями. Як пояснює канадський науковець Е. Ларкін, існують питання щодо доступу до ресурсів кожного партнера, різних цілей для результатів проєкту. Насправді багато програм, які можна віднести до міжнародного розвитку та співпраці, формуються за допомогою неформальних каналів і часто є результатом професійних контактів викладачів та на відміну від інших інституційних проєктів, вони мало підлягають нагляду та етичним оцінкам [0, ст. 81].

Про розрив між офіційним дискурсом про інтернаціоналізацію в Університеті Джонстона, з одного боку, та згубним впливом ініціативи на місцевих учасників, з іншого, також зазначається у висновках А. Хорсанді [0]. З його докторського дослідження питань міжнародної політики Канадських університетів, призвело до висновку, що, хоча теоретично, міжнародна вища освіта повинна стосуватись підготовки критичних, відповідальних та зайнятих громадян світу, на практиці йдеться про комерціалізацію досліджень, генерування доходу та формування міжнародної репутації. Проєкт «ПІП» є прекрасним прикладом того, як університет може використовувати одну зі своїх міжнародних ініціатив для побудови своєї національної та глобальної репутації, навіть за рахунок тих, хто ніби є їх "партнерами", але які залишаються на узбіччі процесу.

Висновки. Дослідження міжнародної ініціативи дозволило розширити розуміння явища ІВО, а саме впливу проекту на різні зацікавлені сторони, включаючи викладачів, студентів-інтернів, представників місцевої громади, які брали участь у проекті, розкрити складність того, як учасники ініціативи відчували та сприйняли інтернаціоналізацію у своєму повсякденному житті. Проект ПІП (зразкова модель інтернаціоналізації) є офіційним дискурсом. Проведене дослідження свідчить про наявність розбіжностей між офіційним дискурсом та реаліями на місцях. Проект має недоліки, насамперед припущення, що канадські університети можуть вирішувати проблеми Африки. Нерівні стосунки, що характеризують відносини Північ – Південь, нагадують колоніальний спадок інтернаціоналізації у вищій освіті, з іноземцями із Заходу, які працюють у «країнах, що розвиваються», для модернізації чи розвитку «відсталих» суспільств. Зв'язки між сучасними ініціативами інтернаціоналізації, такими як ПІП, які ґрунтуються на чесному та щирому бажанні "допомогти", незручно пристосовуються до колоніальної спадщини, яка побудована залежними, а в деяких випадках і руйнівними відносинами, заснованими на бінарних ідеях, що позиціонуються таким чином: Захід та Північ як вищий і цивілізований, а Схід та Південь – "Інший" як неповноцінний і нецивілізований.

Дослідження також виявило, що учасники стикаються з багатьма бар'єрами та проблемами, які фактично не визнаються університетом. Зазначимо, що вирішальне значення підготовки студентів до ініціативи зосереджено на глибокому розумінні соціокультурного контексту, в якому вони працюватимуть. Також є можливість покращити лінії спілкування між студентами-інтернами, партнерами в Танзанії та адміністраторами проекту. Однак є нагальна потреба перенести фундамент проекту на підходи, які визнають громаду такою, що володіє цінними знаннями та сильними сторонами. Це допоможе зрозуміти неоднорідні позиції місцевої громади і те, як вони можуть виконувати свою роль в інтернаціоналізації. Отже всім задіяним сторонам в ІВО необхідно усвідомити нові реалії – ймовірний майбутній розвиток подій знаходиться поза межами контролю академічною спільнотою, що може мати значний вплив на вищу освіту та інтернаціоналізацію ВО.

Література

Beck K. Globalization/s: Reproduction and resistance in the internationalization of higher education. *Canadian Journal of Education*, 2012. – 35(3), pp. 133 – 148.

Charmaz K. Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. London, UK: Sage, 2006. – pp. 31-43.

Jorgenson S. De-centering and re-visioning global citizenship education abroad programs. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2010. – 3(1), pp. 23 – 38.

Knight Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, №8 (1). – 2004. – pp. 5 – 31

Khorsandi A. A critical policy analysis of internationalization in postsecondary education: An Ontario case study (Unpublished doctoral dissertation). University of Western Ontario, – 2014. / electronic resource // Available at: <https://www.uwo.ca/>

Larsen A. Marianne. Internationalization in Canadian Higher Education: A Case Study of the Gap between Official Discourses and On-the- Ground Realities. Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur. – Volume 45. – No. 4. – 2015. – pp. 101 – 122

Larkin A. Implications for Canadian higher education internationalisation policies: Critical considerations on the impact of the shift to knowledge exports from cooperative and development programming. Potentia, 2012. – No 4, pp. 73 – 86.

MacDonald K. (De)colonizing pedagogy: Engaging students abroad. / In R. Tiessen & B. Huish (Eds.), When the world is your classroom // Toronto, ON: University of Toronto Press, 2014. – pp. 209 – 227.

Schroeder K., Wood C., Galiardi S., & Koehn J. First, do no harm: Ideas for mitigating negative community impacts of short-term study abroad. Journal of Geography, (2009). – No 108(3), pp. 141 – 147.

Sharpe K., Dear, S. Points of discomfort: Reflections on power and partnerships in international service-learning. Michigan Journal of Community Service Learning, 2013. – No 20(1), pp. 49 – 57.

АНОТАЦІЯ

Метою статті є визначення сучасних викликів інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО), які стосуються розбіжностей між дискурсом і реаліями. Завдяки теоретичному методу порівняльного аналізу актуальних досліджень процесу ІВО на прикладі Канади; концептуальних підходів до вивчення ІВО, встановлено тенденцію щодо появи розбіжностей між словами і ділом стосовно ІВО на національному та глобальному рівнях, представлено детальне розуміння того, як виглядає інтернаціоналізація на практиці. Визначено основні виклики ІВО та перспективи їх подолання в контексті діяльності університетів. Канадські університети обрали інтернаціоналізацію ключовим пріоритетом стратегічного планування; це видно з їх офіційних стратегічних документів. Наприклад, університет Джонстона окреслив проєкт «NGS» (Північ іде на південь) як модель ІВО. На офіційному рівні він є визначною моделлю ІВО та прикладом для навчальних закладів.

На основі аналізу дослідження М. Ларсена ми повинні зазначити факт розбіжностей між офіційним дискурсом та реаліями програми. Розбіжність була виявлена лише після тривалого, рефлексивного процесу, оскільки органи влади завжди замовчували критиків програми. Ми також можемо констатувати, що проєкт з самого початку мав нерівні стосунки між представниками університету, які вважаються носіями знань та навичок, та місцевими партнерами. Лише в деяких випадках відносини відображають партнерство. Хоча теоретично міжнародна вища освіта має забезпечити критичних, відповідальних та зайнятих громадян світу, але на практиці йдеться про комерціалізацію досліджень, отримання доходу та формування міжнародної репутації.

Ключові слова: *інтернаціоналізація вищої освіти, розбіжності, університети, виклики, перспективи.*

УДК 378.147 (430:477) (083.97)
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-114-127

FOREIGN EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PROGRAMS AND POSSIBILITY OF ITS APPLICATION IN UKRAINE

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ

Iryna SHKURA,

Candidate of Economic Science,
Associate Professor

i.shkura@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2337-6882>

Alfred Nobel University

Університет імені Альфреда Нобеля

✉ *Sicheslavskva Naberezhna str.
18a, Dnipro, 49000*

✉ *вул. Січеславська Набережна
18а, м. Дніпро 49000*

Yuliia SHULYK,

Candidate of Economic Science,
Associate Professor

yuliia.shulyk@oa.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-3055-615X>

*National University of Ostroh
Academy*

*Національний університет
“Острозька академія”*

✉ *2, Seminaraska Str., Ostroh, Rivne
region, 35800*

✉ *вул. Семінарська 2, м. Острог,
Рівненської області, 35800*

Original manuscript received: June 06, 2020

Revised manuscript accepted: August 06, 2020

ABSTRACT

The article considers foreign experience of interdisciplinary educational programs implementation. The authors described the relevance and possibilities of applying an interdisciplinary approach in education and science, forms of interdisciplinary learning (in particular, through the study of individual disciplines based on a combination of knowledge, methods from different specialties, interdisciplinary links between disciplines in the educational program, two educational programs simultaneously, interdisciplinary programs). Peculiarities of introducing the interdisciplinary approach and models of teaching according to educational programs on the examples of Warsaw and Jagiellonian universities were determined. The model of MISH (individual interdisciplinary humanities and social education), MISMaP (exact, natural, social and human sciences), Artes Liberales model (determines the individual trajectory of education through the humanities, social and natural sciences) are characterized. The authors clarified the peculiarities of creating, implementing, organizing the teaching process in interdisciplinary programs, selecting students, enrolling in elective courses, writing scientific interdisciplinary papers, the enhanced role of tutors, mentors, the importance of integrating research into the educational process. It was found that special attention should be paid to the development of soft skills:

critical and creative thinking, writing scientific texts, the ability to work in a team, empathy, communication, etc. The peculiarities of Polish and Ukrainian legislation in terms of interdisciplinary program implementation were also identified. In Ukraine, interdisciplinary programs are allowed from December 2019 for masters (only for educational and scientific programs) and for junior bachelors. The lack of requirements for interdisciplinary programs highlights the problems with the development and registration of such educational programs in the Unified State Education Database, their implementation for regulated professions, the peculiarities of accreditation. The need to improve the regulatory framework for the implementation and accreditation of interdisciplinary programs in Ukraine has been identified. Emphasis is placed on the challenges facing universities which want to implement such programs, including higher tuition fees, limits to the programs entry and exit, the need for organizational changes for administration, and the specifics of accreditation.

Key words: *interdisciplinary approach, educational programs, forms and models of interdisciplinary learning.*

Вступ. Заклади вищої освіти, крім безпосередньої функції надання освіти згідно потреб стейкхолдерів, ринку праці та присвоєння відповідних ступенів, виконують і важливу соціальну роль: вчити здобувачів адаптуватися до життя, вирішувати складні завдання з використанням системного комплексного підходу.

Система вищої освіти перебуває в постійній трансформації під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників, змінюється в результаті аналізу запитів стейкхолдерів. У мінливому світі, який характеризується невизначеністю, складністю, швидкими темпами змін, зміст та форма надання освітніх послуг за певними освітніми програмами також не залишається сталою; крім того, з'являються нові освітні програми, а деякі припиняють своє існування.

Трансформаційні процеси, які відбуваються в системі вищої освіти європейських країн та Україні, демонструють актуальність розробки та реалізації міждисциплінарних освітніх програм. Питання сукупності знань, умінь, навичок, ставлення та цінностей, які є запорукою майбутнього успіху здобувача та реалізації ним свого потенціалу, лежить в основі створення та систематичного перегляду освітніх програм (Шкура, Шулик, 2020).

Саме у створенні та реалізації міждисциплінарних освітніх програм та запровадженні міждисциплінарних підходів в освітньому процесі вбачаємо широкі можливості впровадження тенденцій розвитку вищої освіти та реалізації перспектив освітніх закладів та підвищення якості освітнього процесу (у тому числі через збільшення можливостей індивідуалізації освітньої траєкторії).

Численні дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців присвячені питанням міждисциплінарності в різних аспектах. Вітчизняні дослідники Н. Батечко та І. Титаренко адаптують міждисциплінарний підхід до магістерської підготовки як до педагогічної системи (Батечко, Титаренко, 2016). Г. Васківська окреслює шляхи реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Васьківська, 2017). О. Волобуєва досліджує психологічні особливості використання міждисциплінарних

(міжпредметних) зв'язків у системі професійної підготовки майбутніх фахівців (Волобуєва, 2015). А. Колот вбачає в міждисциплінарному підході домінанту розвитку економічної науки та освітньої діяльності (Колот, 2014). А. Філіпенко вивчає базові принципи міждисциплінарної методології (Філіпенко, 2017).

Серед зарубіжних науковців зазначимо комплексні дослідження, в яких висвітлені питання функціонування міждисциплінарних освітніх програм: Styron Ronald A., Jr. (Styron Ronald A., Jr 2013) T. Augsburg, B. M. Bekken, K. Hovland, J. T. Klein, D. B. Luckie, B. L. Madison, P. J. S. Martin (Augsburg T., 2015), C. Lyall, L. Meagher, J. Bandola, A. Kettle (Lyall, 2015).

Метою статті є аналіз зарубіжного досвіду впровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливостей його застосування в Україні.

Методи та методики дослідження. У дослідженні використані загальнонаукові методи пізнання: зокрема методи аналізу і синтезу, порівняння та спостереження. Широко застосовано метод критичного аналізу нормативно-правових актів, наукової та методичної літератури, практичного досвіду.

Теоретичну основу дослідження склали праці вітчизняних та зарубіжних науковців, міжнародних інституцій.

Джерелом інформації дослідження стали законодавчі та нормативні документи, матеріали офіційних веб-сайтів, наукові публікації, а також результати власних досліджень, проведених під час проходження авторами статті міжнародного стажування в рамках участі в проєкті «Інноваційний університет та лідерство. Фаза V: Інтердисциплінарність та міжгалузєвість і стратегії розвитку університетів». Результати дослідження представлено в логічній послідовності: проведено аналіз понять та термінів «міждисциплінарність», «трансдисциплінарність», «мультидисциплінарність»; виокремлено форми проведення міждисциплінарного навчання; проаналізовано зарубіжний досвід реалізації міждисциплінарних освітніх програм за результатами міжнародного стажування авторів статті; визначено особливості польського та українського законодавства щодо впровадження міждисциплінарних програм; виявлено потреби вдосконалення нормативного забезпечення реалізації таких програм та виклики, які постають перед ЗВО для впровадження міждисциплінарних освітніх програм.

Результати та дискусії. Перш за все, треба визначитися з поняттям міждисциплінарності та міждисциплінарних освітніх програм.

Масштаб міждисциплінарності дуже варіюється від окремого навчального заняття або курсу до міждисциплінарних бакалаврських та магістерських програм.

Міждисциплінарний підхід розширює можливості вирішення складних завдань, тому що дозволяє вийти за межі традиційного поля предметних знань.

Міждисциплінарність у широкому значенні охоплює мультидисциплінарність та трансдисциплінарність (Філіпенко, 2017).

Дисципліна у цих термінах – це сфера наукових знань, спеціальність, а не окремий освітній компонент. Перелік спеціальностей та галузей знань, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджується урядом.

Основними факторами розвитку міждисциплінарності в науці та освіті є: – комплексність природи і суспільства; – потреба в дослідженні проблем і питань, які неможливо здійснити в рамках окремих дисциплін; – необхідність вирішення соціальних проблем національного й глобального характеру; – суперечливий розвиток цифрових технологій (Філіпенко, 2017) – ускладнення систем: економічних, соціальних, управлінських та відповідних інститутів, що потребує комплексного підходу до їх вирішення; – мобільність, швидкоплинність, швидкозмінюваність усього, що оточує людину, прискорення змін; – посилення спеціалізації наук (дисциплін), що нівелює цілісність, системність сприйняття світу (Колот, 2014).

У наукових дослідження застосовуються три підходи: мультидисциплінарний, міждисциплінарний та трансдисциплінарний.

Мультидисциплінарність означає, що проблема розглядається одночасно двома дисциплінами, точки зору не інтегруються (Філіпенко, 2017; Батечко, Титаренко, 2016).

Трансдисциплінарність означає синтез різноманітних знань з потенційною можливістю переходу до нової якості, зародження нового наукового напрямку чи наукової дисципліни, дослідження виходять «за межі» конкретних дисциплін, на більш високий рівень (метарівень).

Міждисциплінарність означає перенесення методів дослідження і моделей з однієї наукової дисципліни в іншу (Батечко, Титаренко, 2016). На думку Філіпенко А., міждисциплінарність у широкому значенні передбачає взаємну інтеграцію організаційних концепцій, методологічних процедур, епістемології, термінології, даних та організації досліджень і навчання (Філіпенко, 2017).

На думку дослідника А. Голікова, міждисциплінарність охоплює підходи й методи різних дисциплін. Складниками міждисциплінарності є гуманітарні, соціальні, природничі/природознавчі загальнонаукові та інші дисципліни. Міждисциплінарність можна визначити як сукупність цих дисциплін і наявність між ними певних зв'язків. Міждисциплінарні зв'язки є принципом дидактики, що об'єднує знання з різних дисциплін у цілісну систему через методично обґрунтоване використання та дозволяє охопити всі аспекти предмета, явища або процесу, а також забезпечити поступовість в освіті (Волобуєва, 2015). Реалізація міждисциплінарності полегшує застосування знань у контексті проблем реального світу (Васьківська, 2017).

На думку Styrone Ronald A. Jr., міждисциплінарність є важливим інструментом у створенні нових способів мислення, сприяє злиттю фрагментованих знань у зв'язне ціле, оскільки знання не засвоюються ізольовано (Styrone Ronald, 2013). Подібної ж думки притримуються і Newell W. та Luckie D., які наголошують, що освіта має спрямовуватися на формування звички розвивати розумові здібності на

міждисциплінарній основі, що сприятиме цілісності знань (Newell, Luckie, 2019). Також міждисциплінарне навчання сприяє критичному мисленню, творчості, навичкам співпраці і спілкування (Styron Ronald A. Jr., 2013) та дає можливості по-новому й творчо підійти до розв'язання складних міждисциплінарних проблем (McCright, Aaron & O'Shea, etc., 2013).

Згідно з дослідженнями Klein J. та Martin P. освітню місію слід розглядати через призму міждисциплінарного ядра освітніх програм, а розв'язання міждисциплінарних проблем збільшить міждисциплінарні можливості (Augsburg T., 2015).

Результи стажування у Варшавському Університеті на факультеті Artes Liberales та в Ягеллонському університеті дозволили узагальнити досвід запровадження та реалізації міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх програм, зробити висновки щодо особливостей проведення міждисциплінарного навчання.

Зокрема, доцільно виділити такі форми проведення міждисциплінарного навчання:

1. Вивчення окремих навчальних дисциплін на основні поєднання знань, методів з різних спеціальностей. Це дозволяє розширити мислення, знайти взаємозв'язок чи вплив інших напрямів досліджень, галузей. Таким чином, спеціальність, напрям дисципліни незмінний, а поєднання наукових підходів дає можливість створити нові ідеї, проекти, наукові роботи; бачити цілісність та взаємозв'язки. Розвиток технологій, змін на ринку праці та власне зміст вищої освіти визначають напрям розширення взаємозв'язків, здійснення аналізу здобувачами освіти, прийняття рішень на основі комплексних завдань. Тому взаємозв'язки мають бути в основі планування та реалізації робочих програм навчальних дисциплін.

2. Міждисциплінарні зв'язки між навчальними дисциплінами в освітній програмі. Кожна освітня програма є унікальною за складом освітніх компонент та взаємозв'язками дисциплін. З 2016 року стандарти вищої освіти не містять обов'язкових навчальних дисциплін для опанування за спеціальностями – це автономність ЗВО. Від структурної схеми освітньої програми, педагогічного складу та їхньої спільної роботи на результат залежать досягнення програмних результатів навчання здобувачами вищої освіти. Підвищення унікальності освітньої програми, рівня компетентностей випускників та досягнення результатів навчання за освітньою програмою відбувається за рахунок: використання міждисциплінарних наукових досліджень в освітньому процесі; включення дисциплін (освітніх компонент), які формують навички та реалізації права здобувачів на реальний вибір дисциплін з метою формування їх індивідуальної траєкторії (ці дисципліни, як правило, найчастіше додають міждисциплінарності).

3. Навчання здобувача освіти за двома освітніми програмами одночасно (очна форма). Досить часто студенти в Україні навчаються на одній спеціальності на денній формі навчання, а за іншою спеціальністю – на заочній. Практика Польщі показує можливості ЗВО в проведенні

навчання таким чином, щоб здобувач освіти навчався на очній формі за двома освітніми програмами паралельно. І, як результат, випускник отримує мінімум один диплом; мета навчання – отримати два дипломи. В Ягеллонському університеті студент має закрити всі обов'язкові предмети з двох програм. Вибіркові дисципліни зараховуються до двох дипломів. У Варшавському університеті є можливість скорочення предметів так, щоб здобувач отримав мінімум вимог двох освітніх програм. Інше – за його вибором. Причиною такої практики є складність навчання за двома освітніми програмами. Для активних, сильних студентів таке навчання є цікавою можливістю. Проте ЗВО має бути готовим до організації такого навчання: формування розкладу, роботи з викладачами для спільних міждисциплінарних робіт та зв'язків між предметами, максимальної підтримки таких студентів підготовленими та мотивованими тьюторами, менторами. Тому польські ЗВО мають окремі відділи, деканати, які займаються роботою зі здобувачами та викладачами. Для України це також варіант організації навчання. Варто зауважити, що в Польщі через складність студенти часто відмовляються від навчання за двома програмами після першого року навчання.

4. Міждисциплінарні програми, які поєднують обов'язкові дисципліни з двох і більше спеціальностей. Виникнення таких програм повинно бути обумовлено необхідністю вирішення проблеми, яка потребує комплексного підходу, що виходить за межі однієї наукової галузі або спеціальності. З огляду на необхідність ґрунтовної базової підготовки здобувачів рекомендується впроваджувати міждисциплінарні або міжгалузеві програми на магістерському рівні. Практика Варшавського університету показує, що для розуміння актуальності програми та зацікавленості абітурієнтів і роботодавців у випускниках такої програми, апробацію починають з післядипломної освіти. Обов'язковими для впровадження є міждисциплінарні наукові роботи, проекти, поглиблений взаємозв'язок навчальних дисциплін. Такі програми не є масовим освітнім продуктом, відбір здобувачів, які мають мотивацію та потенційно здатні опанувати освітню програму, відбувається дуже ретельно. Але ж все одне є певний відсоток тих, хто не завершує навчання на міждисциплінарній або міжгалузевій програмі.

Варшавський університет започаткував міжгалузеві програми навчання у 1992-1993 рр. всупереч несприятливим чинникам, через усвідомлення необхідності “виживати” в умовах скорочення попиту на певну спеціальність, нестандартні пропозиції за межами однієї галузі. Зараз у Варшавському університеті застосовуються три різні моделі організації міжгалузевих/ міждисциплінарних програм: MISH, MISMaP та Artes Liberales.

Моделі MISMaP (Міжфакультетне індивідуальне математично-природниче навчання) та **MISH** (Міжгалузеве індивідуальне гуманітарне і суспільне навчання.) Студент після першого року навчання за допомогою тьютора визначається з провідною спеціальністю та додатковими

заняттями в межах інших спеціальностей. Він має можливість отримати більше ніж один диплом по закінченню навчання.

MISMaP у Варшавському університеті реалізується через діяльність Колегіуму MISMaP, до складу якого входять 8 факультетів (біології, хімії, фізики, географії та регіональних студій, геології, математики, психології та факультет філософії та соціології). Програма навчання магістерського рівня охоплює науки точні, природничі, суспільні та гуманітарні (mismap.uw.edu.pl/o-mismap/). Відбір здобувачів доволі жорсткий, конкурс становить близько чотирьох осіб на одне місце. Мотивацією щодо вибору навчання на MISMaP для 78% є можливість індивідуальної траєкторії навчання, для 39% – отримання більш ніж одного диплома. Здобувач за допомогою тьютора обирає навчальні дисципліни мінімум за двома спеціальностями та реалізує свій індивідуальний навчальний план, який затверджується щосеместрово. Приблизно одну третину кредитів ECTS студент обирає за межами основного напрямку. По завершенню навчання він має можливість отримати два дипломи та продовжити навчання на програмах Міжфакультетського міждисциплінарного навчання аспірантів у сфері математично-природничих наук (MISDoMP).

Модель MISH Варшавського університету реалізується в рамках Колегіуму MISH (Інститут міждисциплінарного індивідуального навчання в галузі гуманітарних та суспільних наук), який почав функціонування у 1992 р. за ініціативою професора Єжі Аксера (Jerzy Axera). Згодом модель була запроваджена ще в дев'яти провідних університетах Польщі, які мають більш ніж чотири спеціальності докторантури (український аналог аспірантури) та відрізняються системою забезпечення якості найвищого рівня (<https://www.mish.uw.edu.pl/informacje-ogolne>). У Варшавському університеті навчання за моделлю MISH триває п'ять років за індивідуально створеним навчальним планом студента з можливістю отримати один чи два дипломи за умови виконання навчального плану. Програма навчання охоплює навчальні дисципліни як за гуманітарним, так і суспільним напрямком (наприклад, філософія, соціологія, історія, філологія, педагогіка, психологія, економіка, право, та ін). За результатами співбесіди з експертами відбір на навчання проходить близько 60% здобувачів. Вибір навчальних дисциплін може бути досить широким, якщо студент ще не визначився з конкретним напрямком, або ж досить специфічним у разі чіткого формулювання запиту та очікуваних результатів. Роль Ради Колегіуму, наукового керівника (тьютора), старших колег дуже важлива, але ж "автором" навчальної траєкторії є сам студент. На початку програми відповідним факультетом/відділом визначається програмний мінімум (обов'язкові дисципліни), який належить скласти для отримання диплома.

Модель Artes Liberales була запроваджена у 1992 році, перший набір на програму відбувся у 1993 р. (<http://clas.al.uw.edu.pl/>). Індивідуальна траєкторія навчання проходить через три галузі:

гуманітарну, соціальну та природничу. Унікальні програми створюються спеціально для факультету, викладачі пропонують щорічно нові курси. Методи викладання та навчання відрізняються від звичайних: широко застосовуються конвєрсаторії, семінари, доповіді, есе, творчі роботи, проекти. Пропонуються програми на двох рівнях: бакалаврат та магістратура. Студенти вибудовують індивідуальну траєкторію навчання. Дві третини навчальних дисциплін є вибірковими. Освіта, яку здобуває студент на *Artes Liberales*, пристосована до проблем, викликів сучасності, програма навчання виходить за межі однієї спеціальності, поєднує науки гуманітарні, суспільні та природничі, спрямована на вирішення проблем як національних, так і глобальних.

Суттєву увагу на міждисциплінарних (міжгалузевих) програмах приділяють формуванню м'яких навичок: критичне та креативне мислення, написання наукових текстів, що зацікавлюють, вміння працювати в команді, емпатія, комунікація, навички ефективних публічних виступів, та ін.

Прикладами міждисциплінарних/міжгалузевих програм Варшавського університету є "Антропозологія", "Культурознавство-цивілізація Середземномор'я", "Урбаністика", "Сталий розвиток", "Когнітивістика", "Біоетика", "Біотехнологія", "Європеїстика", "Студії генераційні", "Філологія жестів мови", "Захист довкілля", "Культура і натура".

В Ягеллонському університеті модель MISH виникла з метою реалізації більш гнучкого підходу до організації навчання у 2000 р., перший набір відбувся у 2001/2002 н.р. для найбільш талановитих студентів, орієнтованих на отримання двох спеціальностей. MISH Ягеллонського університету виконує координаційну функцію, охоплює шість кафедр. Студент зараховується до Університету та обирає спеціальність по завершенню першого року навчання, ця спеціальність і буде визначати програмний мінімум. Як і в Варшавському університеті, суттєву роль грає підтримка тьютора, який допомагає у виборі теми наукової роботи та консультує при написанні тез конференції, рефератів, статей, тощо, затверджує річну програму навчання, а студент бере на себе зобов'язання виконати індивідуальний навчальний план.

У Ягеллонському університеті вивчають такі програми: "Фінансова математика", "Біоінформатика". Зауважимо, що створювати міжгалузеві та міждисциплінарні програми в польських університетах можуть лише за тими спеціальностями, які мають найвищий рівень акредитації.

Також у Польщі діють спільні магістерські програми між університетами, що дає можливість залучити викладачів різних наукових шкіл.

Підготовка студентів за міждисциплінарними/міжгалузевими програмами є дорожчою, в порівнянні з підготовкою за однією спеціальністю. Це пов'язано з формуванням малих груп (7-13 студентів) через те, що програми підходять не всім через складність відбору та навчання за двома спеціальностями (як результат недостатній набір на програму); більшою кількістю наукових керівників, тьюторів; додатковими адміністративними витратами.

Варто також пам'ятати і про спротив змінам науково-педагогічними кадрами. Викладачі повинні бути зацікавленими в кількох сферах науки і поєднувати наукові праці з викладанням за цими освітніми програмами (зокрема, у взаємозв'язку з іншими предметами), працювати в науковому міждисциплінарному напрямку зі здобувачами освіти та іншими науковцями, впроваджувати спільні проєкти. Важливо поєднати ідеї та ініціативних людей, готових розвиватись у кількох сферах.

Навчання в Польщі є безкоштовне на декількох спеціальностях. Стандарти вищої освіти є лише з медицини, архітектури, фізіотерапії, ветеринарії, для вчителів та дошкільної освіти. Інше – автономія ЗВО. Основними у впровадженні освітньої діяльності є рамка кваліфікацій і програмні результати навчання, які є найважливішими при акредитації та для роботодавців. В освітній програмі практичні навички мають забезпечувати більше 50% від кредитів ECTS. Це і спонукає ЗВО шукати особливі освітні пропозиції для абітурієнтів.

Загрозами для існування міждисциплінарного навчання є недосконалість нормативного забезпечення на рівні держави та університету, нормативної бази для відображення в документі про освіту міжгалузевості та міждисциплінарності та неготовність стейкхолдерів до міжгалузевих (міждисциплінарних) програм. Запровадження міждисциплінарних та міжгалузевих програм навчання було офіційно затверджено Законом Польщі «Про вищу освіту та науку» від 03.07.2018 р. Зокрема, регламентовано навчання в міжгалузевих аспірантських школах при університетах (на основі досвіду Варшавського університету).

В Україні поняття міждисциплінарності з'явилося в освітньому законодавстві в грудні 2019 р. – при прийнятті змін до ЗУ «Про вищу освіту» (№ 392-IX від 18.12.2019) (далі – Закон). Дозвіл на створення міждисциплінарних програм надано освітньо-науковим магістерським програмам (якщо це не суперечить відповідним стандартам вищої освіти) та міжгалузевим/міждисциплінарним програмам для молодших бакалаврів. Разом з тим, у статті 10 Закону визначено, що в стандарті вищої освіти повинні бути зазначені вимоги до створення міждисциплінарних освітньо-наукових програм (у стандартах магістра та доктора філософії). Це формулювання дає колізію в законодавстві, але ж і відкриває можливості створення міждисциплінарних програм на третьому освітньо-науковому рівні. На сьогодні немає затверджених стандартів для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>).

Затверджені стандарти другого (магістерського) рівня вищої освіти не містять вимог до створення міждисциплінарних програм.

Закон також визначає, що Міністерство освіти і науки України має затвердити вимоги до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм. Вони мали б вирішити питання особливостей формування таких програм, зокрема визначенням вимог до освітніх програми регульованих професій, викладачів та їх наукових досягнень у міждисциплінарних зв'язках,

акредитації, відсотка освітніх компонент з іншої спеціальності, інше. Зразок освітньої програми МОН (відповідно до листа №1/9-239 від 28.04.2017 р.) містить вимогу до опису переліку компонент і орієнтований обсяг кожної з компонент у відсотках від загального обсягу програми, якщо програма є мульти- або міждисциплінарною. Що дало поштовх до розробки таких міждисциплінарних програм. Проте на той час не було зазначено, на яких рівнях вищої освіти можуть бути такі програми. Лист МОН № 1/9-377 від 05.06.18 р. визначає вимогу в назві освітньої програми міждисциплінарної підготовки давати чітко артикульовану першу спеціальність або кваліфікацію.

Актуальності набуває питання акредитації міждисциплінарних освітніх програм. З 2019 р. змінені парадигма та процедура проведення акредитацій. В Положенні про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, зазначено лише два пункти щодо міждисциплінарних програм: 1) при акредитації міждисциплінарної освітньої програми склад експертної групи може бути розширений, але не більше ніж на одного експерта; 2) при оцінці критерію 2 «Структура та зміст освітньої програми» оцінюється відповідність змісту освітньої програми предметній області визначеним спеціальностям. Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми містять наголос на тому, що запровадження міждисциплінарності в освітній процес реалізується через "можливість вибору дисциплін з інших ОП (зокрема і тих, спеціальності яких напряму не пов'язані із спеціальністю здобувача освіти)".

Акредитаційні справи Нац агентства на 2019-2020 н.р. (<https://cutt.ly/Ху5masR>) не включали міждисциплінарні освітні програми – усі програми заявлено в межах однієї спеціальності. Зміни в освітніх програмах в ЗВО активно проходили в 2017-2019 рр. Проте проблемою тут є неможливість в системі ЄДЕБО зареєструвати міждисциплінарну/міжгалузеву освітню програму за двома і більше спеціальностями/галузями, оскільки є можливість вибрати лише одну спеціальність і галузь, а не кілька. Тобто міждисциплінарні програми можуть бути лише за однією спеціальністю та галуззю знань як основною, а додаткові відображаються в змісті освітніх компонент. Польський досвід показує, що за роки дії міждисциплінарних/міжгалузевих програм досі існує проблема у формуванні дипломів за кількома спеціальностями/галузями знань в системі USOS.

Маємо пам'ятати, що всі міждисциплінарні/міжгалузеві програми вводяться в дію для посилення практичних навичок випускників. Відповідальність та роль гаранта програми зростає. При кількох програмах на різних факультетах, постають питання в змінах управління – за процес навчання має відповідати окрема посадова особа або структурний підрозділ. Для постійної інформаційної, організаційної, психологічної підтримки задіюють тьюторів та менторів.

Висновки. Підходи міжгалузевого/міждисциплінарного навчання набули широкого застосування в різних країнах. Для вищої освіти України варто скористатись зарубіжним досвідом в оновленні освітніх програм (зокрема, освітньо-наукових), покращенні подання матеріалів для студентів, проведенні міждисциплінарних наукових досліджень, конференцій. Упровадження міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх програм потребує виваженого підходу та апробації в рамках «пілотного проекту» на основній спеціальності.

Для врегулювання запровадження освітніх програм в Україні є потреба подальших розробок пропозиції змін до нормативної бази щодо міждисциплінарних програм, у т.ч. з метою врегулювання процедур акредитації, зокрема з питань забезпечення результатів навчання здобувачів за двома стандартами вищої освіти і підготовки групи експертів за двома спеціальностями.

Література

Батечко Н. Розвиток магістратури в Україні на засадах міждисциплінарності / Н. Батечко, І. Титаренко. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: педагогічні науки). – 2016. – №3.

Васьківська Г.О. Дидактичні аспекти реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Г. О. Васьківська. // Тенденції розвитку сучасної освіти. – 2017. – №3.

Волобуєва О. Ф. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект / О. Ф. Волобуєва // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологічні науки. – 2015. – № 1. – С. 26-42. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarpv_pn_2015_1_5.

Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Затверджені стандарти вищої освіти веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 20.08.2020).

Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності / А. М. Колот // Соціальна економіка. – 2014. – № 1-2. – С. 76-83. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15.

Лист МОН №1/9-239 від 28.04.2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cutt.ly/1uqjyEK>.

Лист МОН № 1/9-377 від 05.06.18 року. Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61021/.

Матеріали до роботи над проектом Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки <http://www.tsatu.edu.ua/wp-content/uploads/materialy-dlja-roboty-nad-proyektom-stratehiyi-rozvytku-vo-2020-06.pdf>

Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Методичні-рекомендації_для-експертів.pdf

Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19>.

Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи [Електронний ресурс] / А. С. Філіпенко // «Міждисциплінарні дискусії». – 2017. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.iir.edu.ua/uploads/files/tezi%20seminar%20synthesis%205%2012%202017%20final%20\(1\).pdf](http://www.iir.edu.ua/uploads/files/tezi%20seminar%20synthesis%205%2012%202017%20final%20(1).pdf).

Шкура І.С., Шулик Ю.В. Можливості та перспективи реалізації міждисциплінарних освітніх програм в Україні / Моделі міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх та освітньо-наукових програм: виклики ,можливості та варіанти впровадження»: [Текст]: 3б. матер. міжнар. конф. (Одеса, 25-26 червня 2020 р.) / Одеський національний університет імені І.І. Мечникова.-Одеса, 2020.-92 с.

Augsburg T. Insights on Interdisciplinary Teaching and Learning [Electronic resource] / T. Augsburg, B. M. Bekken, K. Hovland, J. T. Klein, D. B. Luckie, B. L. Madison, P. J. S. Martin, et al. – Ed. by M. Aaron // White Paper McCright and Weston Eaton / Available at lbc.msu.edu/CITL/whitepaper.cfm. East Lansing, MI: Michigan State University. – URL: http://lbc.msu.edu/faculty_staff/CITL%20White%20Paper.pdf

Interdisciplinary provision in higher education. Current and future challenges [Електронний ресурс] / С.Lyall, L. Meagher, J. Bandola-Gill, A. Kettle // Higher Education Academy. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/303370206_Interdisciplinary_provision_in_higher_education_Current_and_future_challenges.

MISMAP : веб-сайт. URL: <http://mismap.uw.edu.pl/o-mismap/> (дата звернення: 25.08.2020).

Kolegium MISH: веб-сайт. URL: <https://www.mish.uw.edu.pl/informacje-ogolne> (дата звернення: 25.08.2020).

Kolegium Artes Liberales: веб-сайт. URL: <http://clas.al.uw.edu.pl/> (дата звернення: 25.08.2020).

Luckie, D., & Newell, W. (2019). Pedagogy for Interdisciplinary Habits of Mind. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 8(1), 6-20. <https://doi.org/10.32674/jise.v8i1.584>

McCright, Aaron & O'Shea, Brian & Sweeder, Ryan & Urquhart, Gerald & Zeleke, Aklilu. (2013). Promoting interdisciplinarity through climate change education. *Nature Climate Change*. 3. 713-716. 10.1038/nclimate1844.

Styron Ronald A., Jr. Interdisciplinary Education: A Reflection of the Real World / Ronald A. Styron, Jr. // *Systemics, cybernetics and informatics*. 9(11), 47–52. URL: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf)

The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Second Edition / Editor-in-chief R. Frodeman. Associate editors J. T. Klein and R. C. S. Pacheco. – Oxford University Press, 2017, p. 2

References

Batechko N. & Tytarenko I. (2016). *Rozvytok reyestratsiyi v Ukraini na zasadakh mizhdystyplinarnosti* [Development of registration in Ukraine on the basis of interdisciplinarity], *Neperevna profesiyina osvita: teoriya i praktyka* (Seriya: pedahohichni nauky), №3 [in Ukrainian].

Vas'kivs'ka H. (2017). *Dydaktychni aspekty realizatsiyi mizhdystyplinarnykh zv'yazkiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv* [Didactic aspects of realization of interdisciplinary connections in the process of professional training of students of higher pedagogical educational establishments], *Tendentsiyi rozvytku suchasnoyi osvity*, 3 [in Ukrainian].

Volobuyeva O. (2015). *Mizhdystyplinarni (mizhpredmetni) zv'yazky pid chas pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya: psykholohichnyy aspekt* [Interdisciplinary (interdisciplinary) connections during the preparation of the future specialist: psychological aspect], *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy*. Seriya : Psykholohichni nauky, 1, pp. 26-42 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu (2018) (Verkhovna Rada Ukrainy) [Law of Ukraine On Higher Education] (Verkhovna Rada of Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Zatverdzeni standarty vyshchoyi osvity (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy) [Approved standards of higher education] (Ministry of Education and Science of Ukraine)

<<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>> (2020, August, 20) [in Ukrainian].

Kolot A. (2014). *Mizhdystyplinarnyy pidkhid yak dominanta rozvytku ekonomichnoyi nauky ta osvitynoyi diyalnosti* [Interdisciplinary approach as a dominant development of economic science and educational activities], *Sotsial'na ekonomika*, 1-2, pp. 76-83, [in Ukrainian].

Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1/9-239, 28.04.2017 [Letter of Ministry of Education and Science of Ukraine №1/9-239, 28.04.2017] <<https://cutt.ly/1ugjyEK>> [in Ukrainian].

Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1/9-377, 05.06.18 Shchodo nadannya roz'yasnen' stosovno osvitynih prohram [Letter of Ministry of Education and Science of Ukraine № 1/9-377, 05.06.18 Regarding the provision of clarifications regarding educational programs] <https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61021> [in Ukrainian].

Materialy do roboty nad proektom Stratehii rozvytku vyshchoyi osvity v Ukraini na 2021-2031 roky [Materials for work on the draft Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021-2031] <<http://www.tsatu.edu.ua/wp-content/uploads/materialy-dlja-roboty-nad-proyektom-stratehii-rozvytku-vo-2020-06.pdf>> [in Ukrainian].

Metodychni rekomendatsiyi dlya ekspertiv Natsional'noho ahentstva shchodo zastosuvannya Kryteriyiv otsinyuvannya yakosti osvitynoyi prohramy [Methodical recommendations for experts of the National Agency on the application of the Criteria for evaluating the quality of the educational program] <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Методичні-рекомендації_для-експертів.pdf> [in Ukrainian].

Polozhennya pro akredytatsiyu osvitynih prohram, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka здобувачів вищої освіти [Regulations on the accreditation of educational programs, which provide training for higher education] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19>> [in Ukrainian].

Filipenko A. (2017). *Mizhdystyplinarna metodolohiya: bazovi pryntsyipy* [Interdisciplinary methodology: basic principles], *Mizhdystyplinarni diskusiyi* <[http://www.iir.edu.ua/uploads/files/tezi%20ceminar%20synthesis%205%2012%202017%20final%20\(1\).pdf](http://www.iir.edu.ua/uploads/files/tezi%20ceminar%20synthesis%205%2012%202017%20final%20(1).pdf)> [in Ukrainian].

Shkura I.S., Shulyk Yu.V. (2020) *Mozhlyvosti ta perspektyvy realizaciyi mizhdystyplinarnykh osvitynih prohram v Ukraini* [Opportunities and prospects for the implementation of interdisciplinary educational programs in Ukraine], *materialy konferenciyi Modeli mizhdystyplinarnykh ta mizhgaluzevykh osvitynih ta osvityno-naukovykh prohram: vyklyky, mozhlyvosti ta varianty vprovadzhennya* (Odesa, June 25-26, 2020, p. 92. [in Ukrainian].

Augsburg, B. M. Bekken, K. Hovland, J. T. Klein, D. B. Luckie, B. L. Madison, P. J. S. Martin, et al. *Insights on Interdisciplinary Teaching and Learning*, White Paper McCright and Weston Eaton, East Lansing, MI: Michigan State University. <http://bc.msu.edu/faculty_staff/CITL%20White%20Paper.pdf> [in English].

C.Lyall, L. Meagher, J. Bandola-Gill, A. Kettle (2015). *Interdisciplinary provision in higher education. Current and future challenges*, Higher Education Academy. <https://www.researchgate.net/publication/303370206_Interdisciplinary_provision_in_higher_education_Current_and_future_challenges> [in English].

- MISMAP <<http://mismap.uw.edu.pl/o-mismap>> (2020, August, 25) [in Poland].
Kolegium MISH <<https://www.mish.uw.edu.pl/informacje-ogolne>> (2020, August, 25). [in Poland].
Kolegium Artes Liberales <<http://clas.al.uw.edu.pl/>> (2020, August, 25). [in Poland].
Luckie, D., & Newell, W. (2019). *Pedagogy for Interdisciplinary Habits of Mind*. Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 8(1), 6-20. <<https://doi.org/10.32674/jise.v8i1.584>> [in English].
McCright, Aaron & O'Shea, Brian & Sweeder, Ryan & Urquhart, Gerald & Zeleke, Aklilu. (2013). *Promoting interdisciplinarity through climate change education*. Nature Climate Change. 3. 713-716. <10.1038/nclimate1844> [in English].
Styron Ronald A., Jr. (2013). *Interdisciplinary Education: A Reflection of the Real World. Systemics, cybernetics and informatics*. 9(11), 47–52. <[http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf)> [in English].
Frodeman R., Klein J. and Pacheco R. C. S. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2017). Second Edition. Oxford University Press, 2017, p. 2 [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто зарубіжний досвід реалізації міждисциплінарних освітніх програм. Авторі охарактеризували актуальність і можливості застосування міждисциплінарного підходу в освіті та науці, форми проведення міждисциплінарного навчання (зокрема, через вивчення окремих навчальних дисциплін на основі поєднання знань, методів з різних спеціальностей, міждисциплінарні зв'язки між навчальними дисциплінами в освітній програмі, навчання здобувача освіти за двома освітніми програмами одночасно, міждисциплінарні програми). Визначено особливості впровадження міждисциплінарного підходу та моделей навчання за освітніми програмами на прикладах Варшавського та Ягелонського університетів. Охарактеризовано модель MISH (міжгалузевого індивідуального гуманітарного і суспільного навчання), MISMaP (охоплює точні, природничі, суспільні та гуманітарні науки), модель Artes Liberales (визначає індивідуальну траєкторію навчання через гуманітарну, соціальну та природничу галузі). Авторі з'ясували особливості створення, впровадження, організації навчання на міждисциплінарних програмах, відбору студентів, зарахування вибіркового дисциплін, написання наукових міждисциплінарних робіт, посилену роль тьюторів, менторів, важливість інтеграції наукових досліджень в освітній процес. Виявлено, що особливої уваги набуває формування м'яких навичок: критичного та креативного мислення, написання наукових текстів, вміння працювати в команді, емпатія, комунікація, ін. Також визначено особливості польського та українського законодавства щодо впровадження міждисциплінарних програм. В Україні міждисциплінарні програми дозволені з грудня 2019 р. для магістрів (і лише освітньо-наукові програми) та для молодших бакалаврів. Відсутність вимог до міждисциплінарних програм актуалізує проблеми зі створенням, реєстрацією таких освітніх програм в СДЕБО, їх реалізації для регульованих професій, проходженням акредитації. Виявлено потреби покращення нормативного забезпечення реалізації та акредитації міждисциплінарних програм в Україні. Акцентовано увагу на викликах, які стоять перед університетами для впровадження таких програм, зокрема більш висока вартість навчання, обмежений доступ до програм на вході та виході, необхідності організаційних змін для адміністрування, специфіка проходження акредитації.

Ключові слова: міждисциплінарний підхід, освітні програми, форми та моделі міждисциплінарного навчання.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 796.011.3+616-06:611.7

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-128-137

**BORIS BAZZANI'S POSTURAL GYMNASTICS IN THE CONTEXT
OF CORRECTION OF PRESCHOOLERS' EQUILIBRIUM FUNCTION**

**ПОСТУРАЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА БОРИСА БАЗЗАНИ
В КОНТЕКСТЕ КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИИ РАВНОВЕСИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Pavel BOCHKOV,
Postgraduate student

Павел БОЧКОВ,
аспирант

pbochkov@ukr.net

*National Pedagogical University
named after M.P.Dragomanov*

*Национальный педагогический
университет имени
М. П. Драгоманова*

✉ 8, Turgenevskaya St., Kiev,
01054

✉ ул. Тургеневская 8, г. Киев,
01054

*Original manuscript received: June 12, 2020
Revised manuscript accepted: August 21, 2020*

ABSTRACT

The article analyzes the well-known technology of correct posture formation and equilibrium function correction – postural gymnastics of Boris Bazzani. The theoretical and methodological foundation of considered technology is analyzed. The methodological foundations of gymnastics, the degree of its acceptability for use in the equilibrium function correction in preschool children with musculoskeletal system disorders are considered. Possibilities of using the following approaches, methods, and exercises of this gymnastics in relation to the indicated category of children are considered: the prevalence of recumbent or horizontal poses and movements, the slow tempo of their implementation, the development of deep static skeleton muscles, the harmonization of their functioning with superficial dynamic muscles, preliminary alignment of the skeleton and muscle fascial complex, the use of diagonal muscle and fascia stretch, the use of own weight and partner's weight to achieve a greater stretch effect. The conclusions formulate those methodical and methodological positions of postural gymnastics of Bazzani, which can be used in further dissertation research. The development prospects of this scientific and practical direction are seen in adapting of existing traditional and innovative technologies of the equilibrium function development and correction in preschool and tender age children with musculoskeletal system disorders, and with postural deficiency syndrome.

Key words: *postural gymnastics, equilibrium function, technique, preschoolers, correction.*

Постановка проблеми. Равновесие – это способность тела сохранять устойчивое положение как в покое, так и в движении. Оно зависит от величины площади опоры, положения центра тяжести тела, состояния вестибулярного аппарата, деятельности нервной системы. Умение сохранять равновесие в разных условиях или положениях тела

формируется с первых движений ребенка, по мере расширения его двигательного опыта. Сначала это робкие попытки удержать определенную позу в положении лёжа на животе с вертикализацией головы, затем — при ползании на четвереньках, при сидении, вставании и, особенно, стоянии и ходьбе. Для того, чтобы уверенно двигаться, когда происходит колебание центра тяжести, нужно научиться сохранять устойчивую позу, применяя соответствующие выравнивающие компенсаторные движения. Малыш еще плохо рассчитывает эти действия и выполняет их с большим усилием: к примеру, стремясь удержаться в ходьбе по скамейке, ребёнок часто широко расставляет ноги, наклоняет голову, напрягает плечевой пояс [3].

Трудности сохранения не только вертикальной, но и любой другой позы при действии постоянно меняющихся внешних сил обусловлены тем, что двигательный аппарат человека представляет собой сложную кинематическую цепь с большим числом механических степеней свободы. Дыхательные движения, перемещение крови по сосудам, постоянные неравномерные мышечные напряжения превращают человеческое тело в подвижную систему. Поэтому, при сохранении определенной позы наиболее сложно превратить эту систему в относительно неподвижную структуру. Однако всякое равновесие относительно и носит временный характер. Другими словами, равновесие человеческого тела можно охарактеризовать таким понятием, как **динамическая устойчивость**, т.е. в самом механизме достижения неподвижности лежит постоянная подвижность (дуальная пара «подвижное – неподвижное»).

Сохранение равновесия детьми дошкольного возраста, особенно раннего, весьма проблематично, поскольку здесь пока трудно говорить о хорошо организованной функции сохранения позы в связи с имеющимися возрастными особенностями развития всех афферентных систем (зрительной, вестибулярной, кожной, двигательной) и интегрирующей их деятельность аппарата – центральной нервной системы. Равновесие постепенно формируется в автоматизированную функциональную систему, действующую в полном соответствии с получаемыми воздействиями внешней среды. С течением времени растет количество и разнообразие поз, которые ребенок научается поддерживать произвольно как в статическом положении, так и в движении [6].

Для развития функции равновесия человека существует целый ряд методик, принятых в спортивной гимнастике, цирковом искусстве, йоге, среди канатоходцев, в реабилитологии, ЛФК и т.д. [1; 3; 8; 9; 11]. В числе самых последних и популярных сегодня в мире можно назвать **постуральную гимнастику Бориса Баззани**.

Целью данной статьи является анализ теоретического базиса и методических основ постуральной гимнастики Бориса Баззани в контексте её возможного использования для коррекции функции

равновесия у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Анализ доступной информации по проблеме позволил выяснить основные теоретико-педагогические аспекты рассматриваемой технологии улучшения функции равновесия, на которых мы остановимся подробнее:

1. Уникальное сочетание возможностей йоги и пилатеса.

Автор технологии взял за основу хатха-йогу и её основные постулаты, к числу которых следует отнести растяжки и скручивания, которые следует выполнять в специальных позах-асанах. Большое значение в этом случае придаётся свободному течению энергии по многочисленным энергетическим каналам тела человека. Посредством упражнений постуральной гимнастики снимаются имеющиеся в мышечном корсете и скелете человека блоки (заслонки), препятствующие свободному течению энергии в организме. Асаны в основном выполняются в статическом режиме, т.е. на месте, без видимого движения. Основное внимание также уделяется правильному дыханию, сопровождающему движение. Напряжение мышц должно сопровождаться вдохом, а расслабление — выдохом.

Из известной системы Пилатес автор постуральной гимнастики взял относительно щадящий режим тренировки, что хорошо подходит для занятий с детьми дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Вторым моментом использования потенциала пилатес-системы является значительная доля упражнений, выполняемых в лежачих или горизонтированных исходных положениях, что изначально предусматривалось Йожефом Пилатесом для работы с покалеченными или ранеными на войне лицами со значительными повреждениями функций опорно-двигательной системы. Этот методический вектор мы считаем также весьма перспективным, поскольку в системе физического воспитания дошкольников мы придерживаемся подобного подхода в технологии Николая Ефименко, предложившего филогенетический принцип физического развития детей дошкольного возраста и вытекающий из него эволюционный метод упражнения. Его использование предполагает, что в начале занятия по физической культуре или тренинга по физической реабилитации всегда следует упражняться в таких лежаче-горизонтированных исходных положениях, как собственно лежание (на спине, на боку, на животе), упражнения на четвереньках, ползание и упражнения в положении сидя (на ягодицах на полу, на возвышенной опоре, на корточках, в положении полуприседа). Лишь после этого необходимо переходить к более вертикальным ортоградным положениям (стоя на коленях, стоя, к ходьбе и т.д.).

Импонирует также такой аспект системы Пилатес, как выполнение упражнений в медленном, плавном темпе, что характерно для таких оздоровительных систем, как у-шу, тай-цзы-цюань и горизонтальный пластический балет [4].

Также интересен метод использования Пилатесом собственного веса тела в качестве утяжелителя при выполнении определенных поз и упражнений.

2. Целенаправленная **проработка глубоких тонических мышц**, участвующих в поддержании позы (осанки) и балансировании тела ребёнка в вертикальных ортоградных положениях. Борис Баззани исходит из такого первоначального постулата, что большинство современных развивающих, оздоровительных и коррекционных физкультурных технологий предлагают работу, в основном, с поверхностной группой мышц, предназначенной для быстрого (динамического) реагирования на ту или иную двигательную ситуацию. В поддержании же осанки человека, его равновесия в ортоградном положении скелета, главным образом, принимают участие глубокие, короткие мышцы, предназначенные для длительного статического напряжения при обеспечении, к примеру, вертикального симметричного положения позвоночного столба. До этих глубинных мышц довольно трудно добраться и чтобы их растянуть или сократить, требуются специальные позы и упражнения для условного «глубинного проникновения». И вот почему мы видим большие перспективы в разработке направления развития функции равновесия и формирования правильной позы (позы) у детей дошкольного возраста, чей мышечный корсет пока ещё слабо выражен, пластичен, не имеет сформированных хронических рестрикций и триггерных зон. С такими мышцами изначально легче, комфортней работать, не вызывая значительных болевых ощущений у детей. Более проблемным нам видится аспект мотивации детей к выполнению такой специальной гимнастики, требующей определённых волевых усилий и преодоления всё же возникающего в процессе тренинга мышечно-суставного дискомфорта. Но эту проблему можно в значительной степени решить, применяя игровой метод, театрализацию коррекционного процесса, когда в основе такого занятия будет лежать своеобразная физкультурная сказка: со специально разработанным сюжетом, сказочными героями и реализацией их ролей на основе дозированной драматизации [5].

3. Исходный постулат поструральной гимнастики Бориса Баззани: **прежде чем работать над совершенствованием тела человека, надо его выровнять!** С этим утверждением трудно не согласиться по следующим причинам:

А) Всякая неестественная асимметрия тела является следствием каких-либо негативных влияний на организм: родовой травмы, недоразвития определённых мышечных групп, угнетения или травмы определённых зон центральной нервной системы, психогенных факторов (к примеру, неблагоприятной атмосферы в семье или в отношениях со сверстниками).

Б) Наличие неестественной асимметрии в каком-либо локальном участке скелета (тела) обязательно вызывает компенсаторную перестройку всей мышечно-фасциальной системы и скелета, что в итоге приводит к искажённому положению тела в пространстве и извращённой

информации (проприоцептивным потокам), поступающей в мозг о взаимодействии тела с опорой в условиях гравитационного поля земли.

В) При значительных асимметриях тела одна из сторон обычно находится в состоянии хронического мышечного спазмирования, а другая — продолжительной гиперрастянутости, что негативно влияет как на состояние самих мышц, так и на окружающие органы и ткани в целом.

Г) В случаях таких асимметрий в значительной степени блокируются каналы для свободного движения энергетических потоков по всему телу, что также негативно сказывается на общем состоянии человека (ребёнка).

Для достижения необходимой центрации тела (мышечно-фасциальной системы и скелета) Борис Баззани предлагает диагональные упражнения по растяжению и сокращению мышц. Такой уравнивающий, симметризирующий подход мы находим также в различных модификациях диагональной фасциальной гимнастики [7; 9; 12].

4. Достигнуть **баланса статических (глубоко залегающих) мышц скелета и динамических (поверхностных) мышц**. С позиции биомеханики понятно, что, меняя основу мышечного корсета (глубокие, короткие, медленные и выносливые мышцы) в ту или иную сторону, мы должны компенсировать эти изменения состоянием мышц поверхностных, более длинных и подвижных, но при этом менее выносливых). Другими словами, необходимо найти дуальный баланс между этими группами мышц, решающими на локальном уровне совершенно противоположные двигательные задачи, но в общем контексте регулирования положения тела в пространстве представляющие собой две стороны единого целого — мышечно-фасциального комплекса, имеющего огромное влияние на поструральную систему апломба (систему равновесия) ребёнка. **Базовым подходом здесь должны стать расслабление поверхностных динамических мышц и укрепление глубоких статических мышц**. Можно вести речь о **гармонизации эластичности мышц и их силы**, этих двух составляющих единой целостной системы и это направление нам видится более перспективным, поскольку в контексте физического развития детей именно дошкольного возраста работать с поверхностными мышцами тела представляется более простой и типичной задачей, реализуемой в их физическом воспитании.

5. **Растяжение всех миофасциальных линий** имеет решающее значение для нормализации скелета (тела). Мы уже отмечали, что в основе хатха-йоги лежат различные растяжки, которые Борис Баззани положил в основу своей поструральной гимнастики. Сейчас мы ещё раз подчеркнём значимость растягивающих поз и движений в преодолении различных блоков, панцирей и мышечно-фасциальных асимметрий. Именно при медленном, но довольно интенсивном и часто болезненном растяжении мышц удаётся заметно снизить или снять вовсе имевший в ней место мышечный спазм. К тому же, в этом коррекционном действии реализуется один из важнейших управленческих принципов регуляции

мышечной деятельности — **реципрокной иннервации мышц**. Когда мы растягиваем и расслабляем спазмированную группу мышц (например, сгибателей) — мышцы-антагонисты (разгибатели) рефлекторно начинают сокращаться, усиливая свою функциональность. На этой основе мы можем в дальнейшем целенаправленно усиливать (укреплять) эту группу мышц-антагонистов, не давая тем самым, мышцам-сгибателям вернуться в состояние хронического спазма. Возможно и совершенно противоположное использование данного реципрокного эффекта в коррекции мышечно-фасциального корсета, именуемое постизометрической релаксацией (ПИР). В данном случае последовательность воздействия на мышцы будет противоположной: сначала надо будет на медленном вдохе частично напрячь и без того напряжённую (сокращённую) мышцу, зафиксировать в течение некоторого времени это напряжение-сокращение, после чего расслабить данную мышцу и начать медленно, на выдохе растягивать её в противоположную сторону до появления у подопечного первичного болезненного ощущения. Далее процедура повторяется по нарастающей (по продолжительности, усилию и амплитуде).

6. В поструральной гимнастике Бориса Баззани эффективно используются **специальные предметы**: массажные валики для фитнеса, подставки, фитболы, прочие приспособления. Данный аспект методики Баззани весьма успешно можно вписать в общее русло физического воспитания дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Реализуя принцип предметности (основанный на теории поля Курта Левина), мы также используем предмет как активатор двигательного игрового действия ребёнка в процессе его физического воспитания и коррекции имеющихся двигательных нарушений. Наш постулат в этом плане таков: **упражнение с предметом всегда лучше по своему воздействию, чем упражнение без предмета!** Нами также используется целый ряд тренажёров и приспособлений для развития и коррекции функции равновесия у дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата [1].

7. В целом в гимнастике доминирует **медленный, плавный стиль движений**, взятый из Пилатеса. Такой подход уже давно практикуется в нашем Центре реабилитации движением (ЦРД) в работе с детьми, имеющими нарушения функций опорно-двигательной системы. Особенно важно соблюдать этот подход в лежаче-горизонтированных исходных положениях: чем ниже и горизонтальнее положение тела занимающегося — тем медленнее, спокойнее и плавнее должны быть движения (VI «золотая формула» двигательного развития детей) [5]. На этом принципе базируется и авторский горизонтальный пластический балет (коррекционное пластик-шоу) и это вытекает уже из самого названия данной технологии: **горизонтальный и пластический**. Вторую составляющую данного термина предопределяет первая его составляющая: балет пластический (медленный) потому, что он базируется на горизонтальных (партерных) движениях [4].

8. Преобладание упражнений в **горизонтированных положениях**. Такой подход имеет принципиальное значение в лечебной физической культуре, в адаптивном физическом воспитании, в различных других технологиях оздоровления опорно-двигательного аппарата человека (ребёнка). Во-первых, потому, что многие лица со средними и тяжёлыми нарушениями функций опорно-двигательной системы попросту не могут находиться в вертикальном (ортоградном) положении. Это может быть детский церебральный паралич (одна из самых тяжёлых его форм — двойная гемиплегия), спинальная травма, ампутация одной или двух нижних конечностей и др. Положение лёжа является в этом смысле самым демократичным — его может принять любой ребёнок, вне зависимости от вида и степени тяжести имеющихся у него двигательных нарушений.

Во-вторых, даже если ребёнок может самостоятельно принимать вертикальное положение прямостояния, дидактически верным будет начинать коррекционный тренинг именно из лежачих или четырёхопорных (на четвереньках) положений, поскольку в гравитационном отношении они в несколько раз более щадящие по сравнению с исходным положением стоя. Условно можно сказать, что лежать в 10 раз легче, чем стоять!

В-третьих, многими исследователями уже было доказано преимущество именно лежачих и четырёхопорных упражнений для гармонизации состояния скелета человека в целом и коррекции имеющихся в его позвоночном столбе проблем. Взять, хотя бы всемирно известного доктора Поля Брэгга, который завещал, по его мнению, пять лучших упражнений по профилактике проблем и оздоровлению позвоночника — все они выполняются в положении лёжа и на четвереньках [2]!

9. **Использование веса собственного тела в качестве тягоущения**. Можно вести речь об аутогравитационном воздействии на мышцы собственным телом. Однако здесь мы видим некоторую проблему, связанную с тем, что у детей дошкольного возраста вес находится в пределах 13–25 кг, что в ряде случаев будет недостаточным для воздействия на глубокие мышцы, в частности, таза и позвоночного столба. Эту проблему можно будет решить **императивным методом** (когда взрослый педагог будет активно помогать ребёнку принять то или иное положение в необходимой позе, ребёнок при этом будет занимать скорее пассивную позицию).

Также можно практиковать работу в парах, когда ребёнок-партнёр будет выступать в качестве дополнительного утяжелителя при выполнении ряда упражнений, требующих этого дополнительного гравитационного воздействия. Например, для растяжения спазмированных мышц задней поверхности нижних конечностей испытуемый займёт исходное положение сидя ноги слегка врозь, а его партнёр будет аккуратно наваливаться на него сзади, стимулируя более эффективное растяжение спазмированных мышц.

Проделанный анализ позволил сформулировать следующие предварительные выводы:

1. Для улучшения функции равновесия у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата можно применять различные, в том числе, традиционные методики тренировки данной функции. Однако, на наш взгляд, они не смогут полностью решить поставленную задачу, поскольку практически не затрагивают глубоких коротких мышц, участвующих в формировании позы ребёнка.

2. В этом плане постуральная гимнастика Бориса Баззани видится более перспективной, поскольку в своей основе как раз и направлена на коррекцию и балансировку этих самых глубоких статических мышц, расположенных, главным образом в тазу и позвоночном столбе.

3. Из исследованного нами методологического фундамента и методической базы постуральной гимнастики Бориса Баззани для коррекции равновесия у дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательной системы могут быть применены следующие позиции: преобладание лежачих или горизонтированных поз и движений, медленный темп их выполнения, проработка глубоких статических мышц скелета, гармонизация их функционирования с поверхностными динамичными мышцами, предварительная центровка скелета и мышечно-фасциального комплекса, применение диагональных растяжек мышц и фасций, использование своего веса и веса партнёра для достижения большего эффекта растягивания.

Перспективы разработки данного научно-практического направления видятся в адаптации имеющихся традиционных и инновационных технологий развития и коррекции функции равновесия для детей именно дошкольного и раннего возраста.

Литература

Ефименко Н. Н. Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей / Н. Н. Ефименко, Н. Д. Мога. – Винница : Глобус Пресс, 2011. – 223 с.: ил.

Брэгг П. Позвоночник — ключ к здоровью / Поль Брэгг. — СПб. : Крылов, 2009. — 92 с.

Вавилова Е. Н. Учите детей бегать, прыгать, лазать, метать / Е. Н. Вавилова. — М. : Просвещение, 1983. — 144 с.

Ефименко М. М. Програма з фізкультурно-корекційної роботи у дошкільних навчальних закладах за авторською естетико-оздоровчою системою «Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу)» / М. М. Єфименко, Ю. В. Мельніченко. — Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. — 56 с.

Ефименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія / М. М. Єфименко. — Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. — 356 с.

Кистяковская М. Ю. Физическое воспитание детей дошкольного возраста / под ред. М. Ю. Кистяковской. — М. : Педагогика, 1978. — 160 с.

Мога М. Д. Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом / М. Д. Мога. — Вінниця : ТВОРИ, 2019. — 396 с.

Ноткина Н. А. Двигательные качества и методика их развития у дошкольников / Н. А. Ноткина. — СПб. : Образование, 1993. — 36 с.

Пак Дже Ву. Твист гимнастика / Дже Ву Пак. — М. : Ин-т спир. движений, 2003. — 126 с.

Теория и методика физического воспитания : учебник для высш. учеб. заведений физического воспитания и спорта. Том 2. / под ред. Т. Ю. Круцевич. — Киев : Олимпийская лит-ра, 2003. — 424 с.

Теория и методики физического воспитания : учебник для студентов ф-тов физкультуры пед. ин-ов по спец.03.03. «Физ. культура» / Б. А. Ашмарин, Ю. А. Виноградов, З. Н. Вяткина [и др.]; под ред. Б. А. Ашмарина. — М. : Просвещение, 1990. — 287 с.

Хохлов А. П. Диагональная гимнастика для детей и взрослых с церебральной патологией : учеб.-метод. пособие / А. П. Хохлов, О. П. Тараканов, А. Н. Доценко. — М. : Центр совр. медицины «Примавера медика», 1996. — 16 с.

References

Efimenko N. (2011). Avtorskie trenazhery v fizicheskom vospitanii i dvigatel'noj rehabilitacii detej. [Author's simulators in physical education and motor rehabilitation of children: a training manual] / — Vinnitsa: Globus Press, — 218 s. [in Ukr].

Bre'gg P. (2009) Pozvonochnik klyuch k zdorov'yu. [The spine is the key to health] / — SPb. : Kry'lov, . — 92 s. [in Rus].

Vavilova E. N. (1983) Uchite detej begat', pry'gat', lazat', metat. [Teach children to run, jump, climb, throw] / — М. : Prosveshhenie, — 144 s. [in Rus].

Yefimenko M. M. (2015) Programa z fi'zkul'turno-korekczijnoyi roboti u doshkil'nikh navchal'nikh zakladakh za avtors'koyu estetiko-ozdorovchoyu sistemoyu «Gorizontal'nij plastichnij balet (plastik-shou)». [Program for physical and corrective work in preschool educational institutions according to the author's aesthetic-improving system "Horizontal plastic ballet (plastic show)"] / — Vi'nniczya : Ni'lan-LTD., — 56 s. [in Ukr].

Yefimenko M. M. (2013) Suchasni pi'dkhodi do korekczijno spryamovanogo fi'zichnogo vikhovannya doshkil'nikiv z porushenyami oporno-rukhnovogo aparatu. [Modern approaches to correctional physical education of preschool children with musculoskeletal disorders] : monografiya / — Vi'nniczya : Ni'lan-LTD., — 356 s. [in Ukr].

Kistyakovskaya M. Yu. (1978) Fizicheskoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta. [Physical education of preschool children] / — М. : Pedagogika, — 160 s. [in Rus].

Moga M. D. (2019) Korekczija motornoyi sferi di'tej rann'ogo vi'ku zi' spastichnim sindromom. [Correction of the motor sphere of young children with spastic syndrome] / — Vi'nniczya : TVORI, . — 396 s. [in Ukr].

Notkina N. A. (1993) Dvigatel'ny'e kachestva i metodika ikh razvitiya u doshkol'nikov. [Motor qualities and methods of their development in preschool children] / — SPb. : Obrazovanie, . — 36 s. [in Rus].

Pak Dzhe Vu. (2003) Tvist gimnastika. [Twist gymnastics] / — М. : In-t spir. dvizhenij, . — 126 s. [in Rus].

Kruevich T. U. (2003) Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya [Theory and methods of physical education] : Tom 2. / pod red. — Kiev : Olimpijskaya lit-ra, . — 424 s. [in Ukr].

Ashmarina B. A. (1990) Teoriya i metodiki fizicheskogo vospitaniya [Theory and methods of physical education] : uchebnik dlya studentov f-tov fizkul'tury' ped. in-ov po specz. 03.03. «Fiz. kul'tura» / pod red. — М. : Prosveshhenie, . — 287 s. [in Rus].

Khokhlov A. P. (1996) Diagonal'naya gimnastika dlya detej i vzrosly'kh s czerebral'noj patologiej. [Diagonal gymnastics for children and adults with cerebral pathology] : ucheb.-metod. posobie / — М. : Czentr sov. medicziny' «Primavera medika», . — 16 s. [in Rus].

АННОТАЦІЯ

В статті дан аналіз відомої технології формування правильної осанки і корекції функції рівноваги — постуральної гімнастики Бориса Баззани. Проаналізовано теоретичний і методичний фундамент розглядаваної технології. Розглянуто методичні основи гімнастики, ступінь її прийнятності для використання в корекції функції рівноваги у дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-двигального апарату. Розглянуто можливості використання наступних підходів, методів, вправ даної гімнастики застосовано до вказаної категорії дітей: переважання лежачих або горизонтальних поз і рухів, повільний темп їх виконання, проработка глибоких статических м'язів скелета, гармонізація їх функціонування з поверхневими динамічними м'язами, попередня центровка скелета і м'язово-фасціального комплексу, застосування діагональних розтяжок м'язів і фасцій, використання власної ваги і ваги партнера для досягнення більшого ефекту розтягивання. В висновках сформульовані те методологічні і методичні позиції постуральної гімнастики Баззани, які можна буде використовувати в наступному дисертаційному дослідженні. Перспективи розробки даного науково-практичного напрямку бачаться в адаптуванні існуючих традиційних і інноваційних технологій розвитку і корекції функції рівноваги у дітей зокрема для дошкільного і раннього віку з порушеннями опорно-двигального апарату, з синдромом постурального дефіциту.

Ключеві слова: постуральна гімнастика, функція рівноваги, методика, дошкільники, корекція.

УДК 373.2.015.311:613.86

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-138-148

**PRACTICAL ASPECTS OF DIAGNOSTICS EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF PRESCHOOL CHILDREN**

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Nataliia VOLIK,
postgraduate Student

Наталія ВОЛІК,
аспірантка

natalia_volik@mdpu.org.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2511-5782>

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University*

*Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького*

✉ 20, Hetmanska St.,
Melitopol, Ukraine 72300

✉ вул.Гетьманська, 20,
м. Мелітополь, Україна

Original manuscript received: June 22, 2020

Revised manuscript accepted: August 21, 2020

ABSTRACT

*The article deals with the problem of diagnostics of emotional intelligence of a child of preschool age. Psychological and pedagogical literature on the selected topic is analyzed, scientific achievements of domestic and foreign authors are covered. On the basis of this analysis it is revealed that all diagnostic methods available at the present stage can be divided into two groups (according to two models of understanding emotional intelligence as a concept). A list of techniques for diagnosing emotional intelligence is also provided. The main criteria by which these methods are chosen are highlighted. **The purpose** of the work is to reveal the problem of practical application of modern methods of diagnostics of emotional intelligence in relation to preschool children, to systematize and integrate these techniques. The difficulties encountered by the researchers in the use of various methods are examined. On the basis of the analyzed psychological and pedagogical literature, 4 key competences of the child in the sphere of emotions, which she should master during the preschool childhood, are allocated. **The scientific novelty** of the article can be considered an attempt to cover most modern diagnostic techniques of emotional intelligence (both foreign and domestic authors) and make a sample taking into account the outlined criteria for their practical use, and taking into account the peculiarities of preschool age and conditions of preschool education in Ukraine. In addition to single techniques that allow you to analyze a single competence, the article presents a set of techniques for processing several competencies of a child's emotional reasoning. A comparative analysis of the presented methods was carried out in view of their coverage of each of this four competencies. **The conclusion** is made regarding the efficiency of work with the specified diagnostic tools. Practical recommendations are given for further progress in this direction. The directions of further researches on the mentioned topic are outlined.*

Keywords: *preschool children, diagnostic methods, emotional intelligence.*

Вступ. На сучасному етапі розвитку наукової думки напрацьовано багато теоретичного матеріалу з питань дослідження емоційного інтелекту. Ні в кого вже не виникає питань відносно доцільності соціально-емоційного розвитку як особистого фактора успішності в житті.

Дошкільний вік є найсприятливішим для закладання основ емоційної компетентності людини. Спочатку проблема емоційного інтелекту зацікавила психологів, зараз – розглядається і педагогами. З огляду на сучасність вихователю дитячого садка необхідно бути обізнаним в емоційній сфері самому і, тим паче, вміти навчити емоційній грамоті дитину. Від цього залежить успішність дошкільника в майбутньому житті і найперше – у шкільному навчанні. Дошкільна ланка освіти зараз потерпає не найкращі часи. Педагоги-практики вимушені бути “універсальними солдатами” у сфері навчання та виховання дитини. Саме тому ми, теоретики, повинні дати їм інструменти для ефективного впливу на емоційну сферу дитини, навчально-виховного, її гармонійне зростання. Тож не дивно, що проблема адекватної діагностики емоційної обізнаності дитини-дошкільника постає, як ніколи, гостро.

Серед зарубіжних і вітчизняних дослідників для визначення рівня емоційного інтелекту дитини дошкільного віку нами було віднайдено лише невеликий відсоток надійних методик. До того ж, вони мозаїчно розкидані в “неохопному” вирі літературних джерел.

Мета статті – систематизувати інформацію щодо вказаних методик, зробити висновок щодо зручності та доцільності їх практичного використання. Ймовірно, що це підвищить ефективність подальших досліджень у царині емоційного інтелекту та стане в нагоді практикам.

Методи та методики дослідження: аналіз наукової літератури, опитування, діагностування, статистична обробка результатів. Сформованість емоційного інтелекту дошкільника може бути визначена згідно з двома теоретичними моделями розуміння цього феномену як поняття.

Перша модель – *модель здібностей*, друга – так звана *змішана модель* [4].

Перша модель передбачає, що емоційний інтелект – це здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також керувати своїм емоційним станом та поведінкою [16]. Цій моделі відповідають методики, побудовані за зразком тестів.

Згідно з другою моделлю, емоційний інтелект (EI) визначається як сукупність певних розумових здібностей та особистісних рис людини [3, 15, 7]. В такому підході основною діагностичною методикою виступає опитування.

До цієї групи діагностичного інструментарію входить низка методик: тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, опитувальник Емін С. Люсіна, тест емоційної компетентності І. Юсупова та Г. Юсупової, методика EQ-I Р. Бар-Она, методика “Емоційне самоусвідомлення” О. Власової та М. Березюк, МДЕІ (Л. Вихрушева, В. Гризодуб, А. Садокова).

Проте труднощі діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку полягають в тому, що вони володіють невеликим словниковим запасом, не можуть чітко сформулювати та описати свій емоційний стан. До того ж час проведення діагностики за деякими з

методик перевищує показник тривалості довільної уваги дошкільника (15-35 хв., в залежності від віку). Тож цілком зрозуміло, що опитувальні методики не доцільно використовувати в роботі з цією категорією дітей.

Слід зазначити, що вказані методики викликають застереження навіть при використанні їх із більш дорослими респондентами [4].

Тож, зупинимось на першій групі методик. Вони не потребують від досліджуваного високого ступеня самостійності та здатності до саморефлексії. Окрім того, при виборі методик діагностики нами було висунуто такі критерії – вони повинні бути простими у використанні, не займати багато часу і не мати громіздкого апарату для обробки результатів.

Сучасними дослідженнями діагностики емоційного інтелекту займаються наступні вітчизняні науковці: С. Дерев'янка, Ю. Мединська, Є. Заїка, О. Зімовін, О. Тімченко, Д. Похилько, О. Мойзріст, М. Шпак, Я. Куценко. А також зарубіжні – І. Андреева (Білорусь), А. Пастернак (Польща), М. Нгуєн (В'єтнам) та ін.

Результати та дискусії. Опрацювавши надбання дослідників, що діяли в межах моделі здібностей, нами було виділено 4 ключових компетентності дитини в царині емоцій, які вона має опанувати в період дошкільного дитинства:

1. ідентифікація емоцій (визначення та розуміння назв основних емоцій, сприйняття та розуміння ознак емоцій);
2. сприйняття та розуміння емоційного стану (свого та інших людей – однолітків та дорослих);
3. здатність до співпереживання (*емпатія*);
4. управління емоціями (обізнаність у діях, адекватних певній ситуації, та спроможність до використання цього знання на практиці).

Кожній із цих компетентностей відповідає свій набір методик, проте, на наш погляд, найкращого результату можна досягти при комплексному підході до діагностики. Нами було виділено такі методики, котрі при попередньому теоретичному аналізі здалися найбільш валідними.

Діагностика рівня розвитку ЕІ дітей старшого дошкільного віку Нгуєн Мінь Ана [13]. Викладач Національного інституту з підготовки вихователів дитячих садків (м. Хошимін, В'єтнам) розробив методичний інструментарій, що дозволяє виявити рівень розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника: анкету для батьків та вихователів, набір діагностичних методик для дітей. Запитання анкети спрямовані на оцінювання емоційної чуйності дітей – їхньої здатності переживати значущі для них події та співчувати. Оскільки відповіді можуть вводити у протиріччя, після обговорення з іншими педагогами складається «емоційний портрет» дитини. Діагностичні методики (“Домальовування”, “Три бажання” і “Що – чому – як?”) спрямовані на виявлення емоційної орієнтації дітей (на світ речей, людей або на самого себе), а також способи вирішення проблем у певних ситуаціях.

На практиці виявилось, що цю діагностику краще проводити безпосередньо в другому півріччі навчального року – останньому перед вступом до школи. Оскільки на більш ранніх етапах навчального року діти ще недостатньо зорієнтовані на шкільне життя, тому матеріал, що використовується при проведенні діагностики, сприймається на низькому рівні.

Відеотест на емоційний інтелект В. Овсяннікової та Д. Люсіна [8].

Основною метою є вимірювання здатності до розпізнавання емоцій. Матеріалом для відеотесту взято 7 сюжетів з фрагментами природньої поведінки людей у різних життєвих ситуаціях. Тривалість відеофрагментів 10-60 с, персонажами є як чоловіки, так і жінки. У кожному сюжеті досліджуваний має спостерігати за певним героєм, а після закінчення відеоряду оцінити за шкалою від 0 до 5 балів, наскільки конкретна людина відчуває кожну з наведених 15 емоцій.

Для дитини дошкільного віку такий аналіз не є можливим, тому ми адаптували його. По-перше, взяли відео за участю не тільки дорослих, а й дітей. По-друге, спростили завдання: досліджуваному необхідно було впізнати тільки чотири базові емоції – радість, сум, страх, подив – і відповісти, наскільки сильно вони виражені через вербальну оцінку ("сильно", "не дуже сильно", "слабо", "зовсім не відчуває такої емоції"). За результатами використання відеоряду можна зробити висновок, що така методика досить проста в роботі. Єдиною проблемою може бути підбір адекватного згаданим емоціям відеоряду та ретельна попередня апробація діагностичного інструментарю.

Російськомовний варіант тесту MSCEIT-2.0 [1,13] досить широко описаний у літературі, тому не будемо окремо зупинятись на ньому. Зазначимо тільки, що на нашу думку, тест є надто громіздким і неприйнятним для використання в умовах закладу дошкільної освіти, навіть якщо адаптувати деякі з його компонентів для дітей дошкільного віку.

Діагностика емоцій за допомогою ляльки [14]. Методика була розроблена на базі Національного університету цивільного захисту України як експрес-метод діагностики емоційного стану дитини. Метод дає можливість не тільки діагностувати актуальний стан дитини, а також її емоційне ставлення до певної життєвої ситуації. Процедура діагностики настільки проста, що дозволяє використовувати її вже в молодшому дошкільному віці. Дитині дається лялька, виконана на зразок вальдорфської [3], тільки без рис обличчя. Очі, брови та губи даються окремо. Дитині необхідно самостійно створити ляльці обличчя відповідно до заданої емоції або ситуації. Потім педагог порівнює його з шаблоном відповідей. При проведенні цієї методики нами було відзначено, що вона викликає неабиякий позитивний відгук серед досліджуваних дошкільників.

Комплекс методик на розуміння емоцій С. Прусакової та О. Сергієнко [12]. До комплексу входить 5 методик, а саме:

- методика "Намалюй свої емоції", коли експериментатор дає дитині папір та кольорові олівці й послідовно пропонує намалювати себе, коли радіє, сумує, боїться і злиться;

• *методика “Вгадай емоції за мімікою”*. Для оцінки рівня розуміння дитиною того чи іншого емоційного стану за мімікою людини їй пропонується набір карток з дидактичної гри “Абетка емоцій” або “Мемка-мімка”. Експериментатор послідовно викладає на стіл по одній картці і запитує дитину: “Розкажи, що відчуває людина на цій картинці, який в неї настрій”;

• *методика “Вгадай емоції за ситуацією”*. Оцінюється розуміння дитиною ситуацій, відповідних певним емоціям. Для цього було складено спеціальні оповідання. Героєм усіх оповідань є хлопчик Петрик, який потрапляє в ситуації, що відповідають кожній з чотирьох базових емоцій: радості, суму, страху, гніву. Експериментатор читає оповідання вголос і після цього запитує: “Як ти гадаєш, що відчував Петрик, який у нього настрій?”;

• *методика “Намалюй чужу емоцію”*. Після того, як дитина прослуховує оповідання та відповідає на запитання, експериментатор дає їй папір та кольорові олівці й просить: “Намалюй, будь ласка, Петрика так, щоб було зрозуміло який у нього настрій”. Коли дитина закінчує малювати, вона намагається пояснити свій малюнок;

• *методика “Оцінка розуміння емоцій у випадку відповідності та невідповідності основних емоційних компонентів”*. Для дослідження головних ознак розуміння емоцій (мімічної та ситуативної) була розроблена методика, спрямована на поєднання або виявлення несумісності цих ознак. Складається із 24-х карток із зображенням хлопчика, який знаходиться в різних ситуаціях, що відповідають чотирьом базовим емоціям (радість, сум, страх, гнів). У картках, як і в оповіданнях були використані ситуації, котрі самі діти вважали типовими для кожної емоції. Усі картки були зроблені професійним художником.

Дослідницька робота проводилась в індивідуальній формі й зайняла 1,5 години на кожну дитину з необхідними перервами для відпочинку.

Нами зроблено висновок, що така методика, хоча і може бути використана для діагностики розуміння емоцій дітьми старшого дошкільного віку як одного із компонентів емоційного інтелекту, ймовірно викликає певні труднощі проведення в закладі дошкільної освіти. Це, перш за все, стосується витраченого на дослідження часу, який істотно не збігається з режимними моментами дитсадка.

Комплекс методик на розуміння емоцій дітьми дошкільного віку І.Кареліної [6] складається з наступних компонентів:

- експериментальна методика *“Вивчення особливостей розуміння дітьми основних емоційних станів”*. Дослідження проводиться у формі індивідуальної бесіди. Дитині пропонується назвати героя казки, який був веселим, сумним, злим, наляканим, здивованим, хвалюватим. Потім дитині необхідно пояснити, як вона дізналась, що саме відчуває герой. При необхідності задати додаткові питання (“Можеш сказати, як змінюється вираз обличчя героя, його рухи? ”);

- експериментальна методика *“Щоденник настрою”*. На кожного дошкільника вихователь щоденно заповнює бланк настрою. В індивідуальній бесіді педагог запитує дітей про їхній настрій, просить

вказати на відповідну піктограму, зображену на бланку, пояснити причину виникнення переживання. Питання задаються під час приходу дітей у дитячий садок та перед тим, як вони йдуть додому;

- спостереження “Оцінка емоційної орієнтації на однопіткв в групі дитсадка” здійснюється за такими напрямками: емоційне відношення дитини до однопітків, орієнтація на емоційний стан однопіткв (чи помічає та як реагує), сприяння у дії (чи надає допомогу, з якої причини, яким чином), вияв відчуття обов’язку (в яких ситуаціях, в чому виражається), наявність адекватної реакції на успіх або невдачу однопіткв. Особливості прояву емоційної орієнтації фіксується в індивідуальному протоколі. На основі аналізу протоколів оформляється загальний протокол результатів спостереження й оцінки емоційних проявів дітей з використанням 3-бальної шкали оцінок: 2 бали – завжди, 1 бал – іноді, 0 балів – дуже рідко. Згідно з результатами робиться висновок (високий рівень, середній рівень, низький рівень);

- опитувальник для батьків (Таблиця 1) на виявлення особливостей сформованості в дитини ідентифікації емоцій;

Таблиця 1

Текст опитувальника для батьків

з/п	Запитання	Варіанти відповідей		
		так	ні	іноді
1	Чи може Ваша дитина здогадатись, які почуття Ви відчуваєте?			
2	Чи може Ваша дитина заплакати або засміятися, співчуваючи:			
	- Вам?			
	- іншим людям?			
	- літературним або телевізійним персонажам?			
3	Чи розповідає Вам дитина про свої почуття?			
4	Чи звертає увагу Ваша дитина на настрої інших людей?			
5	Чи розуміє Ваша дитина емоційний стан оточуючих за виразом обличчя?			
6	Чи залюбки Ваша дитина відгукується на прохання про допомогу?			
7	Чи розповідаєте Ви дитині про почуття та емоції інших людей?			
8	Чи властиво Вам відкрито виражати свої емоції?			
9	Чи звертаєте Ви увагу дитини на самопочуття близьких людей?			
	Чи хотіли б Ви отримати більше інформації про емоційний розвиток дитини?			

Аналіз отриманих даних здійснюється за такими показниками:

○ здатність дитини до розпізнавання емоційних станів (запитання 1,4,5);

- здатність до вербалізації емоційних станів (запитання 3);
 - особливості емоційної взаємодії батьків з дітьми (запитання 7,8,9);
 - здатність дошкільника до емоційного співпереживання (запитання 2,6);
 - позиція батьків щодо розвитку емоційної сфери дитини (запитання 10);
- Опитувальник для вихователів (Таблиця 2). *Мета:* визначити можливості дітей 3-7 років у розпізнаванні, відтворенні емоцій, прояві емоційної чуйності; виявити позицію вихователя щодо емоційного розвитку дітей;

Таблиця 2

Текст опитувальника для вихователів

№ з/п	Запитання	Варіанти відповідей		
		так	ні	іноді
1	Чи здатні діти відкрито проявляти емоції?			
2	Чи можна за виразом обличчя дітей здогадатись про їхні відчуття.			
3	Чи виявляють діти труднощі у виразі емоцій?			
4	Чи здатні діти комусь співчувати?			
5	Чи виявляють діти труднощі в розумінні емоцій оточуючих?			
6	Чи властиво Вам відкрито виражати емоції?			
7	Чи є розвиток емоцій дошкільників пріоритетним завданням Вашої роботи?			

- Анкета для батьків на виявлення особливостей сформованості в дитини уявлень про свої емоційні стани;
- Анкета для батьків на виявлення особливостей прояву емпатії у дитини.

Методика “Мотрійки” (О. Прохоров, С. Валієва) [11]. Дошкільникам пропонуються 11 піктограм, які зображують: 1 – страх, 2 – подив, 3 – спокій, 4 – злість, 5 – сум, 6 – агресивність, 7 – милування, 8 – мрійливість, 9 – хитрість, 10 – образа, 11 – стрес. Перед дітьми на білому фоні викладаються силуети мотрійок і хаотично – піктограми. Інструкція включає завдання підібрати до кольорового силуету відповідний вираз обличчя. У ході експерименту фіксується моторика, рухове поживлення, емоційні реакції, висловлювання. На практиці виявилось, що така методика потребує довготривалої концентрації уваги дослідника або організації групи дослідників на час проведення експерименту. А тому викликає труднощі в проведенні.

Методика “Маски” (за Т. Марцинковською) [9]. *Мета:* з’ясувати настрій дитини, який переважає під час її перебування в групі дитячого садка; виявити статусне положення дитини в групі однолітків.

Педагог розкладає перед дитиною зображення масок з різними емоціями. Пропонує дитині роздивитися їх і пригадати свій настрій залежно від ситуацій. Їх описує трьома запитаннями:

1) Який вираз обличчя найчастіше буває в тебе, коли ти бачиш дітей зі своєї групи?

2) А на кого з них ти дивишся зазвичай ось так? (показує кожну з масок по черзі).

3) А хто з дітей на тебе найчастіше дивиться ось так? (знову показує по черзі кожну з масок).

Емоційний стан дитини в групі проявляється у виборі маски з певним настроєм (хорошим чи поганим) під час відповіді на перше запитання. Відповіді на друге і третє запитання показують, наскільки дитина задоволена місцем в групі. Аби з'ясувати це, педагог підраховує, скільки разів дитина обрала маски з хорошим і поганим настроєм. Якщо дитина задоволена своїм місцем у групі, то кількість усміхнених масок значно перевищує кількість сумних. Якщо ж навпаки, дитина обирає здебільшого сумні маски, це може свідчити про те, що вона:

- віддає перевагу спілкуванню з однолітками десь в іншому місці, але не в групі, і тому не тривожиться, що в дитячому садку з нею мало спілкуються;

- не бажає активно спілкуватися, незацікавлена у контактах з однолітками;

- є лідером і не задоволена своїм статусом, дитина претендує на вище місце в групі або прагне спілкуватися з дітьми з інших груп, які не визнають її за лідера.

Методика дуже проста у використанні. Але зазначимо, що для валідації отриманих результатів необхідно проводити її в комплексі з іншими методиками.

Задля визначення перспектив подальших досліджень у галузі діагностики емоційного інтелекту дошкільника зробимо порівняльний аналіз методик відносно охоплення кожної із чотирьох компетентностей емоційної розумності дитини. Результат порівняння занесемо в таблицю 3.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз обраних методик

з/п	Методика	Компетентності			
		1	2	3	4
1	Діагностика рівня розвитку ЕІ дітей старшого дошкільного віку Нгуен Мінь Ана	-	+	+	+
2	Відеотест на емоційний інтелект В. Овсянникової та Д. Люсіна.	+	+	-	-
3	Діагностика емоцій за допомогою ляльки	+	+	-	-
4	Комплекс методик на розуміння емоцій С. Прусакової та О. Сергієнко	+	+	+	-
5	Комплекс методик на розуміння емоцій дітьми дошкільного віку І. Кареліної	+	+	+	-

6	Методика “Мотрійки”	+	+	-	-
7	Методика “Маски”	+	+	-	-

Висновки. На підставі викладеного матеріалу вважаємо, що основними методами для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку є спостереження, тестування, анкетування батьків та вихователів. Діагностика має проводитись комплексно, оскільки одна методика не може забезпечити повноту “емоційного портрету” дошкільника. На основі отриманих даних дослідник має зробити загальний висновок щодо рівня розвитку ЕІ дитини.

Проаналізувавши низку методик, спрямованих на визначення рівня емоційного інтелекту, можна зробити висновок, що не всі компетентності емоційної обізнаності дитини охоплені розглянутим діагностичним інструментарієм. У цих методиках дуже мало приділяється уваги саме розвитку емпатійних здібностей дитини, ще менше – здатності управляти емоціями, застосуванню емоційної обізнаності на практиці. Тому ми вбачаємо основний напрямок подальших досліджень у розробці діагностичного інструментарію саме для показників означеного кола компетентностей .

Література

Андреева И.Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT 2.0 на белорусской выборке / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2012. – № 1-2, – С. 66-80.

Вальдорфські іграшки [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://stykit.com.ua/interesting/statti/valdorfski-hshy>.

Гоулман Д. Емоційний інтелект/Деніел Гоулман; пер. 3 англ.. С.Л. Гумецької. – Х.: Віват, 2018. – 512 с.

Дерев'яно С.П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту / С.П. Дерев'яно // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Вип. 128. – С. 95-99. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vchdpu_PN_2015_128_23.

Заика Е.В. Методики исследования эмоциональной сферы человека [Текст]: [учеб.- метод. пособие] / Е.В. Заика, А.И. Зимовин; Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Каразина. – Харьков: ПромАрт, 2018. – 259 с.

Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2017. – 178 с.

Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям: [сб. науч. работ / науч. ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков]. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 20-30.

Люсин Д.В. Измерение способности к распознаванию эмоций с помощью видеотеста / Д.В. Люсин, В.В. Овсянникова // Психологический журнал. – 2013. – № 6, – С. 82-94.

Мойзріст О.М. Вивчаємо особливості емоційного стану дитини / О.М. Мойзріст // Практичний психолог: дитячий садок. – 2017. – № 9, – С. 15-22.

Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников (на примере российских и вьетнамских детей): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / М.А. Нгуен. – Тамбов, 2008. – 26 с.

Прохоров А.О. Методики діагностики и измерения психических состояний личности / А. О. Прохоров – М.: ПЭР СЭ; СПб.: Речь, – 2004. – 176 с.

Прусакова О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 24-36.

Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Селовея, Д. Карузо “Эмоциональный интеллект” (MSCEIT v. 2.0): Руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова.– М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. – 176 с.

Тімченко О.В. Аналіз сучасних методів діагностики емоцій у дітей / О.В. Тімченко, Д.С. Похілько // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2017. – Вип. 55. – С. 259-268. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2017_55_27.

Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada: Multy Health System, 1997.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality // Journal of personality assessment, 2002. – 79(2). – P. 306 – 320.

References

Andryeyeva I. (2012). *Adaptatsiya testa emotsional'nogo intellekta MSCEIT 2.0 na belorusskoy vyborke* [Adaptation of the emotional intelligence test MSCEIT 2.0 in the Belarusian sample]. Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal, 1-2, 66-80 [in Russian].

Val`dorfs`ki igrashky` [E-Reader Version]. Retrieved from <https://stykkit.com.ua/interesting/statti/valdorfski-hshy> [in Ukrainian].

G`oulman D. (2018). *Emocijny`j intelekt* [Emotional intelligence]. Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].

Derev`yanko S. (2015) *Metody`chni zasoby` diagnosty`ky` emocijnogo intelektu* [Methodical means of diagnostics of emotional intelligence]. Visny`k Chernigivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya: Psy`xologichni nauky` – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences, 128, 95-99 [in Ukrainian].

Zaika E., Zimovin A. (2018) *Metodiki issledovaniya emotsional'noj sfery cheloveka* [Methods of researching the human emotional sphere]. Har'kov: PromArt [in Russian].

Karelina I.O. (2017) *Razvitie ponimaniya emocij v period doshkol'nogo detstva: psihologicheskij rakurs* [Development of understanding of emotions in the period of preschool childhood: a psychological perspective]. Praga: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ” [in Russian].

Lyusin D. (2009) *Social'nyj i emotsional'nyj intellekt: ot modelej k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from models to dimensions]. Moscow: Institute of Psychology RAS [in Russian].

Lyusin D., Ovsyannikova V. (2013) *Izmerenie sposobnosti k raspoznavaniyu emocij s pomoshch'yu videotesta* [Measurement of the ability to recognize emotions by video test]. Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal, 6, 82-84 [in Russian].

Mojzrist O. (2017) *Vy`vchayemo osobly`vosti emocijnogo stanu dy`ty`ny`* [We study the peculiarities of the emotional state of the child]. Prakty`chny`j psy`xolog: dy`tyachy`j sadok – Practical Psychologist: Kindergarten, 9, 15-22 [in Ukrainian].

Nguen M. (2008) *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya emotsional'nogo intellekta starshih doshkol'nikov (na primere rossijskih i v'etnamskih detej): avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 “Pedagogicheskaya psihologiya”* [Psychological features of formation of emotional intelligence of seniors Preschoolers (on the example of Russian and Vietnamese children): author. diss. to

seek a scientist. degrees of Cand. psych. Sciences: Special. 19.00.07 "Educational psychology"]. Tambov [in Russian].

Prohorov A. (2004) *Metodiki diagnostiki i izmereniya psicheskikh sostoyanij lichnosti* [Methods of diagnostics and measurement of mental states of the person]. Moscow: PER SE; SpB.: Rech'[in Russian].

Prusakova O., Sergienko E. (2006) *Ponimanie emocij det'mi doshkol'nogo vozrasta* [Understanding emotions by preschool children]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology*, 4, 24-36 [in Russian].

Sergienko E., Vetrova I. (2010) *Test Dzh. Mejera, P. Seloveya, D. Karuzo "Emocional'nyj intellekt" (MSCEIT v. 2.0): Rukovodstvo* [Test of J. Meyer, P. Salovey, D. Caruso "Emotional Intelligence" (MSCEIT v. 2.0): Management]. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences [in Russian].

Timchenko O., Poxil'ko D. (2017) *Analiz suchasny'x metodiv diagnosty'ky` emocij u ditej* [Analysis of modern methods of diagnosis of emotions in children]. *Visnyk` Xarkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu imeni G. S. Skovorody`*. *Psy`xologiya – Bulletin of the Kharkov National Pedagogical University named after GS Skovoroda. Psychology*, 55, 259-268 [in Ukrainian].

Bar-On R. (1997) *Emotional intelligence Inventory (EQ-i)*. Toronto, Canada: Multy Health System [in English].

Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2002) *Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality*. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320 [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему діагностики емоційного інтелекту дитини дошкільного віку. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з обраної теми, висвітлено наукові здобутки вітчизняних та зарубіжних авторів. На основі цього аналізу виявлено, що всі наявні на сучасному етапі діагностичні методики можна поділити на дві групи (відповідно до двох моделей розуміння емоційного інтелекту як поняття). Також надано перелік методик з діагностики емоційного інтелекту. Виділено головні критерії, за якими зроблено вибір саме цих методик. Мета роботи – розкрити проблему практичного застосування сучасних методик діагностики емоційного інтелекту відносно дітей дошкільного віку, систематизувати й об'єднати їх. У статті оглянуто труднощі, які виникли у дослідників при використанні тих чи інших методик. На основі проаналізованої психолого-педагогічної літератури виділено 4 ключових компетентності дитини в царині емоцій, які вона має опанувати в період дошкільного дитинства. Науковою новизною статті можна вважати спробу охопити більшість сучасних діагностичних методик емоційного інтелекту (як зарубіжних, так і вітчизняних) і зробити вибірку з урахуванням окреслених критеріїв їх практичного використання, та враховуючи особливості дошкільного віку й умов закладу дошкільної освіти в Україні. У статті поряд із поодинокими методиками, що дають змогу проаналізувати якусь одну компетентність, представлено комплекси методик для опрацювання одразу декількох компетентностей емоційної сфери дитини. Здійснено порівняльний аналіз представлених методик з огляду на охоплення ними кожної із чотирьох вказаних компетентностей. Зроблено висновок щодо ефективності роботи із вказаним діагностичним інструментарієм. Надано практичні рекомендації щодо подальшого просування в цьому напрямку. Окреслено напрямки подальших досліджень з вказаної тематики.

Ключові слова: діти дошкільного віку, методи діагностики, емоційний інтелект.

УДК:615.838.91:616.89-009.1-053
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-149-158

ANTI-GRAVITY PROPERTIES OF THE WATERENVIROMENT AND THEIR USE FOR HYDROCORRECTION OF CHILDRENMOTOR DISORDERS

АНТИГРАВИТАЦИОННЫЕ СВОЙСТВА ВОДНОЙ СРЕДЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ ГИДРОКОРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Mykola EFIMENKO,

Doctor of Pedagogical Sciences

efimnn1958@gmail.com

<https://0000-0001-7539-8007>

Berdiansk State Pedagogical

University street Schmidt, 4

✉ *Berdiansk, Zaporizhzhia region,*
71100

Николай ЕФИМЕНКО,

доктор педагогических наук

Бердянский педагогический

университет ул. Шмидта, 4

✉ *г. Бердянск, Запорожская обл.,*
71100

Mykhailo LITVYAKOV,

Physical education teacher

mixailruba@ukr.net

<https://0000-0002-4750-915X>

*Municipal Institution "Rehabilitation
Center for Persons with Mental and
Physical Developmental Disabilities*

✉ *3-A, Ivan and Yuriy Lyp St.,
Odessa, 65074*

Михаил ЛИТВЯКОВ,

учитель физической культуры

*Коммунальное учреждение «Центр
реабилитации лиц с отклонениями
психофизического развития»*

✉ *ул. Ивана и Юрия Лип, д. 3-А
Одесса, 65074*

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 20, 2020

ABSTRACT

The article considers the unique physical properties of the water environment and their positive impact to the psychophysical development of the child. The most important therapeutic and healing effect of water is described comprehensively – its anti-gravity effect on the musculoskeletal system of a human. The mechanism of the Archimedean (buoyant) force action is presented, the counteraction of which largely compensates the component of the compression gravityeffect. As a result, the overall load on the skeleton and muscle system of the child is reduced. It has fundamental correcting importance of the physical development of children with musculoskeletal systemdisorders.

All the correction vectors of this general anti-gravity effect are analyzed in detail, which include: work with weakened children; wards with a delay in motor and/or psychomotor development; having hypotonic status of the muscles of the body and limbs; prevention and correction of posture disorders of children in all planes; height risestimulation of the child body; the effect of the uniform distribution of physical activity of the childmusculoskeletal system; an amplitude increase of the limbs and the jointsmovements; smooth stimulation of the supporting ability development of the feet and lower limbs; adequate stimulation of the walking function formation in lightened hydrostatic weightlessnessconditions.

In the formulated conclusions, the presence of unique physical properties of water in the development, correction and recovery stimulationof children with disabilities

is noted. Specific correction vectors are proposed, according to which it is possible successfully to use the general antigravity effect of water in physical education of children with musculoskeletal system disorders. Prospects for further research of this scientific and practical direction of hydrocorrection are outlined, which consist of studying its capabilities in relation to children of preschool and primary school age with different types of musculoskeletal system disorders in etiology and pathogenesis.

Key words: anti-gravity effect, water environment, swimming, hydrocorrection, children with musculoskeletal system disorders.

Введение. Уникальные свойства водной среды уже давно известны человечеству и успешно используются в различных направлениях деятельности детей и взрослых. Особое значение это имеет для физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в широком смысле слова **водолечения**. В медицине довольно давно существует направление **гидрокинезотерапии** или **лечебного плавания**. Изучая возможности специальной педагогики в абилитации и коррекции физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеет смысл сосредоточиться на более обобщающем термине **«гидрокоррекция»** и его конкретной составляющей – **«коррекционно-профилактическом плавании»**. Это направление в специальной педагогике пока ещё недостаточно разработано и требует своего более основательного исследования. Прежде всего, речь идёт о методологической и методической базе данного направления, которые позволят сформировать современную концепцию системы коррекционно-профилактического плавания для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Это и предопределило **актуальность** написания данной статьи.

Цель исследования. Ниже будет предпринята попытка анализа одного из самых уникальных свойств воды – **антигравитационного воздействия** на погружённый в неё организм (тело) ребёнка. Рассмотрим подробнее этот феномен с различных точек зрения.

Методы и методика исследования. Начнём с программы школьной физики, в которой мы познакомились с известным **законом Архимеда**, суть которого сводится к следующему:

на тело, погруженное в жидкость или газ, действует сила выталкивания (сила Архимеда F_A), равная весу вытесненной им жидкости или газа. В математическом виде данный закон выглядит как:

$$F_A = \rho V g \quad (1)$$

где ρ – плотность жидкости (газа), в которую погружено тело, $g=9,8 \text{ м/с}^2$ – ускорение свободного падения, V – объем тела (его части), которое находится в жидкости (газе). Сила Архимеда приложена к центру тяжести объема части тела, которая находится в жидкости (газе).

Из представленной формулы видно, что чем более тело ребёнка погружается в воду, тем сильнее оно выталкивается из воды архимедовой силой. Этот принцип может стать методической основой для управления физическими нагрузками во время занятий коррекционно-профилактическим плаванием.

Возникающая при погружении тела в воду выталкивающая сила направлена строго в противоположную сторону от направления действия силы тяжести и как бы нейтрализует её действие, снижая вес тела ребёнка, находящегося в воде. По данным специалистов (Андрияшек, 2007), конечность, полностью погруженная в воду, теряет 9/10 своего веса. Подобный расчет можно сделать и в целом по телу ребёнка: например, дошкольник весом в 20 кг в воде будет весить примерно 2 кг!

Резюмируя краткое представление действия архимедовой силы в её академическом представлении, можно сделать предварительный вывод, что "...в воде человек находится в состоянии **гидростатической невесомости (выделено мной. – М.Л.)**. Это разгружает опорно-двигательный аппарат от давления на него веса тела..." (Булгакова, 2008: 24). Таким образом, имеет смысл рассматривать во всей полноте **эффект невесомости**, пусть и гидростатической. Обычно мы привыкли воспринимать состояние невесомости космонавтов, как в каком-то смысле негативный фактор – при длительном их пребывании на околоземной орбите в значительной степени снижает свои функциональные способности весь опорно-двигательный аппарат и вернушемуся из полёта космонавту приходится определённое время снова адаптироваться к земным условиям и восстанавливать дееспособность мышечного корсета и движений в целом в условиях гравитации. Но, следуя принципу дуальности (двойственности) (Efimenko, 2019) можно взглянуть на этот феномен с противоположной точки зрения, с условного противоположного полюса. Если в случае с космонавтами эффект невесомости лишает их возможности полноценно нагружать скелет и тренировать, тем самым, мышцы, то в случае с детьми, имеющими различные нарушения опорно-двигательного аппарата, такой **щадящий режим** можно признать методически оправданным и создающим наиболее оптимальные условия для реализации их двигательного потенциала и коррекции имеющихся проблем.

Понятно, что по мере преодоления имеющихся у конкретного ребёнка или группы детей двигательных нарушений антигравитационный эффект (эффект невесомости) можно дозированно снижать, увеличивая тем самым эффект действия гравитационной силы и возникающей при этом реакции опоры. Именно эти две составляющие (сила тяжести и твёрдая опора) более всего стимулируют формирование и развитие опорно-двигательного аппарата человека (ребёнка) после его восстановления.

Подобный эффект мы наблюдаем в **методе сухой иммерсии (СИ)**, который использует в своей основе эффект выталкивающей силы и "потери в весе" (Андрияшек, 2007). Сухая иммерсия относится к сравнительно новым методам физического воздействия. Человек в процессе онтогенеза несколько месяцев находится в условиях частичной невесомости. Данные условия можно смоделировать в педагогическом процессе, используя, например, водную среду, где на человека действуют несколько факторов одновременно. Прежде всего, это снижение действия сил гравитации, вызывающее уменьшение деформации клеток, органов и тканей. Уменьшается гидростатическое давление крови, снимается нагрузка с

костно-мышечной системы, что проявляется в изменении позы и тонуса мышц, уровня двигательной активности. Перераспределение жидких сред организма и изменение афферентных потоков обуславливают изменение частоты сердечных сокращений и артериального давления. Метод сухой иммерсии, применяющийся в космической медицине для моделирования условий невесомости, сохраняет такое же воздействие водной среды на организм, но исключает непосредственный контакт пациента с водой. Сухая иммерсия особенно ценна в комплексе реабилитационных мероприятий для недоношенных детей, которые преждевременно попадают из внутриутробного окружения в условия действия сил тяготения (гравитации). В процессе проведения сеанса сухой иммерсии отмечается положительная динамика неврологической симптоматики и стабилизируется ряд гемодинамических показателей (при мониторинге частоты сердечных сокращений и артериального давления). В результате проведения такой процедуры повышается активность клеточных ферментов, что оказывает положительное влияние на гомеостаз и процессы клеточного метаболизма.

Метод “сухой иммерсии” в настоящее время применяется с целью комплексной реабилитацией детей с перинатальным поражением центральной нервной системы: синдромом гипервозбудимости, синдромом угнетения, синдромом мышечного гипертонуса, с кефалогематомами, детским церебральным параличом и др.

К противопоказаниям по применению данного метода относятся: общее тяжелое состояние ребенка, острый период травм и инфекционных заболеваний, обострение хронических заболеваний, кожные заболевания.

При проведении процедуры ребенок испытывает приятные ощущения: было отмечено, что на фоне проведения курса СИ улучшается психо-эмоциональное состояние детей. Специальная кровать обеспечивает для больного благоприятный микроклимат за счет регулирования и автоматического поддержания температуры псевдожидкости (26 – 40 С°). Продолжительность сухой иммерсии: 10 – 20 мин, в зависимости от возраста. Длительность курса составляет 10 процедур, проводимых 1 раз в день ежедневно [9].

Результаты и дискуссии. Итак, каким же образом можно использовать антигравитационный эффект в коррекционно-профилактическом плавании для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

1. В случае **физически ослабленного ребёнка**, что чаще всего бывает при недоношенности, когда новорождённый появляется на свет с массой тела менее 2000 г. Вода в этом плане явится для него более привлекательной средой, чем суша и жёсткая пора – в этом случае можно вести речь о **развивающем грудничковом плавании** (Азаренко, 2018). Регулярные занятия в ванной или бассейне в грудничковом возрасте помогут ребёнку постепенно обрести свой нормальный двигательный статус, систематически плавно, постепенно укрепляя мышечный корсет и скелетную систему.

2. Дети с **задержкой моторного развития (ЗМР)** или **психомоторного развития (ЗПМР)**. К их числу относятся дети, которые во внутриутробном развитии или же в процессе родов по различным причинам получили угнетение или травму определенного участка центральной нервной системы, в результате чего возник дизонтогенез, т.е. отставание/искажение, в частности, в физическом развитии.

3. Дети с **гипотоническим статусом мышечной системы**, возникшем или вследствие вялых парезов/параличей мышц туловища и конечностей, или же из-за миотонического синдрома с диффузной мышечной гипотонией (вялостью во всём теле и конечностях) при родовой травматизации верхнешейного отдела позвоночника. Такое же состояние мышц наблюдается при болезни Дауна и при некоторых наследственных заболеваниях спинного мозга.

Водная среда в этом случае является **стимулирующей**, поскольку в сравнении с воздушной обладает определённой плотностью и вязкостью, позволяющими создавать сопротивление при движении паретичной конечности. Возникающее при перемещении конечности в воде сопротивление вызывает соответствующую мышечную реакцию его преодоления, что и создаёт необходимый тренирующий эффект. Но, что важно, при выполнении упражнений в воде пока ещё ослабленные суставы ребёнка не будут подвергаться неадекватным для их состояния гравитационно-компрессионным нагрузкам, которые могут спровоцировать деформации (подвывихи, вывихи, дисплазии) и в целом патологические искажения в структуре скелета. Если у ребёнка ослаблены мышцы плечевого пояса и рук (что часто бывает при родовой травматизации области шейного утолщения спинного мозга), использовать благотворное действие поплавающей силы можно во время упражнений подтягивания на руках, при этом ребёнок должен удерживаться за бортик бассейна или поручень лестницы (Ефименко, 2019: 28).

Из собственной практики в качестве примера также рекомендуем следующие упражнения в бассейне для укрепления вялых рук:

- ребёнку предлагается взяться обеими руками за бортик (горизонтальный поручень) и выполнять подтягивание, не выпрямляя руки полностью;
- ребёнку предлагается взяться обеими руками за бортик (горизонтальный поручень) и передвигаться по краю бассейна;
- стоя на мелком месте, подтягивание каната руками, с закреплённым на конце скрученным поролоном;
- лёжа на воде, ползание по разделительной дорожке (канату).

Если же у ребёнка слабые ноги, то для постепенного укрепления мышц нижних конечностей можно рекомендовать приседания-вставания, при этом ребёнок должен находиться в воде у бортика, придерживаясь за него руками (Ефименко, 2019: 28).

Ниже приведём примеры из собственной практики:

- лежа животом на плавательной доске, инструктор удерживает ребёнка за голень, ребёнок выполняет сгибание-разгибание обеими ногами;

- ходьба по дну бассейна, с высоким подниманием коленей;
- ходьба по ступенькам в бассейне;
- имитационные ходьбовые движения в воде, без опоры на дно, держась руками за канат;
- передвижение ногами (внутренней поверхностью стопы) на быстроту лежащего на дне предмета: кто быстрее продвинет предмет до конца бассейна?!

4. Профилактика и коррекция нарушений осанки у детей.

Общеизвестно, что при наличии нарушений осанки у ребёнка избыточное пребывание его в гравитационном поле в вертикальном положении тела на жёсткой опоре, когда сила тяжести действует вдоль позвоночного столба, способствует компрессионным перегрузкам позвоночника, усугубляющим имеющиеся нарушения как во всех плоскостях. Особенно сильными деформирующими воздействиями бывают при беге, подскоках, многоскоках, прыжках и спрыгиваниях с возвышений, поскольку именно в этих движениях при приземлении тела на опору наблюдается феномен перегрузки различной степени. «Водная среда обладает уникальной способностью, основанной на выталкивающей (архимедовой) силе снижать действие силы тяжести, а значит, и вес ребёнка. Этот феномен может быть использован для профилактики и коррекции различных нарушений осанки во фронтальной, сагиттальной и вертикальной плоскостях. Временное уменьшение действия силы тяжести будет способствовать снижению деформирующего действия гравитации на скелет ребёнка, что создаст благоприятные условия для дальнейшей коррекции сколиотической, кифотической и лордотической осанки, а также их сочетаний. Следует отметить, что в состоянии такой дозированной гравитационной разгрузки создаются условия для роста тел позвонков» (Булгакова, 2008: 24).

«В воде **уменьшается статическое напряжение мышц**, снижаются нагрузки на опорно-двигательный аппарат, включая связки и суставы. При плавании тело в воде лежит горизонтально и находится в вытянутом положении. При этом еще не окрепший позвоночник ребёнка принудительно выпрямляется, мышцы туловища и конечностей ритмично напрягаются и расслабляются. Регулярные занятия плаванием способствуют правильному формированию позвоночника, укрепляют мышцы стоп и мышечного корсета; вырабатывают правильную осанку, способствуют росту. Поэтому очень важно как можно раньше научить детей плавать – тем самым разносторонне укрепить организм и обеспечить безопасность поведения их на воде.

Плавание способствует профилактике и лечению нарушений осанки, сутулости и плоскостопия» (Перевошиков, 2006: 191 – 192).

5. Стимулирование роста тела ребёнка в длину. В данном случае имеет смысл рассмотреть интересный феномен, который наблюдается у человека после сна – обычно его рост утром увеличивается по сравнению с вечерним примерно на 10 – 15 – 20 мм и более. Это происходит потому, что в лежачем расслабленном положении (во время сна) позвоночник естественным образом растягивается, и расстояние

между позвонками увеличивается. В результате этого механического движения возникает всасывающая сила, под воздействием которой жидкость из близлежащих тканей проникает в межпозвоночные диски. Наполняясь этой дополнительной жидкостью, межпозвоночные диски несколько разбухают, увеличиваясь в объёме – за счёт этого в целом увеличивается длина позвоночного столба и общая длина тела человека. Подобный эффект наблюдается и при пребывании ребёнка в водной среде. Рассмотрим также и другой аспект увеличения роста ребёнка. “Работа мышц без твёрдой опоры способствует более длительному сохранению эпифизарных хрящей в сочленениях костей у детей, что стимулирует рост тела в длину” (Булгакова, 2008: 24).

6. Равномерное распределение физической нагрузки на весь мышечный корсет. Вертикальное положение ребёнка на суше и выполняемые им в гравитационном поле земли движения в большей степени стимулируют формирование и развитие нижних конечностей – обычно руки при этом тренируются недостаточно. При плавании же горизонтальное положение тела ребёнка и феномен гидростатической невесомости позволяют гораздо более равномерно нагружать опорно-двигательный аппарат занимающегося и оказывать более гармоничное влияние на физическое развитие в целом и двигательные функциональные системы в частности. “В работе участвуют все основные группы мышц, равномерно распределяя нагрузку. В воде движения выполняются плавно, с большой амплитудой, без давления массы тела на опорно-двигательный аппарат, что снижает статическое напряжение мышц и исключает риск травматизма” (Булгакова, 2008: 24).

Также есть мнение, что “...при плавании происходит естественная разгрузка позвоночника, **исчезает асимметричная работа межпозвоночных мышц, восстанавливаются условия для нормального роста тел позвонков** (выделено мной – М.Л.). Самовытяжение позвоночника во время скольжения дополняет разгрузку зон роста. Одновременно укрепляются мышцы позвоночника и всего скелета, совершенствуется координация движений, воспитывается чувство правильной осанки” (Бородич, 1988: 11).

“Важной особенностью и преимуществом плавания является попеременное включение различных мышечных групп, происходящее в определенном ритме и строгой последовательности в облегченных антигравитационных условиях при горизонтальном положении тела, возможность строго дозировать нагрузку” (Раевский, 2005: 191 – 192).

7. Увеличение амплитуды движений конечностей в суставах. Данное направление особенно актуально для детей со спастическим синдромом двигательных нарушений, когда тонус мышц неестественно повышен, что приводит к ограничению естественной амплитуды движений в суставах – их тугоподвижности. “Это ценное свойство водной среды успешно используется для облегчения свободных активных движений, совершаемых в суставах верхних и нижних конечностей. Учитывая, что в водной среде активное движение

может быть выполнено при минимальном мышечном усилии, за счет снижения тормозящего влияния веса конечности на движение, в воде возрастает амплитуда движений в суставах, движения выполняются с меньшим мышечным напряжением, а при дополнительном усилии легче преодолевается противодействие ригидных мягких тканей... В водной среде легче и быстрее достигается восстановление нормальной амплитуды движений в суставах при сниженной силе мышц и наличии вторичных изменений в суставах... **В воде ощущается состояние невесомости, раскованности, возможность выполнять движения в суставах с большей амплитудой по сравнению с воздушной средой** (выделено мной. – М.Л.) (Андрияшек, 2007: 93 – 94).

8. Тренировка опорной способности нижних конечностей у детей с парализованными ногами. Как известно, парализованные ноги могут быть вялыми (связанными с гипотонией мышц нижних конечностей) и спастическими (вызванными гипертонусом мышц в ногах). Также бывают парализованные дистонические, когда гипотония отдельных мышечных групп сочетается с гипертонией других мышц. При всех этих вариантах имеет место общее ослабление опорной функции стоп и нижних конечностей в целом. Для преодоления этой проблемы необходимо создавать условия более плавной, мягкой, постепенно возрастающей нагрузки на ноги в условиях гравитационного поля. Но начинать эту работу желательно в водной среде! «Потеря тяжести тела при подводной гимнастике создает прекрасные возможности для постепенной и дозированной тренировки как движений суставов, так и опорной функции всей нижней конечности» (Андрияшек, 2007: 95).

9. Водная среда облегчает ребёнку с проблемами в опорно-двигательном аппарате осваивать основную локомоцию человека – ходьбу. «Подъемная сила воды облегчает восстановление навыков ходьбы у больных с повреждением и парализованными нижними конечностями, при которых необходимы разгрузка и движения в облегченных условиях. В водной среде больные, страдающие парализованными нижними конечностями и перенесшие тяжелую травму нижних конечностей, легче восстанавливают временно утраченные элементы шага и лучше обучаются ходьбе.

Водная среда облегчает не только кинематику движений в суставах, но и некоторые локомоторные функции – перемещение тела, ходьбу. В результате снижения общего веса тела в воде акт ходьбы облегчается.

Эффект «потери в весе» (выделено мной – М.Л.) «используют при упражнениях для ослабевших при парезах мышц. Под водой даже минимально активные мышечные сокращения могут осуществить полные движения» (Андрияшек, 2007: 95).

Выводы. Выполненное в данной статье обзорное исследование позволило прийти к следующим предварительным выводам:

1. Водная среда обладает уникальными физическими свойствами (выталкивающей силой, гидростатическим напряжением, вязкостью), обеспечивающими антигравитационный эффект пребывания в воде, который

уже довольно продолжительное время в той или иной степени успешно используется в коррекции двигательных нарушений у детей и взрослых.

2. Методически этот антигравитационный эффективной среды можно применять по следующим коррекционным векторам: при работе с ослабленными в физическом плане детьми; подопечными с задержкой моторного и/или психомоторного развития; детьми со сниженным мышечным тонусом (гипотонией); для профилактики и коррекции различных нарушений осанки; для стимулирования роста тела ребёнка в длину; для обеспечения равномерного распределения физической нагрузки на опорно-двигательный аппарат ребёнка; для необходимого увеличения амплитуды движений конечностей в суставах; для адекватной тренировки опорной способности нижних конечностей; для формирования функции ходьбы при нижних парапарезах.

Перспективы исследования данного направления могут лежать в плоскости апробации перечисленных выше корригирующих свойств воды в отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста с различными по этиологии и патогенезу видами нарушений опорно-двигательного аппарата.

Литература

Азаренко Т. Д. Как рыбка в воде! Авторская школа раннего плавания. М.: Изд. Ресурс, 2018. 144 с.

Андряшеч Ю. И. Ежов В.В. Гидротерапия. М.: АСТ, Донецк, Сталкер, 2007. 157 с.

Бородич Л. А. Назарова Р. Д. Занятия плаванием при сколиозе у детей и подростков: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1988. 77 с.

Ефименко Н. Н. Литвяков М. В. АКВА-ТЕАТР: парциальная программа адаптации детей раннего и дошкольного возраста к водной среде и обучения плаванию. Винница: ООО ТВОРИ, 2019. 100 с.

Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов и др.]; под ред. Н. Ж. Булгаковой. М.: Издательский центр Академия, 2008. 432 с.

Перевозицков Ю. А. Профилактика и коррекция функциональных отклонений у школьников: Монография. Одесса: Юридична література, 2006. 256 с.

Раевский А. Г. Петелкаки В. Ф. Плавание: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений под общ. ред. Р. Т. Раевского. О.: Наука и техника, 2005. 326 с.

Efimenko N. & Moga N. The Duality Principle in the Physical Rehabilitation of Children with Musculoskeletal System Disorders. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. № 8 (3). IRAN : MAZANDARAN, 2019. p. 1-7.

<http://nczd.ru/suhaja-immersija>

References

Azarenko T. D. Like a fish in water! Author's school of early swimming. M.: Publishing. Resource, 2018. 144 s.

Andriyashchek Yu. I. Yezhov V.V. Hydrotherapy. M.: AST, Donetsk, Stalker, 2007. 157 s.

3. Borodich L. A. Nazarova R. D. Swimming lessons with scoliosis in children and adolescents: Prince. for the teacher: From work experience. M.: Education, 1988. 77 p.

Efimenko N. N. Litvyakov M. V. AQUA-THEATER: partial program for adaptation of young children and preschool children to the aquatic environment and learning to swim. Vinnytsia: TVORI LLC, 2019. 100 s.

Improving, therapeutic and adaptive swimming: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions [N. Zh. Bulgakova, S. N. Morozov, O. I. Popov, etc.]; under the editorship of N. Zh. Bulgakova. M.: Publishing Center Academy, 2008.432 p.

Perevoshchikov Yu. A. Prevention and correction of functional deviations in schoolchildren: Monograph. Odessa: Legal Literature, 2006.256 p.

Raevsky A. G. Petelkaki V. F. Swimming: Textbook. manual for students of higher. textbook. institutions under the general. ed. R. T. Raevsky. O.: Science and technology, 2005.326 s.

Efimenko N. & Moga N. The Duality Principle in the Physical Rehabilitation of Children with Musculoskeletal System Disorders. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. № 8 (3). IRAN : MAZANDARAN, 2019. p. 1-7.

<http://nczd.ru/suhaja-immersija>

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены уникальные физические свойства водной среды и их положительное влияние на психофизическое развитие ребёнка. Всесторонне описан самый главный лечебно-оздоровительный эффект воды – её антигравитационное воздействие на опорно-двигательный аппарат человека. Представлен механизм действия архимедовой (выталкивающей) силы, противодействие которой в значительной степени компенсирует составляющую компрессионного влияния силы тяжести. В результате этого снижается общая нагрузка на скелет и мышечную систему ребёнка, что имеет принципиальное значение при коррекции физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Подробно проанализированы все коррекционные вектора этого общего антигравитационного эффекта, к числу которых отнесены: работа с ослабленными детьми; подопечными с задержкой моторного и/или психомоторного развития; имеющими гипотонический статус мышц тела и конечностей; профилактика и коррекция нарушений осанки у детей во всех плоскостях; стимулирование роста тела подопечного в длину; эффект равномерного распределения физической нагрузки на опорно-двигательный аппарат ребёнка; увеличение амплитуды движений конечностей в суставах; плавное стимулирование развития опорной способности ступней и нижних конечностей в целом; адекватное стимулирование формирования функции ходьбы в облегчённых условиях гидростатической невесомости.

В сформулированных выводах отмечается наличие уникальных физических свойств воды в стимулировании развития, коррекции и оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаются конкретные коррекционные вектора, по которым можно с успехом использовать общий антигравитационный эффект водной среды в физическом воспитании детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Обозначены перспективы дальнейшего исследования данного научно-практического направления гидрокоррекции, которые заключаются в изучении её возможностей в отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста с различными по этиологии и патогенезу видами нарушений опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: антигравитационный эффект, водная среда, плавание, гидрокоррекция, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

УДК 376.23:616.821-053.2
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-159-172

PRINCIPLES OF CORRECTION OF POSTURE DISORDERS IN YOUNG CHILDREN WITH PSYCHOMOTOR DEVELOPMENTAL DELAY

ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ В ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ

Mykola YEFYMENKO,
doctor of pedagogical sciences,
professor

efimnn1958@gmail.com

<https://0000-0001-7539-8007>

*Berdiansk State Pedagogical
University*
✉ street Schmidt, 4, Berdiansk,
71100

Микола ЄФІМЕНКО,
доктор педагогічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет*
✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
71100

Volodymyr BIESIEDA,
candidate of Pedagogical Sciences,
Doctoral Candidate

doctorbeseda@gmail.com

<https://0000-0003-4262-6629>

*National Pedagogical University
named after M.P. Drahomanov*

✉ 9, Pirogov Street,
Kiev, 01601

Володимир БЄСЄДА,
кандидат педагогічних наук,
докторант

*Національний педагогічний
університет імені
М. П. Драгоманова*
✉ вул. Пирогова, 9
м. Київ, 01601

*Original manuscript received: June 12, 2020
Revised manuscript accepted: August 09, 2020*

ABSTRACT

In the current development of society, the number of children with disabilities is steadily growing, where disorders of the nervous system and musculoskeletal system of young and preschool children occupy a leading position. Given this, the correction of the motor sphere of this category of children is a priority, which contributes to the prospects of their further socialization. Numerous specialists (P. Lesgaft, K. Ushinsky, E. Pokrovsky, I. Sechenov, M. Bernstein, O. Zaporozhets, E. Stepanenkova, O. Dubogai, T. Krutsevich; T. Osadchenko, A. Semenov, V. Tkachenko L. Shapkova, O. Shterengerts, N. Gross, O. Yurechko, S. Bubnovsky, V. Epifanov, V. Yevminov, S. Yevseyev, M. Yefimenko, O. Kaptelin, V. Kachesov) drew attention to the development of the basis theories and techniques on which the effectiveness of the process of physical development, prevention and correction of motor disorders of the child depends.

Despite a fairly strong scientific foundation of the methodology of correction of physical development and motor rehabilitation of children and adults, we have not found systematic developments in this area for young children with posture disorders. It is clear that the basis for improving their motor area must be based on universal principles already known to the general public, but very specific principles of motor correction of

spinal curvatures in children of the first three years of life need additional development. This determines the relevance of our study.

The aim of the study was to identify universal and special principles for the correction of posture disorders in young children with psychomotor developmental delay.

Summarizing the existing data in the literature, as well as focusing on personal experience gained over many years of practical activity, we have previously formed two blocks of principles of posture correction in children – universal (the principle of interaction of two systems: the subsystem "Child" and the megasystem "Universe", the principle of medical pedagogy, the principle of complexity and integrativity, the principle of comorbidity – polymorbidity, principle of early adequate care, principle of differentiation and individualization, principle of improvement of life skills (social adaptation), principle of habilitation and correctional-compensatory orientation of training and education, principle of theatricalization of correctional process) and special (principle of unity of musculoskeletal system, phylogenetic principle of motor sphere development) child, the principle of hypercorrection, the principle of a spring pendulum, the principle of "spiral", the principle of tensegrity).

Keywords: *principles, young children, posture, correction, delayed psychomotor development.*

Вступ. В умовах сучасності спостерігається зростання кількості дітей з відхиленнями в здоров'ї. При цьому порушення нервової системи та опорно-рухового апарату дітей раннього та дошкільного віку займають провідні позиції, а корекція їхньої рухової сфери є першочерговим завданням, що сприяє перспективі подальшої соціалізації.

Особливу увагу численних досліджень фахівців у сфері адаптивного фізичного виховання привертала розробки основи теорії та методики, від яких залежить ефективність процесу фізичного розвитку, профілактики та корекції рухових порушень дитини. Так, проблемам фізичного виховання вперше було присвячено роботи П. Лесгафта. Подальші розробки вчених дозволили виділити наступне:

- К. Ушинський довів значимість фізичного виховання в загальній системі виховання дитини;

- Є. Покровський наголошував на важливості зв'язку між лікарями та педагогами у вихованні дітей;

- І. Сеченов показав наявність міцного зв'язку між діяльністю центральної нервової системи і м'язовими рухами;

- М. Бернштейн розробив принцип управління рухами («принцип сенсорних корекцій») і схему управління по рефлекторному кільцю;

- О. Запорожець експериментально довів роль уявлень у процесі формування рухової навички та управління ними;

- Е. Степаненкова обґрунтувала психокорекційну роль фізичних вправ у розвитку дітей.

У сфері адаптивного фізичного виховання набули чинності розробки О. Дубогай, Т. Круцевич; Т. Осадченко, А. Семенова, В. Ткаченко, Л. Шапкова.

Основи лікувальної фізичної культури щодо корекції постави в дітей та підлітків були розроблені О. Штеренгерцом, Н. Гросс, О. Юречко,

С. Бубновським, В. Єпіфановим, В. Євміновим, С. Євсєєвим, М. Єфименко, О. Каптелінін, В. Качесовим.

Незважаючи на досить потужний науковий фундамент методології корекції фізичного розвитку та рухової реабілітації дітей і дорослих, ми не знайшли завершених системних розробок відносно дітей раннього віку із порушеннями постави. Зрозуміло, що в основу вдосконалення їхньої моторної сфери необхідно покласти вже відомі широкому загалу фахівців універсальні принципи, але при цьому додаткової розробки потребують вельми специфічні принципи саме рухової корекції викривлень хребетного стовбура в дітей перших трьох років життя. Це й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – виявити і/або сформулювати універсальні та спеціальні принципи корекції порушень постави у дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку.

Узагальнюючи наявні в наукових джерелах дані, а також орієнтуючись на добутий протягом багатьох років практичної діяльності особистий досвід, нами попередньо було сформовано два блоки принципів корекції постави у дітей – універсальні і спеціальні.

До **універсальних принципів** корекції рухових порушень у дітей із затримкою психомоторного розвитку відносяться:

- **Принцип взаємодії двох систем: субсистеми «Дитина» і мегасистеми «Всесвіт»** на основі реалізації загальних принципів системності та синергетичності. Системний принцип представлений у цій концепції розумінням того, що як Дитина, так і Всесвіт є окремими системними утвореннями різного рівня. Дитину можна умовно вважати **психобіологічною системою**, а всесвіт – **природно-соціальною**. Для ефективного існування Дитини у Всесвіті необхідно на основі синергетичних взаємовідносин гармонізувати сумісну діяльність цих двох систем для покращення кінцевого цільового результату існування, як дитини, так і її оточення. Тому при організації системи профілактики і корекції порушень постави в дітей раннього віку треба враховувати ці системно-синергетичні відносини: дитини і гравітації; дитини і рухового режиму; дитини і Природи; дитини і світу гаджетів; дитини і техніки; дитини і характеру її відпочинку; дитини та її основної діяльності; дитини і родини; дитини і найближчого оточення (родичі, друзі, сусіди); дитини і ровесників з групи, де перебуває дитина; дитини – і педагогів та ін.

- **Принцип медичної педагогіки (суміжних дисциплін)** – медична педагогіка розглядається як сфера, де використовуються виховні та розвивальні методи з лікувальною або профілактичною метою. О. Дубогай наголошує: *«Виховання і формування правильної постави базується на знаннях анатомії й фізіології»*. (Дубогай, 2005:90). Основою створення медичної педагогіки є учення Я. Каменського та К. Ушинського про те, що педагогіка використовується для формування здорової людини. В. Сухомлинський запропонував термін **«лікувальна педагогіка»**, тобто мав на увазі використання методів виховання з лікувальною метою, особливо з дітьми, що мають відхилення у здоров'ї.

Я. Корчак застосовував термін **«виховна терапія»**. Л. Виготський вказував, що виховання повинно об'єднатися з лікуванням, бо дуже часто неможливо провести чіткої межі між лікувальними та виховними заходами. О. Штеренгерц під терміном **«медична педагогіка»** розумів *«нову галузь педагогіки, яка вивчає методи і форми медико-педагогічного впливу, спрямовані на вдосконалення навчально-виховних заходів з урахуванням стану здоров'я кожної дитини. Інакше кажучи, її суть полягає в підборі навчально-виховних заходів, спрямованих на профілактику або лікування захворювань, на створення позитивних емоцій»* (Штеренгерц, 1996: 12-13).

Подібне смислове словосполучення ми знаходимо у Л. Бадаляна (Бадалян, 1998) – **«педагогічна неврологія»**, що підкреслює розуміння лікарем-клініцистом тісного зв'язку між станом нервової системи дитини та ефективністю її загального розвитку і виховання. Віддзеркалюють подібний підхід також словосполучення **«спеціальна педагогіка»**, **«корекційна педагогіка»**, **«адаптивна педагогіка»**, **«кондуктивна педагогіка»**.

• **Принцип комплексності та інтегративності.** Його втіленням у практику передбачається всебічний комплексний підхід до фізичного розвитку та корекції наявних рухових порушень у дітей з ЗГМР. Мається на увазі те, що в досягненні мети корекції стану порушень постави у вказаного контингенту дітей мають брати участь фахівці з різних галузей: фізичного виховання і рухової реабілітації (інструктор з фізичної культури, інструктор з плавання, інструктор з бебі-йоги, інструктор з парного боді-тренінгу дорослого і малечі, інструктор з пілатесу, постуральної гімнастики тощо); медичні працівники (інструктор з лікувальної фізичної культури, ерготерапевт, масажист, мануальний терапевт, фахівець з краніо-сакральних технік, фізіотерапевт і т.д.); психологи (фахівці з вікової психології, корекційної ортопсихології, психосоматики), батьки дитини із ЗГМР. Але такий підхід можна вважати дещо механістичним, який не завжди гарантує успіх у досягненні кінцевого цільового результату.

Більш високим прийнято вважати рівень професійних відносин різних фахівців, в основі якого лежить інтеграція необхідних знань з різних галузей педагогіки та медицини. Існує думка, що однією з проблем модернізації сучасної освіти є потреба у створенні **інтеграційної транс- та міждисциплінарної цілісності знань**. В арсеналі наукових досліджень існує низка підходів щодо формування міждисциплінарної інтеграції знань. Так, згідно з класифікацією Г. Бергера та Е. Морена рекомендовано виділяти такі варіанти інтеграції:

- **мультидисциплінарність** (коли передбачається поєднання несуміжних за змістом дисциплін, між якими немає прямих зв'язків);
- **плюродисциплінарність** (такий підхід ґрунтується на поєднаннях дисциплін, між якими вже давно існують деякі змістові відношення);

- **міждисциплінарність** (коли виникає ситуація взаємодії двох і більше різноманітних дисциплін, яка може варіюватися від простого обміну ідеями до взаємного інтегрування загальної концепції та методології);

- **трандисциплінарність** (рівень створення загальної універсальної системи аксіом для певного набору дисциплін).

Найбільш перспективним у нашому випадку вважаємо міждисциплінарний варіант.

• **Принцип коморбідності – поліморбідності.** У сучасній науковій літературі активно обговорюється проблема надання медичної допомоги пацієнтам із супутньою та поєднаною патологією. Якщо впродовж 1990 – 2000 рр. були опубліковані лише поодинокі дослідження з цієї проблеми, то з 2001 по 2010 р. їх кількість досягла 39 (Caughey & Roughhead, 2011). Серед тих, хто звертається за медичною допомогою до лікаря загальної практики у Великій Британії, частка пацієнтів із поєднаною патологією становить понад 80% (Mercer et al., 2016). Незважаючи на високу поширеність супутньої та поєднаної патології, більшість пацієнтів намагається отримати консультації та рекомендації від спеціалістів вузького профілю. У таких випадках нерідко проблема пацієнта не вирішується, оскільки потрібна інтегральна оцінка стану здоров'я людини, призначення лікування з урахуванням взаємодії медикаментозних препаратів, надання рекомендацій щодо режиму і тривалості їх прийому (Гуменюк, 2009; Белоусов, 2012; Белялов, 2012). В українській та російській науковій літературі для визначення стану, що характеризується наявністю декількох захворювань, які мають як гострий, так і хронічний перебіг, використовують терміни «поєднана патологія», «комбінована патологія», «супутні» або «асоційовані» захворювання та стани (Гуменюк, 2009; Белялов, 2012; Козловский, 2012). В англomовній науковій літературі частіше застосовуються терміни «коморбідні захворювання» або стани (comorbid diseases, comorbid conditions). Термін «коморбідність» (comorbidity) використовують для визначення одночасного ураження двох органів або систем організму, або наявності двох захворювань; за наявності ≥ 3 захворювань застосовується термін «мультиморбідність» (multimorbidity) (Campbell-Scherer, 2010; Caughey et al., 2010).

Щодо дітей раннього віку з порушеннями постави, то протягом багатьох років по мірі їх зростання ми фіксували погіршення стану опорно-рухового апарату та вісцеральних органів – йдеться про те, що без своєчасного надання лікувальної медичної та корекційної педагогічної допомоги в більшості випадків буде спостерігатися **трансформація коморбідного стану дитини в поліморбідний (тобто патологічний стан буде ускладнюватись і поширюватись).**

• **Принцип ранньої адекватної допомоги** (Єсфименко, Беседа, 2018). Виходячи з попереднього принципу, треба якомога раніше діагностувати головну проблему розвитку дитини і почати комплекс абілататійно-корекційних заходів, зокрема засобами фізичного виховання. Центральна нервова система дитини в цьому віці є дуже

пластичною, яка пристосовується до різноманітних умов, зовнішніх та внутрішніх і подразників – вона швидко переналаштовується на спеціально створені нові реалії буття, рухово-ігрової діяльності, корекції та реабілітації. Якщо розпочати корекційну роботу на першому – третьому роках життя дитини можна вельми успішно подолати формування поліморбідності і в переважній більшості випадків нейтралізувати або компенсувати первинний патологічний процес.

• **Принцип диференціації та індивідуалізації** зобов'язує до вивчення і врахування індивідуальних, психологічних особливостей дитини з метою організації процесу формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку, спираючись на їхні інтелектуальні можливості й життєвий досвід. Такий підхід забезпечує індивідуально орієнтовану допомогу дітям в усвідомленні власних потреб, інтересів і цілей здоров'язбереження, оцінювання навіть найменших досягнень дитини; передбачає врахування вихідних рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, вибір ними завдань за інтересами і можливостями з метою забезпечення максимальної ефективності під час формування здоров'язбережувальних життєвих навичок.

Більш спеціалізовано можна вести мову про чотири основні типи нейрогенних рухових порушень у дітей (Єфименко, 2019; Мога, 2019), які можуть привести до викривлення хребетного стовбура дитини і виникнення того або іншого виду порушень постави: **церебральний (черепно-мозковий), цервікальний (шийний), торакальний (грудний), люмбальний (поперековий) та їх комбінації.**

Диференціація діагностування особливостей фізичного розвитку малюків також полягає в тому, що порушення постави відбуваються в трьох площинах: **фронтальній, сагітальній та горизонтальній.** При цьому в тій же сагітальній площині можуть бути різні порушення верхньої та нижньої частин хребетного стовбура: сутулість, грудний гіперкіфоз, поперековий гіперлордоз, опукло-увігнута постава, пряма спина тощо.

Після чіткого диференціального діагнозу передбачається організація індивідуальної корекційно-профілактичної роботи з подолання наявних рухових порушень, зокрема постави.

• **Принцип удосконалення життєвих навичок (соціальної адаптації)** передбачає широке розгортання і збагачення здоров'язбережувального змісту різних видів діяльності дитини (ігрової, рухової, природничої, предметної, образотворчої, музичної, театральної, літературної, мовленнєвої, соціокультурної та ін.) з метою закріплення і вдосконалення життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я (Рибалко, 2019).

• **Принцип абілітаційної та корекційно-компенсуючої спрямованості навчання і виховання.** Цей принцип передбачає побудову освітнього процесу (фізичного виховання) на основі максимального використання збережених аналізаторів, функцій і систем організму, «відповідно до специфіки природи нестачі розвитку», тобто

освіта і розвиток дитини з обмеженими можливостями в умовах фізичного виховання має будуватися відповідно до специфічних природних можливостей і на їх основі (Медведева, 2001).

До того ж, якщо через якісь причини опорно-рухова система дитини не набула необхідного розвитку, слід завжди забезпечувати педагогічні умови відповідно до вікових показників.

• **Принцип театралізації корекційного процесу**, запропонований М. Єфименком, передбачає ігровий, казковий стиль реалізації корекційного процесу в дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Це, у свою чергу, спонукає педагога до розробки **сюжетності** рухово-ігрової діяльності, що обумовлює наявність казкових образів, у яких перетілюються діти на занятті (**образність**). Обрані улюблені дитиною образи стимулюють відповідні **рольові прояви**, які мотивують дитину до виконання нею відповідних корекційних вправ. Ця сюжетно-ігрова діяльність дитини на занятті з корекційного фізичного виховання має бути **достатньо насиченою відповідними емоціями**. Такий стан може бути досягнутим через використання **елементів дозованої драматизації** у вигляді різних ситуацій боротьби Добра і Зла. До речі, саме прийом драматизації при застосуванні його на занятті з фізичної культури значно підвищує мотивацію дітей до рухово-ігрової діяльності, до виконання ними тих або інших корекційно-профілактичних завдань (Єфименко, 2013).

Спеціальні принципи корекції патологічних асиметрій опорно-рухового апарату в дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку мають віддзеркалювати ту особливу специфіку, пов'язану з роботою, по-перше, з дітьми раннього віку, які мають затримку фізичного та психічного розвитку; по-друге, вирішення провідної проблематики опорно-рухового апарату відповідно до корекції м'язово-фасціального корсету тулуба і хребетного стовбура, а також з анатомічним станом та біомеханічними особливостями функціонування хребта дитини.

Для реалізації корекції постави в дітей раннього віку з ЗПМР вбачаємо за необхідне дотримуватись таких спеціальних принципів:

• **Єдності (цілісності) опорно-рухового апарату**, коли скелет дитини розглядається як єдиний біокінематичний ланцюг, де кожна навіть віддалена ділянка тим або іншим чином впливає на інші ділянки опорно-рухового апарату. Він базується на двох дуальних аспектах – анатомічному та біомеханічному.

I – анатомічний аспект. Ним передбачається використання «принципу мішка». У світі нових положень «динамічної» анатомії і з власних спостережень логічним є розглядати шкіру людини в образі мішка, що огортає тіло. Томас Майерс пропонує розглядати м'язи не окремо, а у вигляді міофасціальних меридіанів, які назвав «анатомічними поїздами» (Майерс, 2012), що співзвучно з «принципом мішка». Черговим підтвердженням вищесказаного є вчення про реципрокну координацію м'язів агоністів і антагоністів, детально описане в неврологічній літературі.

Як відомо, шкіра безпосередньо прикріплена до фасції м'язів, які

кріпляться до кісток за допомогою зв'язок. Отже, впливаючи на шкіру (фасції, м'язи) відбувається вплив і на кістки, тобто можливий вплив на весь опорно-руховий апарат (ОРА), а значить, відбувається вплив на біомеханіку тіла людини. Якщо ж розглядати ситуацію з викривленнями в ОРА, то в дитини порушення м'язового тонусу в одній частині тіла будуть безпосередньо відобразитися на іншій. Наприклад, у дитини гіпертонус м'язів передньої поверхні руки (які згинають у ліктьовому суглобі), відповідно, м'язи задньої поверхні руки (які розгинають у ліктьовому суглобі) будуть перерозтягнуті, гіпотонічні. Значить, скорочення м'язів-згиначів у суглобі призводить до розтягування м'язів-розгиначів. Виходячи з цього, спираючись на результати тестування стану м'язового тонусу, можна створити умови для найбільш ефективної корекції виявлених порушень.

II – біомеханічний аспект. Маємо на увазі використання теорії «принципу трьохрівневості збереження пози» людини і «теорії гравітаційного контролю пози тіла».

Основний вплив на позу людини робить положення трьох основних складових (три рівня пози) тіла:

- перше і основне – це положення голови;
- друге – становище плечового поясу;
- третє – положення тазу і тазового поясу.

У кінезіології використовують три, так звані, «компаси» тіла: під'язикова кістка, мечоподібний відросток, куприк, що по своїй локалізації приблизно відповідає вищевказаним анатомічним утворенням.

Виходячи з цього, порушення або асиметрія на будь-якому з рівнів безпосередньо вплине на інші частини тіла людини, які знаходяться вище або /і нижче рівня асиметрії. Наприклад, у дитини це асиметрична постава внаслідок укорочення однієї ноги. Отже, відбувається перекіс тазу в бік укороченої ноги, що викликає викривлення хребетного стовпа у фронтальній площині в той же бік. Якщо патологічна дуга формується в поперековому відділі, то можлива поява компенсаторних дуг у верхніх відділах – грудному або шийному. У цій ситуації м'язовий тонус тулуба буде асиметричним – на стороні дуги м'язи розтягнуті, на стороні увігнутості – скорочені. Урахування особливостей постави і відповідних порушень м'язового тонусу в тулубі дозволить більш грамотно підібрати ефективні засоби корекції.

Положення про «теорію гравітаційного контролю пози тіла» полягає в тому, що сила гравітації здійснює постійний (цілодобовий) контроль за тілом людини незалежно від свідомості. Основи контролю закладаються в період раннього дитинства, коли відбувається формування позно-тонічних реакцій, на основі яких формується рухові вміння і навички, що сприяє розвитку рухових якостей. Наприклад, коли здорова дитина грудного віку освоює повзання рачки, відбувається зміцнення м'язів тулуба (профілактика порушень постави); збільшується опороспроможність верхніх і нижніх кінцівок (зкладаються основи для

розвитку рухових якостей); виробляються поперемінні рухи між верхніми і нижніми кінцівками (передумови до формування автоматизму ходьби, розвиток глобальної координації); певні частини тіла мають безпосередній контакт з різними поверхнями (розвивається пропріоцептивна і тактильна чутливість).

Інший приклад: дитина ходить, широко розставивши ноги. Отже, це вказує на слабкість ніг, погано розвинене відчуття рівноваги, недостатньо сформовану таку рухову дію, як ходьба. У цьому випадку сила гравітації регулює слабкість і змушує дитину приймати більш низьку позу, в якій він більш комфортно пручається земному тяжінню. Використовуючи цю теорію, можна здійснювати підбір засобів фізичного виховання для підвищення рівня фізичної підготовленості (розвитку рухових якостей) у дітей дошкільного віку або формування і розвитку певних основних рухів при важких порушеннях ОРА (Беседа, 2013).

• **Філогенетичний принцип розвитку моторної сфери дитини** від лежачо-горизонтованих вихідних положень до самостійного ортоградного двоногірного положення стоячи. На думку М. Єфименка, він є основоположним у системі корекції рухових порушень у дітей. Поява людини як кінцевий варіант еволюціонування тваринного світу на Землі за вченням Ч. Дарвіна, та біогенетичний закон Геккеля-Мюллера «Онтогенезіс повторює філогенезіс» відображають сутність цього принципу. Корекційний процес має повторювати як еволюційну логіку філогенезу, так і послідовність розвитку моторних функцій у період раннього онтогенезу дитини до 3 років: тобто фізичні вправи необхідно виконувати в послідовності від лежачих вихідних до вправ у вертикальних позах (Єфименко, 2013). Саме така послідовність є еволюційно найбільш досконалою та раціональною, що знайшло відображення у великих півкулях головного мозку у вигляді умовних атракторних шляхів, тобто найбільш густих і чутливих нейронних мереж, сформованих першочергово еволюційним процесом відбору найбільш оптимальних рухових патернів. Є впевненість у тому, що саме на фоні генерування цих давніх атракторних шляхів мозку корекція порушень постави буде відбуватися найбільш результативно і економічно в енергетичному аспекті.

• **Принцип гіперкорекції** хребцевого стовбура. Передбачається підбір таких корекційних фізичних вправ, які будуть спонукати до противикривлень хребта в протилежний бік від патологічної дуги, яка має місце в дитини. Цю ідею запозичено у відомого вітчизняного ортопеда В. Ішаль, який на основі багаторічної практичної роботи лікаря спостерігав синдром рецидиву, тобто тенденції до повернення сколіотичного викривлення навіть після корекційних процедур. У нього виникла ідея робити не просто корекцію положення хребта у просторі, а будувати відповідний **гіперкорекційний запас противикривлення**, який навіть за умов рецидиву зможе компенсувати первинне патологічне викривлення. Наприклад, у дитини діагностується лівобічна сколіотична постава. Керуючись цим принципом, необхідно підібрати такі коригувальні вихідні положення, пози та вправи, за допомогою яких

хребетний стовбур буде приведено в стан протилежний – правобічної сколіотичної постави. Згодом, після відповідного рецидивування, тобто повернення до лівобічного вигину, хребетний стовбур прийме серединне вертикальне положення.

• **Принцип пружинного маятника.** Його використання передбачає специфічний режим вправлення дитини у вигляді похитувань хребцевого стовбура у відповідний бік з частотою 5 – 10 рухів на хвилину з поверненням у вихідне положення. Саме такий режим забезпечує оптимальне чергування напруження та розслаблення м'язових утворень, які формують поставу і підтримують хребцевий стовбур у вертикальному серединному положенні. Це дозволяє запобігати зайвим розтягнень ослаблених м'язів з боку сколіотичної дуги і при цьому стимулюють їх скорочення в новому функціональному режимі.

Цей підхід дуже схожий з **принципом хвильового впливу**, сформульованим у загальному вигляді М. Кудряшовим (Кудряшов, 2011) і адаптованим М.Єфименком до системи корекції опорно-рухового апарату в дітей дошкільного віку з нейрогенними руховими порушеннями (Єфименко, 2013).

• **Принцип «спіралі».** Як відомо з концепції Томаса Маєрса (Маєрс, 2012) про анатомічні утворення за типом м'язово-фасціальних ліній («поїздів»), тіло людини в цілому складається з загального фасціального комплексу, який за допомогою відповідних ліній (або меридіанів) оплутує скелет за різними напрямками: поверхнева задня лінія (ПЗЛ), поверхнева фронтальна лінія (ПФЛ), латеральні лінії (ЛЛ), спіральна лінія (СЛ) і т.д. **Спіральна лінія** закручується одним витком навколо тіла і з'єднує одну сторону черепа через спину з протилежним плечем, проходить через передню частину тіла до однойменного стегна, коліна і склепіння стопи, після чого піднімається по задній стороні тіла і з'єднується з фасцією черепа на тій же стороні, на якій вона починалася. У певному сенсі за формою ця лінія нагадує **вісімку** – вельми гармонійну технічну структуру, яка дозволяє рівномірно перерозподіляти навантаження на всі ділянки будь-якого функціонального ланцюга. Значення СЛ для збереження постави полягає в наступному: вона огинає тіло **подвійною спіраллю**, яка допомагає утримувати баланс у всіх площинах. При виникненні дисбалансу в скелеті вона створює, компенсує і підтримує перекручування, ротації і різні латеральні зрушення тіла. Спіральна лінія бере співучасть в діяльності інших меридіанів. Універсальна функція СЛ полягає в тому, щоб виробляти спіралеподібні й обертальні рухи тіла.

На наш погляд, саме фігуру спіралі треба покласти в основу розробки системи корекційних вправ для гармонізації постави в дітей раннього віку, бо це – найбільш досконала конструктивна модель, яка дозволяє реалізовувати феномен тенсегриті, про який буде йтися в наступному спеціальному принципі.

• **Принцип тенсегриті.** Для початку можна пояснити цей феномен просто, на основі фізичної моделі: це – принцип побудови конструкції із стріжней і тросів, у яких стріжні працюють на **стискання (компресію)**, а

троси – на **розтягнення (тракцію)**. Цей феномен використовується, наприклад, у будівництві вітрильних кораблів у **вантових конструкціях**. Скелет дитини можна розглядати як подібну систему стрижней, а м'язово-фасціальний комплекс – як троси. В основі профілактики та корекції порушень постави у малюків перших років життя повинна лежати ця дуальна пара: стискання та розтягнення, між якими має бути досягнуто необхідний природний баланс. Так, остеокінезіолог М. Івашкевич (Івашкевич, 2016) розробив свою **систему тенсегріті**, де використовуються спеціальні коливання опорно-рухової системи, за допомогою яких відновлюються мікроциркуляторні рухи у всьому тілі і вирівнюється постава.

Висновки:

1. Для побудови дійсно ефективною системи корекції порушень постави в дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку, перш за все, було необхідно обґрунтувати її теоретико-педагогічні основи. Це дозволить у подальшому запобігти глобальних методологічних помилок і максимально результативно використати методичні можливості виокремлених і сформульованих принципів.

2. Нами було відібрано та сформульовано два блоки принципів: універсальні (принцип взаємодії двох систем: підсистеми «Дитина» і мегасистеми «Всесвіт», принцип медичної педагогіки, принцип комплексності та інтегративності, принцип коморбідності – поліморбідності, принцип ранньої адекватної допомоги, принципи диференціації та індивідуалізації, принцип удосконалення життєвих навичок (соціальної адаптації), принцип абілітаційної та корекційно-компенсуючої спрямованості навчання і виховання, принцип театралізації корекційного процесу) та спеціальні (принцип єдності (цілісності) опорно-рухового апарату, філогенетичний принцип розвитку моторної сфери дитини, принцип гіперкорекції, принцип пружинного маятника, принцип «спіралі», принцип тенсегріті). Ми вважаємо, що практична реалізація в корекційній роботі саме цих принципів дозволить педагогам отримувати найбільший корекційний результат у найкоротші терміни.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються в пошуках інноваційних спеціальних принципів корекції порушень постави у дітей з затримкою психомоторного розвитку з інших наукових галузей: фізики, механіки, архітектури, енергетики, психосоматики, спортивної медицини тощо.

Література

Бадалян Л. О. Детская неврология: Учебное пособие / Л. О. Бадалян. – М.: ООО «МЕД пресс», 1998. – 576 с.

Белоусов Ю. В. Панкреатит и панкреатопатия: классификационные характеристики, принципы диагностики и лечения у детей / Ю. В. Белоусов // Здоровье ребенка. – 2012. – № 8. – С. 129-133.

Белялов Ф. И. 2012 Клинические рекомендации по кардиологии: пособие для врачей / 4-е изд., перераб. и доп. / Ф.И. Белялов. – Иркутск: РИО ИГМАПО, 2012. – 125 с.

Беседа В. В. Дифференцированное применение «Массажной гимнастики»

у детей дошкольного возраста: уч.-метод. пос. для студентов выс. уч. зав. / В. В. Беседа – Одесса: Акватория, 2013. – 264 с.

Гуменюк А. Ф. Аспекты рационального лечения сердечно-сосудистых больных с полиморбидными поражениями / А. Ф. Гуменюк // Украинский медицинский журнал. – 2009. – №5. – С. 25-32.

Дубогай О. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Дубогай. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. – 112 с.

Ефименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату: монографія / М. М. Ефименко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 356 с.

Ефименко Н. Н. Малый театр физического развития детей младенческого и раннего возраста: Учебно-методическое пособие. Издание 4-е, дополненное и переработанное / Н. Н. Ефименко, В. В. Беседа. Винница: ООО «Твори», 2018. – 252 с.

Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія / [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. – Тернопіль: Осадца В. М., 2019. – 400 с.

Ивашкевич М. Остекинезиология: (архив конгресса «Круг жизни») [Электронный ресурс] / М. Ивашкевич, Н. Португальский. – 2016. Режим доступа к журналу:

<https://congressminsk.by/%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BE%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F/>.

Козловский В. Л. Дифференцированная фармакотерапия коморбидных тревожных и депрессивных состояний: методические рекомендации / В. Л. Козловский. – Санкт-Петербург, 2012. – 20 с.

Кудряшов Н. И. Гимнастика гипербореев: целительная вибрация / Н. И. Кудряшов. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2011. – 192 с.

Майерс Т. В. Анатомические поезда. Миофасциальные меридианы для мануальной и спортивной медицины. Перевод с англ. Ю. С. Воробьевой. / Т. В. Майерс. – Санкт-Петербург, 2012. – 320 с.

Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Academia, 2001. – 246 с.

Мога М. Д. Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом: монографія / М. Д. Мога. – Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. – 444 с.

Штеренгерц А. Е. Медицинская педагогика / А. Е. Штеренгерц. – Одесса-Москва, 1996. – 180 с.

Campbell-Scherer D. Multimorbidity: a challenge for evidence-based medicine / D. Campbell-Scherer // Evid Based Med. – 2010. – Dec.,15(6). – p.:165-6.

Caughey G. E. Multimorbidity research challenges: where to go from here? / G. E. Caughey, E. E. Roughead // Journal of Comorbidity? – 2011. – 1. – p. 8–10.

Mercer S.W. et al., The development and optimisation of a primary care-based whole system complex intervention (CARE Plus) for patients with multimorbidity living in areas of high socioeconomic deprivation / S. W. Mercer, R. O'Brien, B. Fitzpatrick, M. Higgins, B. Guthrie, G. Watt, and S. Wyke // Chronic Illness. – 2016. – Sep., 12 (3). – p. 165-181.

References

Badalyan L. O. Detskaya nevrologiy`ya: Uchebnoe posoby`e / L. O. Badalyan. – М.: ООО «MED press», 1998. – 576 с.

Belousov Yu. V. Pankreaty`t y` pankreatopatyya: klassy`fy`kacy`onnye karaktery`sty`ky`, pry`ncy`py dy`agnosty`ky` y` lecheny`ya u detej / Yu. V. Belousov // Zdorov`e rebenka. – 2012. – # 8. – S. 129-133.

Belyalov F. Y. 2012 Kly`ny`chesky`e rekomendacy`y` po kardy`ology`y`:

posoby'e dlya vrachej / 4–e y'zd., pererab. y' dop. / F.Y'. Belyalov. – Y'rkutsk: RY'O Y'GMAPO, 2012. – 125 s.

Beseda V. V. Dy'fferency'rovannoe pry'meneny'e «Massazhnoj gy'mnasty'ky» u detej doshkol'nogo vozrasta: uch.-metod. pos. dlya studentov vys. uch. zav. / V. V. Beseda – Odessa: Akvatory'ya, 2013. – 264 s.

Gumenyuk A. F. Aspekty racy'onal'nogo lecheny'ya serdechno-sosudy'styx bol'nyx s poly'morby'dnymiy' porazheny'yamy' / A. F. Gumenyuk // Ukray'nsky'j medy'cynsky'j zhurnal. – 2009. – #5. – S. 25-32.

Dubogaj O. Navchannya v rusi: Zdorov'yazberigayuchi pedagogichni tehnologiyi v pochatkovij shkoli / O. Dubogaj. – K.: Vy'd. dim «Shkil. svit»: Vy'd. L. Galicy'na, 2005. – 112 s.

Yefy'menko M. M. Suchasni pidhody do korekcyjno spryamovanogo fizy'chnogo vy'xovannya doshkil'ny'kiv z porushennyamy' oporno-ruxovogo aparatu: monografiya / M. M. Yefy'menko. – Vinny'cya: TOV «Nilan-LTD», 2013. – 356 s.

Efy'menko N. N. Malij teatr fy'zy'cheskogo razvy'ty'ya detej mladencheskogo y' rannego vozrasta: Uchebno-metody'cheskoe posoby'e. Y'zdany'e 4-e, dopolnennoe y' pererabotannoe / N. N. Efy'menko, V. V. Beseda. Vy'ny'cya: OOO «Tvory'», 2018. – 252 s.

Zdorov'yazberezhual'ni tehnologiyi v osvith'omu seredovy'shhi: kolekty'vna monografiya / [za zag. red. L.M. Ry'balkoj]. – Ternopil': Osadcza V. M., 2019. – 400 s.

Y'vashkevych M. Osteky'nezy'ology'ya: (arxy'v kongressa «Krug zhy'zny'») [Elektronnij resurs] / M. Y'vashkevych, N. Portugal'sky'j. – 2016. Rezhym dostupa k zhurnalu:

<https://congressminsk.by/%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BE%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F/>.

Kozlovsky'j V. L. Dy'fferency'rovannaya farmakoterapy'ya komorby'dnyx trevozhnyx y' depressy'vnyx sostoyany'j: metody'chesky'e rekomendacy'y' / V. L. Kozlovsky'j. – Sankt-Peterburg, 2012. – 20 s.

Kudryashov N. Y'. Gy'mnasty'ka gy'poreboev: cely'tel'naya vy'bracy'ya / N. Y'. Kudryashov. – SPb.: Y'zdatel'sky'j dom «Py'ter», 2011. – 192 s.

Majers T. V. Anatomy'chesky'e poezda. My'ofascy'al'nyie mery'dy'anyi dlya manual'noj y' sporty'vnoj medy'cyny. Perevod s angl. Yu. S. Vorob'evoj. / T. V. Majers. – Sankt-Peterburg, 2012. – 320 s.

Medvedeva E. A. Artpedagogy'ka y' arterapy'ya v specy'al'nom obrazovany'y': ucheb. dlya studentov sred. y' vyssh. ped. ucheb. zavedeny'j / E. A. Medvedeva, Y. Yu. Levchenko, L. N. Komy'ssarova, T. A. Dobrovolskaya. – M.: Academia, 2001. – 246 c.

Moga M. D. Korekciya motornoyi sfery' ditej.rann'ogo viku zi spasty'chny'm sy'ndromom: monografiya / M. D. Moga. – Vinny'cya: TOV «TVORY'», 2019. – 444 s.

Shterengercz A. E. Medy'cynskaya pedagogy'ka / A. E. Shterengercz. – Odessa-Moskva, 1996. – 180 s.

Campbell-Scherer D. Multimorbidity: a challenge for evidence-based medicine / D. Campbell-Scherer // Evid Based Med. – 2010. – Dec.,15(6). – p.:165-6.

Caughey G. E. Multimorbidity research challenges: where to go from here? / G. E. Caughey, E. E. Roughhead // Journal of Comorbidity? – 2011. – 1. – p. 8–10.

Mercer S.W. et al., The development and optimisation of a primary care-based whole system complex intervention (CARE Plus) for patients with multimorbidity living in areas of high socioeconomic deprivation / S. W. Mercer, R. O'Brien, B. Fitzpatrick, M. Higgins, B. Guthrie, G. Watt, and S. Wyke // Chronic Illness. – 2016. – Sep., 12 (3). – p. 165-181.

АНОТАЦІЯ

В умовах сучасного розвитку суспільства неухильно зростає кількість дітей з відхиленнями в здоров'ї, де порушення нервової системи та опорно-рухового апарату дітей раннього та дошкільного віку займають провідні позиції. Ураховуючи це, корекція рухової сфери цієї категорії дітей є першочерговим завданням, що сприяє перспективі їх подальшої соціалізації.

Численні фахівці (П. Лесгафт, К. Ушинський, Є. Покровський, І. Сеченов, М. Бернштейн, О. Запорожець, Е. Стеланенкова, О. Дубогай, Т. Круцевич; Т. Осадченко, А. Семенов, В. Ткаченко; Л. Шапкова, О. Штеренгерц, Н. Гросс, О. Юречко, С. Бубновський, В. Єпіфанов, В. Євмінов, С. Євсєєв, М. Єфименко, О. Каптелін, В. Качесов) привертати увагу до розробки основи теорії та методики, від яких залежить ефективність процесу фізичного розвитку, профілактики та корекції рухових порушень дитини.

Незважаючи на досить потужний науковий фундамент методології корекції фізичного розвитку та рухової реабілітації дітей і дорослих, ми не знайшли системних розробок цього напрямку відносно дітей раннього віку з порушеннями постави. Зрозуміло, що в основу вдосконалення їхньої моторної сфери необхідно покласти вже відомі широкому загалу фахівців універсальні принципи, але при цьому додаткової розробки потребують вельми специфічні принципи саме рухової корекції викривлень хребетного стовбура в дітей перших трьох років життя. Це й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження полягала у виявленні і/або сформулюванні універсальних та спеціальних принципів корекції порушень постави в дітей раннього віку з затримкою психомоторного розвитку.

Узагальнюючи наявні в літературних джерелах дані, а також орієнтуючись на добутий протягом багатьох років практичної діяльності особистий досвід, нами попередньо було сформовано два блоки принципів корекції постави у дітей – універсальні (принцип взаємодії двох систем: підсистеми «Дитина» і мегасистеми «Всесвіт»), принцип медичної педагогіки, принцип комплексності та інтегративності, принцип коморбідності – поліморбідності, принцип ранньої адекватної допомоги, принцип диференціації та індивідуалізації, принцип удосконалення життєвих навичок (соціальної адаптації), принцип абілітаційної та корекційно-компенсуючої спрямованості навчання і виховання, принцип театралізації корекційного процесу) і спеціальні (принцип єдності (цілісності) опорно-рухового апарату, філогенетичний принцип розвитку моторної сфери дитини, принцип гіперкорекції, принцип дружинного маятника, принцип «спіралі», принцип тенсегрїті).

Ключові слова: принципи, діти раннього віку, постава, корекція, затримка психомоторного розвитку.

УДК 373.2.015.31:502/504:373.2.091.214.18(073)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-173-182

THE PROBLEM OF EDUCATION OF ENVIRONMENTALLY PURPOSE BEHAVIOR IN CURRENT PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЧИННИХ ПРОГРАМАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

SABINA IVANCHUK,

Сабіна ІВАНЧУК,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

ivanchuk.sabina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9655-0634>

SHEI «Donbas State Pedagogical
University»

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

✉ 1, Uchitelsky lane, Sloviansk,
Donetsk region, 84112

✉ пров. Учительський 1,
м. Слов'янськ, Донецька обл., 84112

Original manuscript received: June 22, 2020

Revised manuscript accepted: August 02, 2020

ABSTRACT

At the present stage of the development of society, the transformation of social consciousness, there is a transition from a «consumer» attitude to the environment towards an active eco-humanistic position, the nature of expedient activity. The ecocentric paradigm as a certain theoretical and methodological model allows to fill the educational process with a set of ideas, views, motivations that illuminate the ecological side of being, namely the practice of optimal relations in the dyad «nature – man».

The problematic of this article is timely and relevant, which is confirmed by the activities of international organizations that promote the greening of education, and the documents of the regulatory legal support for environmental education in Ukraine.

The article analyzes the results of research of modern conceptual and program documents of preschool education and current programs of education, upbringing and development of preschool children, such as: Basic component of preschool education in Ukraine, «Sunflower», «I am in the world», «Confident start», «Child», «Child in preschool years», «Ukrainian preschool», «About yourself it is necessary to know, about itself it is necessary to take care» «Treasury of morality», «World of childhood», «Path», «Preschoolers – education for sustainable development». According to the objectives defined in the programs, the identified problem is discussed mainly in the context of environmental education or greening of the educational process.

Content analysis of the programs allows to conclude that in the current documents the problem of education of environmentally sound behavior in children is defined as key and relevant, but it requires further scientific substantiation, establishes preconditions for the study of the conditions and technologies of its practical implementation in the space of preschool education, and in the process of training specialists.

Key words: *environmentally sound behavior, preschool children, current programs.*

Вступ. Діяльність людини продиктована необхідністю зберегти природу заради неї самої. Природне середовище є загальнолюдською цінністю, не належить окремим особам, партіям, державам. Метою

еколого-педагогічної роботи в цьому напрямі є формування екологічно компетентної особистості, яка передбачає наявність екологічних знань про навколишній світ, усвідомлення універсальної цінності природи, мотивацію на вибір екологічно спрямованої поведінки.

Дослідження проблеми виховання екологічно доцільної поведінки в дітей дошкільного віку потребує розв'язання важливих практичних завдань, зокрема аналізу змісту цієї роботи, який подано в сучасних концептуально-програмових документах дошкільної освіти.

Методи та методики дослідження. У контексті означеної проблеми вважаємо за доцільне провести огляд чинних програм навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, як-от: Базового компонента дошкільної освіти в Україні, «Соняшник», «Я у світі», «Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкільля», «Про себе треба знати, про себе треба дбати» «Скарбниця моралі», «Світ дитинства», «Стежина», «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» тощо.

Результати та дискусії. У Концепції екологічної освіти України зазначається, що шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту, а підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею!) має стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно важливих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України. У документі зазначається, що головними завданнями є формування поколінь з новою екологічною культурою, екологічним світоглядом на принципах гуманізму, екологізації мислення та виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу як локальних і регіональних, так і глобальних, а це означає усвідомлення впливу власної поведінки на природне довкілля (Концепція екологічної освіти України, 2019).

Однією з вимог Закону про дошкільну освіту щодо її змісту є реалізація виховання елементів природодоцільного світогляду в дітей, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення їх до довкілля (Закон про дошкільну освіту, 2019).

У Базовому компоненті дошкільної освіти розвиток особистості дитини визначається як основний ресурс поступального руху суспільства. Серед головних цілей, визначених цим Державним стандартом дошкільної освіти України, зазначено необхідність виховання в дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля. Серед низки завдань, що дозволяють реалізувати цю мету, визначено й необхідність виховання природодоцільної поведінки. Так, в освітній лінії «Дитина у природному довкіллі» задекларовано, що ціннісне ставлення дитини до природи виявляється в її природодоцільній поведінці: виваженому ставленні до рослин і тварин; готовності включатися в практичну діяльність, пов'язану з природою; дотриманні правил природокористування (Богуш, 2012). Але особливістю дітей дошкільного віку є те, що вони

сприймають довілля крізь призму ставлення до нього дорослого. Тож, в освітній лінії «Дитина в соціумі» зазначається, що дитина під керівництвом дорослих повинна засвоїти норми і правила поведінки в природі, дотримуватися їх та спонукати до цього інших.

Концептуальною ідеєю комплексної програми розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» є твердження, що домінування матеріальних цінностей призводить до негативних наслідків як у навколишньому середовищі, так і в розвитку духовного світу людини і дитини зокрема. Саме тому одним із завдань програми зазначено необхідність закласти особистісний моральний фундамент на основі загальнолюдських, моральних, духовних, громадянських, екологічних та естетичних цінностей. Так, розділ другий цієї програми для кожної вікової групи «Розвиток і виховання душі і серця» містить завдання з виховання екологічно доцільної поведінки. Для Помогайликів (діти четвертого року життя): виховання інтересу до об'єктів природи та формування бережливого ставлення до них (не ламати, не витоптувати, не смітити в природному довіллі). Поруч з цим більш розширеними є завдання, вказані для Пізнавайликів та Дослідників (відповідно діти п'ятого та шостого років життя): розкриття краси природного довілля; привчання до емоційного сприймання природи, милування її явищами й об'єктами: виховання інтересу до об'єктів природи та формування бережливого ставлення до них (не ламати, не витоптувати, не смітити в природному довіллі), ознайомлення з народними традиціями бережного ставлення до природи (Калуська, 2014).

У програмі «Дитина», зміст якої спрямовано на особистісний розвиток дошкільників, акцентовано увагу на індивідуальному підході, формуванні в дітей життєвого досвіду та відповідних компетенцій. Програма побудована за лініями Базового компонента дошкільної освіти, тому розділ «Дитина у природному довіллі» відповідає розділу «Віконечко у природу» БКДО. Освітніми завданнями визначено формування екологічно доцільної поведінки, дотримання та розвиток стійкого інтересу до пізнання природи, сприяння усвідомленню того, що природа довілля змінюється внаслідок людської діяльності, саме тому люди мають дотримуватися правил доцільного природокористування. У молодшій, середній та старшій групах виховується бережливе і шанобливе ставлення до явищ природи, предметного й соціального довілля. У сукупності пропонується інформація має стати основою формування пізнавально-емоційного ставлення та екологічно доцільної поведінки дітей у природі (Беленька, 2012).

Мета комплексної освітньої програми для закладів дошкільної освіти «Світ дитинства» – забезпечення реалізації вимог БКДО в розвитку, вихованні та навчанні дітей дошкільного віку за освітніми лініями. Кінцевий результат засвоєння знань, умінь та навичок дітьми з кожної освітньої лінії передбачає сформованість певних компетенцій. У програмі зазначено, що результатом педагогічної діяльності за освітньою лінією «Дитина у природному довіллі» має бути наявність уявлень про

позитивні та негативні впливи людської діяльності на стан природи, а також природодоцільна поведінка дитини (виважене ставлення до рослин і тварин; готовність долучитися до практичної діяльності, пов'язаної з природою; дотримання правил природокористування).

Показниками розвитку природничо-екологічної компетенції має бути усвідомлення дитиною себе частиною великого світу природи; вияв інтересу, бажання та посиленних умінь щодо природоохоронних дій; знання про необхідність дотримання людиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливого використання природних багатств, води, електричної та теплової енергії в побуті, докладання помірних зусиль збереження, догляду та захисту природного довкілля (Богуш, 2015).

У змісті програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», як і в означених вище програмах, підкреслено значення формування життєвої компетентності дошкільника. Зміст освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» спрямований на збагачення уявлень про світ природи, формування екологічної культури дошкільника. Так, у підрозділі «Життєдіяльність людини у природному довкіллі» автори наголошують на ознайомленні дітей з природоохоронною діяльністю в Україні: створенні заповідників, охороні рідкісних тварин та рослин, контролі за чистотою водойм і повітря; вихованні прагнення дотримуватися правил культурного поведіння: не ламати гілок кущів та дерев, не лякати тварин, не залишати в місцях відпочинку сміття, не руйнувати мурашників та пташиних гнізд; захищати природу від тих, хто її нищить. Важливим завданням, на думку авторів програми, є вчити розуміти взаємозалежність: здорова планета – здорова природа – здорова людина (Білан, 2012: с.197).

Програма розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» розроблена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти та основних засад гуманістичної педагогіки. Вона базується на формуванні образу навколишнього світу в кожному «Я» дитини, створенні цілісного дитячого світогляду і самостійно набутому досвіді. Провідною лінією програми є пізнання умов життя, його основних законів та навчання дитини існувати відповідно «до цих законів, а не всупереч їм», «знайти своє домірне місце у складному й суперечливому світі, почуватися у ньому щасливою». Матеріали освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» майже не змінюються в різних вікових групах, розширюється лише змістове наповнення. Так, на етапі дошкільного дитинства освітню лінію доповнено блоками «Планета Земля», «Життєдіяльність людини», «Всесвіт».

Якщо в ранньому віці завдяки педагогу формуються елементарні уявлення про природу, взаємозв'язок людини та природи, то діти молодшого і середнього дошкільного віку вже мають певні уявлення про природні об'єкти та явища, досвід контактів зі свійськими та деякими дикими тваринами, володіють елементарними навичками природодоцільної поведінки.

У старшому дошкільному віці можливості розширюються: діти намагаються з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між природними явищами та поведінкою людей і тварин; здатні передбачати, уявляти результат своїх дій і вчинків у природі; намагаються поводитися як дорослі. У розділі «Життєдіяльність людей» наголошується на необхідності сортування харчових та нехарчових відходів, збирання використаного паперу та скляного посуду, надання непотрібним речам нового життя, раціонального використання води і світла задля збереження природного довкілля (Кононко, 2014: 284-285). Однією з компетентностей виділено дотримання правил природодоцільної поведінки (не смітити, викидати сміття в контейнер; сортувати відходи; прибирати за собою місце відпочинку; нагадувати іншим про важливість екологічної поведінки, спрямованого на участь у природоохоронній та добродійній діяльності (суботники, висаджування рослин, прибирання території)).

Комплексна освітня програма «Дитина в дошкільні роки», на наш погляд, найбільш чітко визначає основні завдання формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Означена програма зорієнтована на цінності та інтереси дитини та взаємозв'язок усіх сторін її життя, бо пріоритетом є забезпечення повноцінного фізичного, соціального, пізнавального та естетичного розвитку особистості в дошкільному віці. У змісті окресленого в програмі фонду «Хочу» автори визначили необхідність формування в дітей основ ціннісного ставлення до довкілля. Для реалізації цього завдання в освітній лінії «Праця в природі» (розділ «Ознайомлення з предметним довкіллям») виокремлено завдання щодо праці дітей у природі. Робота в цьому напрямі передбачає прищеплювання дбайливого ставлення до рослин і тварин, доглядання за ними; організацію праці в куточках природи та на ділянці залежно від пори року; доглядання за птахами і тваринами (самостійно готувати корм, стежити за дотриманням періодів годування, чистити клітки та годівниці) (Крутій, 2016). Зазначимо, що в змісті роботи з дітьми старшої групи дошкільного навчального закладу виокремлено підрозділи «Праця дітей», «Господарсько-побутова праця», що містять завдання щодо навчання дітей послідовного досягнення мети, орієнтації в критеріях результату; вмінню пропонувати допомогу та здійснювати її згідно із вимогами спільної діяльності. Важливо, що в розділі «Екологічна освіта. Вступ до природознавства» у змісті окресленого в програмі фонду «Хочу» виділено підрозділ «Екологічно доцільна поведінка», яка складається з таких показників: вміння захоплюватися красою краєвидів у різні пори року; володіння доступними навичками сприйняття чистоти природного довкілля, економного використання води, електроенергії в побуті; посильне сприяння покращенню якості повітря, ґрунту, води; виконання правил природокористування; орієнтування, що в природному довкіллі кожна рослина, тварина має право на життя; вміння доглядати за тваринами, що живуть у помешканні людини, надання допомоги диким тваринам; володіння навичками безпечної поведінки в природному довкіллі;

володіння елементарними вміннями вирощування та догляду за рослинами; посильна участь у збереженні рослин своєї місцевості; вміння помічати забруднений стан природного довкілля; прояв радості та задоволення від перебування в екологічно безпечному куточку природного довкілля; розуміння того, що взаємодіяти з ним слід так, щоб не зашкодити йому й собі; прагнення надавати посильну допомогу дорослим в очищенні природного середовища: прибирати, зменшувати кількість побутових відходів, не забруднювати природне довкілля небезпечними речовинами та предметами; усвідомлення необхідності збереження природи, засудження негативних вчинків дорослих та однолітків (Крутій, 2016: 175-176).

Концептуальним принципом нової редакції освітньої програми для дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» є діяльнісний підхід. Матеріал програми узгоджений із положеннями Базового компонента дошкільної освіти та сприяє створенню фундаменту успішності дитини в умовах нової української школи та спрямований на реалізацію особистісно орієнтованої моделі освітнього процесу. У розділі «Пізнавально-дослідницька діяльність» з огляду на проблему виокремимо певні завдання напряму «У світі природи»: формувати елементарні уявлення про природу як живу екосистему та взаємозалежність діяльності людини і стану природного довкілля; мотивувати берегти природне багатство рідної країни, піклуватися про стан природного довкілля, до сталого розвитку (економити та раціонально використовувати природні ресурси), доглядати за домашніми улюбленцями та піклуватися про них; навчити дотримуватись правил поведінки в природі; створювати умови (ситуації), в яких дитина має можливість милуватися природним довкіллям, працювати в природі (на городі, в квітнику, садку тощо), проявляти турботу про живу природу; самостійно доглядати за рослинами та/або домашніми тваринами, досліджувати природні явища (Піроженко, 2017: 13-14).

Програма «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» в межах проекту «Освіта для сталого розвитку в дії» є актуальною для формування екологічно доцільної поведінки в контексті парадигми екологічного виховання. Програма спрямована на розв'язання таких завдань: формування в дітей початкових уявлень про дії та поведінку, зорієнтовані на сталий розвиток; усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку необхідності збереження ресурсів землі та особистої відповідальності за власне майбутнє, всього суспільства й природи; розвиток у дітей звичок і моделей поведінки, що відповідають сталому розвитку, і бажання діяти в цьому напрямі (Пометун, 2014). Автори програми наголошують на тому, що важливо не тільки інформувати про сталий розвиток, а формувати нові моделі поведінки і звички дошкільнят. Діти, наприклад, не лише повинні знати про необхідність економії паперу та його переробки задля збереження дерев, а раціонально його використовувати, здавати в макулатуру паперові відходи, мотивувати до цього дорослих та однолітків.

Завдання формування екологічно доцільної поведінки включено й у програму з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі», що, на наш погляд, є вкрай важливим. Моральна вихованість має оцінюватися за показниками, які також становлять сутність і зміст екологічно доцільної поведінки, а саме: сформованість уявлень про моральні норми й правила поведінки; ставлення та оцінювання способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам; критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях морального вибору, об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам; характер і ступінь прояву моральних мотивів поведінки, ухвалення рішення про моральний вчинок у ситуації вибору, моральна цінність його наслідків. Якщо дитина робить альтруїстичний вчинок легко, природно, без найменших вагань, то такі дії відображають рівень розвитку моральної самосвідомості й сформованості моральності як особистісного надбання. Коливання, паузи, відтягування часу засвідчують про моральний примус та підпорядкованість альтруїстичних дій іншим мотивам (Лохвицька, 2014).

У програмі з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дитєї дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати» відсутні спеціальні завдання з формування екологічно доцільної поведінки у дитєї дошкільного віку. Проте авторка програми Л. Лохвицька в розділі «Складники комплексного поняття «здоров'я» дає визначення поняття «моральне здоров'я»: «Це поетапне формування системи цінностей, напрямів і мотивів діяльності дитини; комплекс характеристик мотиваційної і потребнісно-інформаційної сфери життєдіяльності, основу якого зумовлює система цінностей, настанов і мотивів поведінки індивіда в суспільстві, що, на наш погляд, є фундаментом для виховання екологічно доцільної поведінки» (Лохвицька, 2014).

Альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» зорієнтована на цінності та інтереси дитини. Особливу увагу в ній приділено дитячому експериментуванню – найбільш ефективному процесу пізнання навколишнього світу. При формуванні основ природничо-наукових і екологічних понять експериментування розглядають як метод, близький до ідеального. Адже спостерігати світ таким, яким він є насправді, – це можливість навчитися поважати закони природи, не втручатися в неї без необхідності, бути небайдужими до всіх негараздів, оберігати її. Одним із завдань програми є усвідомлення дітьми, що людина – частина природи, а не її господар, вміння поводитися відповідально, володіння навичками природоохоронної діяльності (Крутій, 2018).

У комплексній альтернативній освітній програмі «Стежина» для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою, у підрозділі «Створення розвивального середовища та організація праці дітей в природі» наголошується на необхідності розвивати здібності дитини до визнання природи як середовища для людини, без якого неможливе її життя; установалення і розуміння зв'язків

між природним довкіллям та життям людей; побудови власної оцінки щодо екологічного стану довкілля та його впливу на життя людей (Гончаренко, 2014).

Висновки. Отже, згідно із завданнями, визначеними в програмах, означена проблема обговорюється переважно в контексті екологічного виховання або екологізації освітнього процесу.

Проведений контент-аналіз програм дозволяє дійти висновку, що в чинних документах проблема виховання екологічно доцільної поведінки в дітей визначається як ключова та актуальна, проте вона потребує подальшого наукового обґрунтування, закладає передумови для дослідження умов і технологій її практичної реалізації і в просторі дошкільної освіти, і в процесі підготовки фахівців.

Література

Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НАПН України ; [наук. кер. : А. М. Богуш ; авт. кол. : Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. [та ін.]. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.

Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; авт. кол. : Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч [та ін.]. – 3-є вид., доопрац. та доп. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / авт. кол. наук. кер. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛІПС, 2016. – 160 с.

Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошк. навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун ; за заг. ред. О. Пометун. – Дніпропетровськ : Ліра, 2014. – 120 с.

Закон України Про дошкільну освіту. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.

Концепція екологічної освіти України [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-1929001/sp:wide:max15>

Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 128 с.

Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – К. : Українська академія дитинства, 2017. – 80 с.

Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати» / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 120 с.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : (нова редакція) : у 2 ч. / [О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко]. – Київ : МЦФЕР-Україна, 2014–. – Ч. I : Від народження до трьох років. – 2014. – 150 с.

Світ дитинства : комплексна освітня прогр. для дошк. навч. закл. / [упоряд. : О. М. Байер, Л. В. Батліна, А. М. Богуш [та ін.] ; наук. кер. А. М. Богуш ; за заг. ред. Л. В. Батліної]. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.

Стежина. Комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / А. Гончаренко, Н. Дятленко ТОВ «НВП «Інтерсервіс», Київ, 2014 (220 с.)

Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошк. віку / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; [О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко [та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.

STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. — Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. — 146 с.

References

Bilan, O. I., Vozna, L. M., Maksymenko, O. L. (2012) *Ukraїns'ke doshkillja: programa rozvytku dytyny doshk. Viku*. Ternopil': Mandrivec'. [in Ukrainian]

Bjeljen'ka, G. V., Bjelkina, E. V., Boginich O. L., (2012) *Dytyna : programa vyhovannja i navchannja ditej vid dvoch do semy rokiv* (3th ed). Kyi'v: Kyi'v. un-t im. B. Grinchenka. [in Ukrainian]

Bogush, A. M. (Ed) (2015) *Svit dytynstva: kompleksna osvithnja progr. dlja doshk. navch. zakl.* Ternopil': Mandrivec'. [in Ukrainian]

Bogush, A. M. (Ed.). (2012) *Bazovyj komponent doshkil'noi' osvity*. Kyi'v: Vydavnytvo. [in Ukrainian]

Gavrysh, N., Saprykina, O., Pometun, O. (2014) *Doshkil'njatam – osvita dlja stalogo rozvytku: navch.-metod. posib. dlja doshk. navch. Zakladiv*. Dnipropetrovs'k: Lira. [in Ukrainian]

Goncharenko, A., Djatlenko, N. (2014) *Stezhyna. Kompleksna al'ternatyvna osvithnja programa dlja doshkil'nyh navchal'nyh zakladiv, shho pracjujut' za val'dorfs'koju pedagogikoju*. Kyi'v: TOV «NVP «Interservis». [in Ukrainian]

Kalus'ka, L. V. (2014) *Kompleksna programa rozvytku, navchannja ta vyhovannja ditej doshkil'nogo viku «Sonjashnyk»*. Ternopil': Mandrivec'. [in Ukrainian]

Концепція екологічної освіти України Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-1929001/sp:wide:max15> [in Ukrainian]

Kononko, O. L. (Ed) (2014) *Programa rozvytku dytyny doshkil'nogo viku «Ja u Svitі»: (nova redakcija): u 2 ch.* Kyi'v: MCFER-Ukrain'a. [in Ukrainian]

Krutij, K. L. (2016) *Dytyna v doshkil'ni roky: kompleksna dodatkova osvithnja programa*. Zaporizhzhja: LIPS. [in Ukrainian]

Krutij, K.L. (2018) *STREAM-osvita, abo Stezhynky u Vsesvit: al'ternatyvna programa formuvannja kul'tury inzhenerного myslennja v doshkil'nykiv*. Zaporizhzhja: TOV «LIPS» LTD. [in Ukrainian]

Lohvyc'ka, L. V. (2014) *Programa z moral'nogo vyhovannja ditej doshkil'nogo viku «Skarbnycja morali»*. Ternopil': Mandrivec'. [in Ukrainian]

Lohvyc'ka, L. V. (2014) *Programa z osnov zdorov'ja ta bezpeky zhyttjedjal'nosti ditej doshkil'nogo viku «Pro sebe treba znaty, pro sebe treba dbaty»*. Ternopil': Mandrivec'. [in Ukrainian]

Pirozhenko, T. O., (Ed) (2017) *Osvithnja programa «Vpevnenyj start» dlja ditej starshogo doshkil'nogo viku*. Kyi'v: Ukraїns'ka akademiya dytynstva. [in Ukrainian]

Zakon Ukraїny Pro doshkil'nu osvitu. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства, трансформації суспільної свідомості спостерігається перехід від «споживацького» ставлення до довкілля в бік активної екоуманістичної позиції, природодопільної діяльності. Екоцентрична парадигма як певна теоретико-методологічна модель дозволяє

наповнити освітній процес сукупністю ідей, поглядів, мотивацій, що висвітлюють екологічну сторону буття, а саме: практику оптимальних стосунків у діаді «природа – людина».

Проблематика цієї статті має своєчасний та актуальний характер, що підтверджується діяльністю міжнародних організацій, що сприяють екологізації освіти, і документами нормативно-правового забезпечення екологічної освіти України.

У статті подано аналіз результатів дослідження сучасних концептуально-програмових документах дошкільної освіти та чинних програм навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, як-от: Базового компонента дошкільної освіти в Україні, «Соняшник», «Я у світі», «Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Про себе треба знати, про себе треба дбати» «Скарбниця моралі», «Світ дитинства», «Стежина», «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку». Згідно із завданнями, визначеними в програмах, означена проблема обговорюється переважно в контексті екологічного виховання або екологізації освітнього процесу.

Контент-аналіз програм дозволяє дійти висновку, що в чинних документах проблема виховання екологічно доцільної поведінки в дітей визначається як ключова та актуальна, проте вона потребує подальшого наукового обґрунтування, закладає передумови для дослідження умов і технологій її практичної реалізації і в просторі дошкільної освіти, і в процесі підготовки фахівців.

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, діти дошкільного віку, чинні програми.

УДК: 373.2.091.26:51

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-183-192

THE STUDY OF THE QUALITY OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

ВИВЧЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Kateryna SHCHERBAKOVA,
Ph.D in Pedagogy, Professor

Катерина ЩЕРБАКОВА,
кандидат педагогічних наук,
професор

Vladimirsherbakov@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7189-9728>

Mariupol State University

*Маріупольський державний
університет*

✉ *Mariupol, pr. Budivelnikiv, 129a,
87500*

✉ *м. Маріуполь, пр. Будівельників,
129а, 87500*

Mariya KOMISARYK,
PhD in Pedagogy, Associate
Professor

Марія КОМІСАРИК,
кандидат педагогічних наук,
професор

komissarikmaria@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2819-4313>

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National
University*

*Чернівецький національний
університет імені Ю.Федьковича*

✉ *2I, Kotsyubinsky St., 58012
Chernivtsi,*

✉ *м. Чернівці,
вул. Коцюбинського, 2, 58012*

Original manuscript received: June 14, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

In the article the author highlights and argues some approaches of modern native and foreign scientists and the results of her own pedagogical experience to the study of the quality of logical and mathematical development of preschool age children. In the context of this issue, the structure and content of the diagnostic methodology, the construction, organization and maintenance of the process of controlling and assessing the quality of mathematical knowledge and children's skills are considered.

The author characterizes the structure of the diagnostic methodology and distinguishes in it the relevant directions: 1) study of the level of educational achievements of the child, accumulation of actual data that will reflect the following components: motivational, informational and procedural; 2) study of the influence of organizational and pedagogical conditions created by the tutor during the conduct of classes in mathematics and other pedagogical activities, on the quality of mathematical development of children, through purposeful observation and analysis of its results; 3) study of the methodological guidance of mathematical development of children in pre-school institutions, through the analysis of pedagogical documentation.

Therefore, the diagnostic methodology includes: monitoring the activity of children in situations where they independently and adequately use mathematical knowledge and appropriate skills; individual conversations with children and their performance of respective tasks; questionnaire of teachers and study of pedagogical

documentation, which presents the ways of methodological guidance for the development of professional skills of teachers in pre-school institutions.

The results of the research work of the author of the article indicate that the quality of mathematical development is a relative characteristic of both the educational process as a whole and the development of the individual child. An important characteristic of mathematical development of the baby is the elementary mathematical competence, which involves the presence of knowledge about the number, shape, size, space, time, as well as the ability to apply this knowledge in different situations in life; detection of children independence, self-esteem, self-control, positive attitude to mathematical reality, cognitive interest, etc. These indicators will give the teacher the opportunity to evaluate the quality of mathematical development of the child, to build on this basis, individual development programs for each baby.

Key words: mathematical development, quality of mathematical knowledge and skills; diagnostic technique.

Вступ. Одним із найбільш поширених понять у методиці формування елементів математики є поняття “математичний розвиток”. Розвиток взагалі, математичний розвиток зокрема, у психолого-педагогічній науці тлумачиться як рух, процес, як якісні зміни в особистості дитини, що відбуваються постійно і виявляються як новоутворення (Виготський, 2005).

На думку сучасних науковців (Бех, 2015; Брежнєва, 2018; Веракса, 2003; Зайцева, 2006; Піроженко, 2012; Поддьяков, 2001 та ін.) розвиток – завжди рух вперед, який відбувається завдяки цілеспрямованим діям, що організує дорослий, а також завдяки саморозвитку (само- і взаємонавчання) дитини. Психологи наголошують, що під впливом навчання відбувається перебудова всіх психічних функцій дитини, тобто навчання йде попереду розвитку і веде його за собою.

Поряд із поняттям “математичний розвиток” останнім часом у педагогіці використовується поняття “логіко-математичний розвиток” (Баглаєва, 2000 та ін.). Це пояснюється тим, що виконання математичних дій неможливе без їх осмислення дитиною. Наприклад, розв’язання арифметичних задач, класифікація геометричних фігур, серіація предметів за величиною потребують логічної аргументації, формулювання відповідних висновків тощо.

Мета статті – розкриття основних підходів до вивчення якості математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасних вимог до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Методи та методика дослідження: презентація власного досвіду з проблеми вивчення якості математичного розвитку дітей, аналіз й порівняння різних підходів науковців до проблеми діагностування знань та умінь дітей, виконання ними логічних операцій, фіксування отриманих даних, їх статистична обробка й на цій основі формулювання висновків про якість математичного розвитку кожної дитини та цього процесу в закладах дошкільної освіти взагалі.

Результати та дискусії. У психолого-педагогічній та методичній літературі є декілька визначень поняття «математичний розвиток дитини». На нашу думку, найбільш повним і коректним є визначення

О. Брежневої, яка характеризує математичний розвиток дитини 3-6 років як “процес якісних змін у пізнавальній діяльності дитини-дошкільника, що відбувається внаслідок розвитку математичних умінь і пов’язаних із ними логічних операцій” (Брежнева, 2018: 49).

Декомпозиційний аналіз процесу математичного розвитку дозволяє визначити такі його компоненти: *емоційно-пізнавальний* (ставлення дитини до засвоєння сутності понять в математичній галузі), *змістовий* (знаннєвий), *операційний* (вміння виконувати логіко-математичні дії) й *особистісно-вольовий*, який характеризує якісні зміни всіх психічних функцій дитини.

У словниках, довідниках щодо проблеми розвитку, у тому числі математичного розвитку, використовується термін “якість знань та умінь”. Цей термін розглядається як цілісна характеристика внутрішньої структури компонентів цього процесу, перш за все, відповідність знань і умінь віковим особливостям дитини дошкільного віку.

Ця дефініція тісно пов’язана з терміном “якість освіти”, як соціальної системи розвитку особистості. При цьому науковці вважають, що якість освіти – це її відповідність потребам, інтересам й можливостям дитини, а також відповідність загальноприйнятим стандартам й вимогам щодо досягнень дитини в конкретній галузі освітнього розвитку (Брежнева, 2018; Гавриш, 2018; Гершунський, 1998; Занков, 1998; Костюк, 1989; Крутій, 2008; Савченко, 2018 та ін.).

У науці доведено, що задля обґрунтування найбільш загальних орієнтирів розвитку дитини, перш за все, слід виходити з цілей освіти та основних показників до кожного компонента математичної освіти. Важливішим показником математичного розвитку дитини є її емоційно-пізнавальне ставлення до накопичення і засвоєння математичних знань, прагнення самостійно виконувати відповідні логіко-математичні дії (аналіз, синтез, порівняння тощо).

Хоча, на жаль, і дотепер педагогічна практика забезпечення математичного розвитку дитини нерідко зупиняється на прагматичному векторі цілепокладання. При цьому вихователь бачить своїм головним завданням досягти більш високих результатів в основному завдяки накопиченню формально засвоєних знань і умінь дитини (знати числа, цифри, вміти рахувати, обчислювати, називати геометричні фігури, порівнювати їх між собою, практично орієнтуватися в просторі й часі та ін.). Не завжди педагог орієнтується на розв’язання логіко-математичних завдань у цьому процесі.

Зміст поняття математичний розвиток дитини дошкільного віку включає знання про кількість і числа, величину, форму, простір і час, а також уміння завдяки цьому точніше і повніше сприймати навколишній світ, в якому важливе значення мають зв’язки і залежності між предметами і явищами в цьому світі.

Дошкільна освіта побудована на синтезі знань, які засвоюються дитиною завдяки їх розумінню, осмисленню і переконанню. При цьому слід зазначити, що знання діти сприймають в основному від дорослого,

зокрема вихователя, завдяки пам'яті і дитячій довірливості. “Усе, що говорить вихователь – це вірно, правильно”. Такі знання приймаються дитиною як аксіома, що не потребує доказів. Саме вони складають основу, фундамент математичних знань. Природно, вони є достовірними, але, на жаль, не завжди осмисленими. Дитина й не ставить такої мети (чому? навіщо?), просто сприймає, запам'ятовує, а потім використовує ці знання. У педагогіці такі знання називають формальними, тобто недостатньо осмисленими, а просто запам'ятованими.

Крім цього, є інший шлях отримання дитиною знань - це самостійна діяльність дитини (ігрова, зображувальна, музична, конструктивна та ін.). Цей шлях у психолого-педагогічній науці має назву “саморозвиток”. І перший і другий шлях мають важливе значення в математичному розвитку дитини.

Однією з важливих характеристик математичного розвитку, у тому числі математичних знань, є їх осмисленість. Як засвідчує аналіз фактичних даних, а також наших цілеспрямованих спостережень за самостійними діями дітей у різних ситуаціях й зіставлення цих даних з результатами аналізу педагогічної документації закладів дошкільної освіти щодо організації математичного розвитку дітей, формулювання цих задач у педагогічному досвіді недостатньо конкретне. Значною мірою вони відображають лише штампи: “сформувати”, “розвивати”, “забезпечувати” тощо.

Дидактичні цілі (програмовий зміст) заняття нерідко мають дуже локальний характер, вони не вписуються в складну ієрархію наступності та послідовності розв'язання завдань математичного розвитку в цілому. Кожне заняття саме по собі, як свідчить аналіз, є правильним і корисним, але воно не завжди відображає цілісність процесу. Вихователь прагне організувати процес засвоєння математичних знань цікавим й планує не систему, а набір таких занять, де часто попереднє і наступне заняття не є продовженням одне одного, а не рідко, як відмічає Л.Занков, є “тупцюванням на місці”. На жаль, не завжди прослідковується орієнтування на “зону найближчого розвитку” (за Л.Виготським). Вихователь нерідко шукає і знаходить у періодичних виданнях добре розроблені окремі конспекти й використовує їх. Хоча за логікою організації освітнього процесу, розробляючи кожне заняття окремо, він має бачити всю систему конкретних цілей і будуватиме її (умовно) таким чином: нижній поверх – прості, вже засвоєнні знання, наступний – збагачення цих знань, які спрямовані на порівняння та узагальнення, а потім все більш складні знання, тобто знання більш високого порядку.

Вивчення якості математичного розвитку спирається на діагностичні методики, які умовно можна охарактеризувати як багатовекторний процес:

- 1) вивчення рівня освітніх досягнень дитини й порівняння цих даних із попередніми для того, щоб побачити рух у розвитку дитини вперед;

2) вивчення впливу організаційно-педагогічних умов на якість математичного розвитку дітей (використання вихователями сучасних інформаційно-комунікативних технологій, наочного матеріалу, різноманітність видів контролю й оцінювання, врахування індивідуально-типових особливостей дитини відповідно до рівня її математичного розвитку тощо);

3) вивчення методичного керівництва математичним розвитком дітей, форми відображення цієї проблеми у річному плані закладу дошкільної освіти: види підвищення рівня педагогічної майстерності та професіоналізму педагогічних кадрів у цьому конкретному закладі дошкільної освіти.

Такий підхід до вивчення рівня математичної розвиненості є цілісною характеристикою процесу забезпечення якості математичної освіти. Рівень математичного розвитку є відносною характеристикою, з одного боку освітнього процесу як такого, а з іншого - визначення фактичної характеристики показників, яке здійснюється завдяки вивченню та оцінюванню досягнень кожної дитини. У таких випадках йдеться про сукупність психічних (у тому числі психофізіологічних) і соціально-психологічних властивостей (потреби, інтереси, переконання тощо), здібностей, особливостей психічних процесів: відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, а також емоційно-вольової сфери.

Саме ці характеристики, на думку Брежневої, 2018; Зайцевої, 2006; Мікляєвої, 2014; Піроженко, 2012; Сазонової, 2010; Тупічкіної, 2012 та ін., дають можливість оцінити основні показники мисленнєвої діяльності дитини: самостійність, критичність, ініціативність мислення, особливості її емоційної і вольової сфери. Першоосновою математичної розвиненості науковці вважають елементарну математичну компетентність, яка складається з емоційно-ціннісного, когнітивного і операційного компонентів (О. Брежнева, 2015).

Будь-яка методика дослідження, зокрема діагностична методика, – це система теоретично обґрунтованих, практично спрямованих і взаємопов'язаних дій. Результати цих дій можуть бути продуктивними, які відповідають визначеним критеріям (показникам) й надають спрогнозований результат. Але результати можуть бути й помилковими, неточними, або недостатніми. Все залежить від змісту цілей і завдань діагностичного дослідження, а також від складності й відповідності організації процесу можливостям дитини.

Завдяки діагностичним методикам можна, перш за все, накопичувати знання про фактичні дані, які характеризують рівень математичного розвитку дітей. У педагогіці це розглядається як індуктивний шлях у вивченні якості розвитку дитини й поєднанні практики освіти та прогресивного (новаторського) досвіду. Іноді зустрічаються твердження, що фактам і тільки фактам належить роль того матеріалу, без якого неможливо будівництво науки (Л.Занков та ін.). При цьому дослідники основним методом накопичення фактів вважають вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Слід зазначити, що

науковці минулого, і сучасні також, стверджують, що знання спочатку отримуються емпіричним шляхом, а потім вони обробляються теоретично. Іншими словами: теоретичне пізнання завжди йде за емпіричним. Із цим можна погодитись, це не викликає сумніву. Але ці висновки багато в чому залежать від побудови й змісту використаних методик, а також відповідності методів цілям діагностики.

В якій послідовності бажано проводити вивчення якості математичного розвитку дітей? На нашу думку, це можна розпочати з цілеспрямованих спостережень за діями дітей у самостійній діяльності (ігровій, трудовій, конструктивній тощо). Метою цих спостережень може бути порівняння адекватності дій дитини зі сформованими знаннями та вміннями, якими вона володіє (має володіти) згідно з вимогами даної вікової групи.

Бажано, щоб предметом вивчення була лише одна складова програми з математичного розвитку. Наприклад, ознайомлення з формою предметів і геометричними фігурами; або сформованість знань та умінь порівнювати предмети за величиною та ін. Це дасть можливість скласти конкретну діагностичну програму, реалізація якої допоможе оцінити рівень розвитку дитини саме в цьому напрямку.

Одним із провідних методів діагностики є індивідуальна бесіда з дитиною. Конструювання запитань до дітей має відповідати таким правилам:

- 1) кожне питання має бути чітко сформульоване і зрозуміле дошкільнику;
- 2) зміст питання відповідатиме програмовим вимогам і віковим особливостям дітей;
- 3) воно має відповідати цілям проведення діагностування;
- 4) забезпечуватиме можливість оцінювати різні рівні якості знань та умінь дитини.

Перш за все, відповіді на запитання дозволятимуть оцінити ставлення дитини до математики як особливої галузі середовища, якість математичних знань та її прагнення до самостійності й прояву ініціативності.

Наприклад, педагог ставить за мету визначити якість знань, відповідних умінь про форму предметів і геометричні фігури: визначати, показувати основні елементи фігур (сторона, кут, вершина), порівнювати геометричні фігури між собою, порівнювати предмети різної форми, використовуючи геометричні фігури як еталони. З цією метою вихователь може запропонувати такі питання: назви фігури, які ти бачиш на столі; порівняй ці фігури між собою (чим вони схожі й чим відрізняються); візьми в руки одну з них і розкажи про неї все, що ти знаєш.

З метою визначення цих знань й умінь дитини можна їй запропонувати виконати відповідні дії з геометричними фігурами. При цьому педагог має дотримуватись таких правил:

- ✓ завдання має бути таким, щоб дитина могла виконати його за відповідний проміжок часу (0,5-1 хв.);

✓ пропонуючи завдання, необхідно забезпечувати його виконання відповідним наочним матеріалом;

✓ завдання має передбачати інтегрування знань і вмінь (покажи верхню й нижню сторони прямокутника; покажи сторону круга; як правильно показати кут трикутника тощо);

✓ завдання має виявляти рівень осмислення дитиною виконуваних дій.

Виконання завдань надає інформацію про процеси мислення, вміння робити обґрунтовані висновки (Чому саме так відбулося? Чи можна зробити інакше? Від чого це залежить? тощо).

Важливим показником якості знань є логіка у формулюванні суджень. На думку науковців (Білошиста, 2013; Брежнева, 2018; Зайцева, 2006 та ін.) це й є якісна і кількісна їх характеристика, яка одержана на основі діагностичних випробовувань та в порівнянні їх значень із критеріально-орієнтованим еталоном, що встановлюється державним стандартом дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012). Якість знань крім обсягу (кількості) спирається на такі показники: *осмисленість* зв'язків і відношень між окремими знаннями; *оперативність* – уміння використовувати накопичені знання та вміння; *гнучкість* – уміння знаходити самостійно варіативні способи використання знань у різних (не тільки навчальних) ситуаціях.

Недостатність знань дітей для відповіді на запитання й виконання завдань, частково може компенсувати (підказати) вихователь, або той, хто здійснює діагностування (методист, завідувач закладу дошкільної освіти, колега). При цьому під час визначення рівня якості математичного розвитку це має враховуватись.

Організуючи вивчення якості математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, маємо орієнтуватися на три складові: мотиваційну, інформаційну, процесуальну.

Мотиваційна складова, це, по-перше, позитивне ставлення дитини до виконання завдань математичного змісту, по-друге, здатність використовувати математичні знання і вміння в самостійній діяльності (ігровій, трудовій, конструктивній, зображувальній).

Інформаційна складова якості математичної освіти характеризує сутність засвоєння нею програмових задач математичного спрямування, коли важливим є не лише кількісні показники, але й ті, що презентують розуміння дитиною засвоєних знань й умінь.

Процесуальна складова – це, перш за все, готовність виконувати логіко-математичні дії й аргументувати адекватність їх здійснення.

Отримані (кількісні й якісні) фактичні дані потребують ретельного аналізу: підрахування балів за всіма показниками, групування цих даних відповідно до рівнів якості математичного розвитку кожної дитини, визначення шляхів підвищення якості логіко-математичного розвитку тощо.

З метою вивчення впливу організаційно-педагогічних умов на якість математичного розвитку дітей (другий напрям діагностування) маємо використовувати спостереження й аналіз освітнього процесу в контексті реалізації програмових завдань з математики та анкетування

вихователів. Саме анкетування вихователів надає можливості визначити спрямованість професійних дій педагога на встановлення адекватних способів взаємин суб'єктів цієї діяльності, готовність до аналізу досягнень дітей з математичного розвитку, до рефлексії. Визначені методики допомагатимуть оцінюванню використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій та наочного матеріалу, забезпечення індивідуальних програм математичного розвитку дітей.

Важливим елементом діагностичної методики є вивчення методичного керівництва математичним розвитком дітей (третій напрям діагностування). Цей процес в основному пов'язаний із забезпеченням підвищення рівня педагогічної майстерності та професіоналізму педагогів і батьків вихованців. Для цього слід проаналізувати річний план закладу дошкільної освіти, протоколи тих заходів, які відображені в планах. Саме форми організації заходів та рівень їх обговорення, конкретність прийнятих рішень та їх виконання допоможе встановити залежність якості математичного розвитку дітей від організації та керівництва цим процесом у закладах дошкільної освіти.

Висновок. Результати досвідно-пошукової роботи автора свідчать про те, що такий підхід до вивчення якості математичного розвитку дітей допоможе вихователю в організації та удосконаленні цього процесу в конкретному закладі дошкільної освіти, дасть можливість складати розвивальні програми з формування елементів математики для кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Література

- Баглаєва Н.І. Концептуальні засади логіко-математичного розвитку дошкільників. Новітні технології навчання. Київ, 2000. Вип. 28. С. 164-175.
- Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для дошкольников дошкольных учреждений. Москва: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2013. 203 с.
- Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т.2. Київ; Чернівці: Букрек, 2015. 637 с.
- Брежнева О.Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія: монографія. Мелітополь: Видавничий Будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 481 с.
- Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. Москва: ПЕРСЭ, 2003. 144 с.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Смысл, 2005. 512с.
- Гершунский С. Философия образования. Москва: Флинта, 1998. 432.
- Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Москва: Просвещение, 1968. 76 с.
- Микляева Н., Микляева Ю. Теория и технология математического развития у детей. Москва: Академия, 2014. 352 с.
- Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. С. 219-254.
- Поддьяков Н.Н. Проблемы психического развития ребенка. Вопросы психологии. 2001. № 9. С. 68-75.
- Становлення внутрішньої картини світу дошкільника: монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.]; за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 236 с.

Тупичкина Е.А., Арест М.Я. Нестандартный подход к содержанию математического развития дошкольников. Детский сад: теория и практика. 2012. № 1. С.18-27.

References

Bahlaieva, N.I. (2000). Kontseptualni zasady lohiko-matematichnoho rozvytku doshkilnykiv. Novitni tekhnologii navchannia [Conceptual principles of logical and mathematical development of preschool children]. *Newest learning technologies*, 28, 164-175. Kyiv [in Ukrainian].

Beloshystaia, A.V. (2013). *Razvitiye logicheskogo myshleniya u doshkolnikov: posobie dlya doshkolnikov doshkolnyh uchrezhdenij* [The development of logical thinking in preschool children: a manual for preschool children in preschool institutions]. Moscow: Gumanitarnyj centr VLADOS [in Russian].

Bekh, I. D. (2015). *Vybrani naukovy pratsi. Vykhovannia osobystosti* [Selected scientific papers. Personal education]. Vol.2. Kyiv; Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].

Brezhnieva, O.H. (2018). *Matematychnyi rozvytok doshkilnykiv: teoriia i tekhnologii* [Mathematical development of preschool children: theory and technology]. Melitopol: Vydavnychi Budynok Melitopolskoi miskoi drukarni [in Ukrainian].

Veraksa, N.E., Diachenko, O.M. (2003). *Individualnye osobennosti poznavatel'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta* [Individual features of the cognitive development of preschool children]. Moscow: PERSE [in Russian].

Vygotsky, L.S. (2005). *Psihologiya razvitiya rebenka* [Child Development Psychology]. Moscow: Smysl [in Russian].

Gershunskij, S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Moscow: Flinta [in Russian].

Zankov, L.V. (1968). *Didaktika i zhizn* [Didactics and life]. Moscow: Prosveshenie [in Russian].

Miklyaeva, N., Miklyaeva Yu. *Teoriya i tehnologiya matematicheskogo razvitiya u detej* [Theory and technology of mathematical development in children]. Moscow: Akademiya [in Russian].

Savchenko, O.Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoї osvity* [Didactics of elementary education]. Kyiv: Hramota, pp. 219-254 [in Ukrainian].

Poddyakov, N.N. (2001). *Problemy psicheskogo razvitiya rebenka. Voprosy psihologii* [Problems of mental development of the child. Psychology Issues]. № 9. pp. 68-75. [in Russian].

T.O. Pirozhenko, S.O. Ladyvir, O.O. Vovchuk-Blakytina et.al. (2012). *Stanovlennia vnutrishnoi kartyny svitu doshkilnyka* [The formation of an internal picture of the world of a preschooler]. T.O. Pirozhenko (Ed.). Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

Tupichkina, E.A., Arest, M.Ya. (2012). Nestandartnyj podhod k sodержaniyu matematicheskogo razvitiya doshkolnikov [A non-standard approach to the content of the mathematical development of preschoolers]. *Detskij sad: teoriya i praktika*, 1, 18-27. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті автор висвітлює та аргументує деякі підходи сучасних вітчизняних й зарубіжних учених та результати власного педагогічного досвіду до вивчення якості логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. У контексті цього питання розглядається структура та зміст діагностичної методики, побудова, організація й забезпечення процесу контролю та оцінювання якості математичних знань та умінь дітей.

Автор характеризує структуру діагностичної методики й виокремлює в ній відповідні напрями: 1) вивчення рівня освітніх досягнень дитини, накопичення фактичних даних, які відображатимуть такі їх складові: мотиваційна,

інформаційна та процесуальна; 2) вивчення впливу організаційно-педагогічних умов, створених вихователем під час проведення занять з математики та інших педагогічних заходів, на якість математичного розвитку дітей, завдяки цілеспрямованому спостереженню та аналізу його результатів; 3) вивчення методичного керівництва математичним розвитком дітей у закладах дошкільної освіти, завдяки аналізу педагогічної документації.

Отже, діагностична методика включає: спостереження за діяльністю дітей в ситуаціях, де вони самостійно й адекватно використовують математичні знання та відповідні уміння; індивідуальні бесіди з дітьми та виконання ними відповідних завдань; анкетування вихователів та вивчення педагогічної документації, яка презентує шляхи методичного керівництва розвитком професійної майстерності педагогів у закладах дошкільної освіти.

Результати дослідно-пошукової роботи автора статті свідчать про те, що якість математичного розвитку є відносною характеристикою як освітнього процесу в цілому, так і розвитку окремої дитини. Важливою характеристикою математичного розвитку малюка, є елементарна математична компетентність, яка передбачає наявність знань про кількість і число, форму, величину, простір, час, а також уміння застосовувати ці знання в різних життєвих ситуаціях; виявлення в дітей самостійності, самооцінки, самоконтролю, позитивного ставлення до математичної дійсності, пізнавального інтересу тощо. Ці показники надаватимуть педагогові можливість оцінювати якість математичного розвитку дитини, будувати на цій основі розвивальні індивідуальні програми для кожного малюка.

Ключові слова: математичний розвиток якості математичних знань та умінь; діагностична методика.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.3.016:811.111:159.955

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-193-200

TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING
AT ENGLISH LESSONS IN NEW UKRAINIAN SCHOOL

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА
УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Mikhail DRUHOV,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer

michaeldrugov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6252-9602>

SHEI "Donbas State Pedagogical
University"

✉ 19, H. Batiuka Str., Sloviansk,
Donetsk region, 84116

Міхаїл ДРУГОВ,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

ДВНЗ "Донбаський державний
педагогічний університет"

✉ вул. Г. Батюка, 19,
м. Слов'янськ Донецької області,
84116

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 04, 2020

ABSTRACT

The article outlines the issue of developing students' critical thinking at lessons of English according to the Concept of "New Ukrainian School" which is focused on reforming and modernizing the system of secondary education. The relevance of the presented issue is proved by a number of official documents, released by European Commission that form the framework for reforms for national government. The paper looks into studying the roots of the concept "critical thinking" and reveals the modern definition. For deeper understanding the essence of the definition, its key features are disclosed: independence, problem-based nature, decision making, rationalism, and socialness. The author proves that the process of development of critical thinking has the characteristics of technology (algorithm-based and coordination). So, it is noted that a lesson in primary school should be conducted according to the technology structure. The author singles out three lesson stages: introductory (evocation), main, and final stages. Special attention is paid to two models of developing primary school students' critical thinking, based on the theories, presented in foreign scientific literature and recommended for implementing by Ministry of Education and Science of Ukraine. The first model is based on the study of K. Egan who emphasizes the role of students' language development for broadening their horizon. The second model is a theory of multiple intelligence of H. Gardner adopted to the conditions of learning English in primary school.

Key words: primary school, English lessons, critical thinking, New Ukrainian School, technology.

Вступ. Починаючи з 2017 року, вітчизняна шкільна іншомовна освіта зазнає кардинальних змін. Активно оновлюються цілі, зміст, методи, прийоми та засоби навчання іноземної мови. Методологічним та нормативним підґрунтям реалізації запланованих змін у системі

початкової освіти є Державний стандарт початкової освіти (2018) та Концепція «Нова українська школа» (2016). Широко відомим загалом є той факт, що Нова українська школа є простором нових можливостей, спрямованим на формування вмінь 21-го століття. Новації, заплановані до впровадження концепцією «Нова українська школа», відповідають вимогам Європейської комісії щодо підготовки майбутнього працездатного та конкурентоспроможного покоління європейців. Уміння критичного мислення є одними з ключових у переліку “Адженди навичок для Європи” (New Skills Agenda for Europe).

Українські та зарубіжні науковці переконані, що іноземна мова має значний потенціал для розвитку вмінь критичного мислення за умови розробки мовного інструментарію для цілеспрямованого використання на уроках вже з початкової ланки. Проблемі формування критичного мислення учнів закладів загальної середньої освіти присвячено наукові праці вітчизняних науковців: Л. Лебедева, О. Пометун та інші. До загальних питань реформування початкової освіти зверталися в своїх дослідженнях Н. Бібік, Г. Гришук, О. Ляшенко, А. Романчук, О. Савченко, І. Шапошнікова та інші. Формування критичного мислення учнів на уроках англійської мови є предметом наукового дослідження О. Нікітченко та О. Тарасової. У зарубіжній психолого-педагогічній науці проблему розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку вивчали Дж. Хьюз (J. Hughes), Г. Пухта (H. Puchta), К. Еґан (K. Egan) та інші.

Метою статті є теоретичний аналіз концептуальної основи технології розвитку вмінь критичного мислення та шляхів її імплементування в практику НУШ.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з метою визначення стану дослідженості проблеми розвитку критичного мислення учнів на уроках англійської мови НУШ; *узагальнення та систематизація* наукових знахідок вітчизняних та зарубіжних учених, а також власного педагогічного досвіду щодо розвитку критичного мислення учнів на уроках англійської мови НУШ.

Результати. Поняття навичок критичного мислення є комплексним та багатоаспектним, що вимагає його конкретизації та уточнення. Основи розуміння критичного мислення закладені в працях видатного психолога і педагога ХХ століття Л. Виготського, який розробив теорію вищих та нижчих психічних функцій та обґрунтував їх співвідношення. Згідно з його теорією нижчі функції є природними та неконтрольованими, а вищі психічні підлягають свідомому керуванню. Учений наголошував, що важливу роль у розвитку вищих психічних функцій відіграє мова та слово, які є засобом формулювання понять, що передбачає керування ходом психічних процесів. Мислення, що базується на розвитку вищих психічних процесів, на думку Л. Виготського, є понятійним. Психолог також довів, що спеціально організоване навчання учнів молодшого шкільного віку сприяє формуванню понятійного мислення; навчання є ефективним процесом, якщо воно випереджає природний розвиток, тобто активізує цілу низку психічних процесів, які знаходяться в зоні найближчого

розвитку (Виготський, 2000). Багато вчених у своїх дослідженнях урховують наукові знахідки Л. Виготського, оскільки вважають, що навчання грамоти сприяє розвитку критичного мислення через глибше розуміння понять та через організацію адекватного вправлення на уроці задля досягнення цього розуміння.

У сучасному визначенні, представленому в чисельних наукових працях вітчизняних науковців, критичне мислення характеризується вмінням активно та творчо сприймати та оцінювати інформацію, залучаючи оптимальні розумові дії аналізу, синтезу, узагальнення інформації, маючи власне бачення та вміння коректно її представити, обґрунтувати й застосувати здобуті знання на практиці ([Нікітченко, Тарасова, 2017](#): 7). Українські дослідники О. Нікітченко й О. Тарасова зазначають, що критичне мислення є процесом, який містить такі етапи мисленнєвої діяльності: постановка проблеми, пошук інформації, її осмислення, прийняття рішення щодо шляхів вирішення означеної проблеми ([Нікітченко, Тарасова, 2017](#)).

Таке визначення вітчизняних науковців не суперечить уявленням зарубіжних учених щодо сутності та змісту поняття “критичне мислення”. Найбільш повним, на нашу думку, є визначення М. Брауна (M. Brown) і С. Кілей (S. Keeley), які твердять, що критичне мислення – це процес усвідомлення цілої низки взаємозалежних критичних запитань, здатність їх формулювати та давати відповіді, бажання активно використовувати їх на практиці (Brown, Keeley, 2007).

Для глибшого усвідомлення сутності критичного мислення нами були проаналізовані його ключові характеристики, представлені в науково-методичних працях українських дослідників (О. Нікітченко, О. Тарасова та інші):

- самостійність, яка означає, що мислення стає критичним лише за умови, коли учні висловлюють власні думки та ідеї;
- визначення проблеми, яка стимулює учнів до активних дій (пошук інформації, її аналіз або просто розмірковування над проблемою) задля її розв’язання;
- ухвалення рішення, що передбачає завершення процесу критичного мислення та оптимальне вирішення наявної проблеми;
- аргументування, яке містить чітке обґрунтування оптимальності прийнятого рішення;
- соціальність, яка наголошує на тому, що особистість живе і розвивається в соціумі й спілкування є надважливим для розвитку критичного мислення, адже лише в результаті дискусії й диспуту людина може усвідомити власну позицію та змінити її ([Нікітченко, Тарасова, 2017](#): 8).

Як видно з означених характеристик критичного мислення, його розвиток передбачає реалізацію певних етапів або послідовності дій. Підтвердження цьому ми можемо знайти в низці наукових праць вітчизняних та зарубіжних педагогів. Щодо етапів мисленнєвої діяльності Дж. Хьюз ([J. Hughes](#)) увиразнює такі: постановка проблеми, аналіз

поглядів, ідей та наявної інформації, ухвалення рішення, формулювання та обґрунтування точок зору. Під час реалізації цих етапів слід мотивувати учнів до самостійного виконання навчальних завдань та прийняття адекватних рішень (Hughes, 2014). Отже, із огляду на аналіз проблеми визначення сутності критичного мислення в вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі можна дійти висновку, що погляди науковців не значно різняться.

Алгоритмізованість, координованість та послідовність дій, що характеризують розвиток критичного мислення учнів, дозволяють стверджувати що цей процес має ознаки педагогічної технології. Тому урок у початковій школі має бути побудований за структурою технології. У науково-педагогічній літературі питання необхідності структурування педагогічної технології визначив Г. Селевко, виділивши такі складники: концептуальна; змістова, спрямована на визначення цілей навчання та зміст навчального матеріалу; процесуальна, що передбачає послідовність використання методів та форм діяльності; рефлексивна.

У зарубіжних дослідженнях наявні також докази успішного інтегрування алгоритму розвитку умінь критичного мислення в навчання іноземної мови (М. Брауна, С. Кілей). Концептуальним підґрунтям технології розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови є культурно-історична теорія Л. Виготського, згідно з якою критичне мислення є психічною функцією вищого рівня, яка розвивається під керівництвом дорослих, а також важливим є встановлення зв'язків між новою проблемною ситуацією та досвідом учнів, що сприяє глибшому усвідомленню цієї нової ситуації.

Змістова, процесуальна та рефлексивна складові технології розвитку критичного мислення учнів реалізуються безпосередньо на уроках англійської мови. Традиційно структура уроку складається із трьох частин: вступної, основної та підсумкової, що не суперечить технології формування критичного мислення. Перша фаза – вступна або евокація, спрямована на актуалізацію знань учнів – встановлення зв'язку з попередньо набутим навчальним досвідом і вже з опорою на цей фундамент, будуються нові знання.

Обираючи методи та завдання, які будуть запроваджені впродовж першої фази, учитель має керуватися такими положеннями:

- ці методи мають бути зверненими до наявних в учнів знань, умінь та навичок, які мають безпосередній зв'язок із темою уроку;
- методи мають допомагати вчителю діагностувати рівень знань учнів за темою уроку;
- обрані методи та завдання мають налаштувати учнів на подальшу роботу на уроці, зацікавити їх, викликати позитивні емоції, що створить сприятливу психологічну атмосферу.

Отже, серед усього розгалуженого арсеналу методів навчання впродовж першої фази методисти радять надавати перевагу інтерактивним методам навчання, а саме: кластер, асоціативний куш, мозковий штурм. Дослідники стверджують, що користь інтерактивних

методів полягає в мотивуванні учнів до активної участі в обговоренні проблеми, соціальної взаємодії, які активізують мисленнєві процеси. Зарубіжні науковці також стверджують, що одночасне формування іншомовної комунікативної компетентності та критичного мислення реалізується через вправління у відповідях на запитання.

Друга фаза – основна, яка займає більшу частину уроку (30-35 хв.) і має на меті залучення учнів до активної діяльності щодо вирішення вже поставлених проблемних запитань. Для того, щоб запропонувати оптимальний вибір методів та прийомів роботи впродовж цього етапу, ми керувалися рекомендаціями Міністерства освіти та науки України, предстваленими в курсі для вчителів англійської мови НУШ (<https://nus-english.com.ua/>). У цьому курсі для розвитку вмінь критичного мислення молодших школярів на уроках англійської мови вчителям радять врахувати досвід Г. Пухта (H. Puchta), міжнародного тренера в галузі навчання іноземних мов та автора цілої низки методичних посібників із навчання англійської мови та підготовки до міжнародного екзамену IELTS, який розробив дві моделі розвитку критичного мислення учнів молодшого шкільного віку (Puchta, Williams, 2011).

Перша модель базується на дослідженні К. Еґана (K. Egan), сучасного британського філософа і педагога, та Л. Виготського, у яких визначено роль мовного розвитку особистості учня у розширенні його загального кругозору. К. Еґан постулює, що інтелектуальний розвиток дитини залежить від активізації певних когнітивних дій, які в дитячому віці стимулюють такі методи роботи: мнемотехніки, комунікативно-ігрові методи, скетч методи навчання англійської мови (Egan, 1997).

К. Еґан доводить, що запровадження мнемотехнік є ефективною в дописемний період, оскільки сприяє запам'ятовуванню учнями невеликих частин римованих текстів, що готує до розуміння мовних зразків, передусім фонетичних патернів, а також граматичних, синтаксичних тощо. Ця техніка сприяє розвитку когнітивних операцій учнів, необхідних для усвідомлення іншомовних структур (Egan, 1997).

Провідним видом діяльності учнів початкової школи є навчально-ігрова діяльність, тому комунікативно-ігрові методи навчання англійської мови вимагають широкого залучення наочних засобів, зокрема іграшок та лялькових героїв, які розмовляють голосом вчителя і залучають дітей до мрійливого стану, а іграшки ніби оживають в уяві. Ці процеси є важливими через те, що розуміння усного, а потім і писемного мовлення вимагає не лише знань лексичних одиниць, а й здатність створювати ментальні образи, що дає змогу учням краще зрозуміти мовлення, а надалі й відтворити його. Існують чіткі докази того, що учні, які легко створюють такі ментальні образи, слухаючи (чи пізніше читаючи) розповіді, запам'ятовують більше мовних зразків.

Доцільним також є використання скретч методів під час вивчення іноземної мови. Зазвичай діти люблять жарти і намагаються їх зрозуміти, і це найперша спроба дитини думати про мову. Здатність розуміти подвійні значення, каламбури та гру слів є важливими складниками

інтелектуального розвитку дитини, як і вміння брати участь у невеликих розмовах. Останнє має важливу соціальну функцію, і тому дітям потрібно навчитися долучатися до обговорень. Однак успішна участь у комунікативних ситуаціях також важлива, оскільки вона дає дитині відчуття соціального прийняття. Бути прийнятим учителем та однолітками – надзвичайно важливий досвід для дитини і водночас є передумовою розвитку соціальних стосунків та дружби, однієї з характеристик критичного мислення (Egan, 1997).

Друга модель, рекомендована до застосування на уроках англійської мови в початковій школі, є адаптованою теорією множинного інтелекту Г. Гарднера (H. Gardner) до умов навчання англійської мови в початковій школі. Г. Гарднера вперше в психолого-педагогічній науці довів, що не може певна окрема когнітивна здібність називатися інтелектом, а існує безліч інтелектів. Учений виокремлює вісім типів інтелекту, що пояснює широкий спектр людських можливостей, а саме: інтерперсональний, інтраперсональний, логіко-математичний, лінгвістичний, музично-ритмічний, візуально-просторовий, кінестетичний, натуралістичний. Г. Гарднер підкреслює, що множинний інтелект не є метою навчання, він допомагає зрозуміти вчителю індивідуальні особливості учнів і шляхи досягнення кращих навчальних результатів (Gardner, 1987). Г. Пухта наводить приклад тринадцяти прийомів, які слід використовувати під час другої фази уроків англійської мови для розвитку вмінь критичного мислення та комунікативної компетентності учнів початкової школи, а саме: порівняння, категоризація, встановлення послідовності, зосередження уваги, запам'ятовування, дослідження просторових, часових, кількісних зв'язків; створення асоціацій, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, ухвалення рішень, вирішення проблем, виконання творчих завдань (Puchta, Williams, 2011).

Третя фаза уроку – це підбиття підсумків – відіграє важливу роль у розвитку вмінь учнів критично мислити, адже завданнями цього етапу є узагальнення та систематизація знань, встановлення зв'язку нових із тими, якими учні володіли раніше. Методами, які можуть бути запроваджені на цьому етапі, є сенкан, шкала думок, обговорення в загальному колі.

Висновки. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає нам підстави зробити висновок, що визначення сутності поняття критичного мислення в вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці не значно різняться, а зміст його полягає в здатності активно й творчо сприймати інформацію, залучаючи оптимальні розумові дії аналізу, синтезу, узагальнення інформації, а також в здатності коректно представити її, обґрунтувати й застосувати здобуті знання на практиці. Критичне мислення має певні ознаки, зокрема: самостійність, аргументованість, соціальність, алгоритмізованість, координованість, які доводять, що розвиток критичного мислення має ознаки технологічного процесу і має чітко визначені етапи, які мають бути реалізовані впродовж уроку. Під час проведення уроків англійської мови мають бути

застосовані методи, які є предметом дослідження зарубіжних дослідників Г. Пухти, К. Еґана, Г. Гарднера, а саме: мнемотехніки, комунікативно-ігрові методи, скетч методи навчання англійської мови тощо.

Отже, упровадження технології розвитку критичного мовлення на уроках англійської мови в початковій школі є складним процесом, який сприяє одночасному формуванню комунікативної компетентності учнів та розвитку їхнього мислення та вимагає ретельної підготовки. Крім того, учень, який має достатній рівень розвитку критичного мислення є готовим до здійснення ефективної комунікативної взаємодії та здатним до прийняття оптимальних рішень у плінних життєвих умовах.

Література

Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).

Державний стандарт початкової освіти. – Урядовий портал. – 2018. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Концепція “Нова українська школа” : прийнята 27 жовтня 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczziya.html>

Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник / О. С. Нікітченко, О. А. Тарасова. – Харків : “Друкарня Мадрид”, 2017. – 104 с.

Browne, M.N., Keeley, S.M. Asking the right questions : A guide to critical thinking. – New Jersey : Pearson Prentice Hall, 2007. – 226 p.

Egan, K. The Educated Mind : How Cognitive Tools Shape Our Understanding. – Chicago : University of Chicago Press, 1997. – 310 p.

Gardner, H. Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences. – New York : Basic Books, 1983. – 459 p.

Hughes, J. Critical Thinking in the Language Classroom. Eli. – 2014 [Electronic Resource]. – Retrieved from https://www.ettoi.pl/PDF_resources/Critical_ThinkingENG.pdf.

New Skills Agenda for Europe [Electronic Resource]. – Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

Puchta, H., Williams, M. Teaching Young Learners to Think. – Innsbruck and Cambridge : Helbling Languages and Cambridge University Press, 2011.

Saleh, S. Critical Thinking as a 21-Century Skill : Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL Classroom / S. Saleh // European Journal of Foreign Language Teaching. – 2019. – Volume 4, Issue 1. – P. 1–15.

Tahsildar Tehrani, H., Razali, A. B. Developing Thinking Skills in Teaching English as a Second / Foreign Language at Primary School / H. Tahsildar Tehrani, A. B. Razali // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2018. – Vol. 7, no. 4. – P. 7–13. DOI: 10.6007/IJARPEd/v7-i4/4755.

References

Vygotskiy, L. S. (2000). *Psihologiya* [Psychology]. Moscow: EKSMO-Press [in Russian].

Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. (2018). *Uriadovi portal – Governmental portal*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].

Kontseptsiia "Nova ukrainska shkola [the Concept "New Ukrainian School]: adopted October, 27 2016. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepcziya.html> [in Ukrainian].

Nikitchenko, O. S., Tarasova, O. A. (2017). Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoyi movy: navchalno-praktychnyi posibnyk [Developing Critical Thinking Skills in Foreign Language Lessons: A Practical Handbook]. Kharkiv: "Drukarnia Madryd" [in Ukrainian].

Browne, M.N., Keeley, S.M. (2007). Asking the right questions : A guide to critical thinking. New Jersey: Pearson Prentice Hall [in English].

Egan, K. (1997). The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding. Chicago : University of Chicago Press [in English].

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books [in English].

Hughes, J. (2014). Critical Thinking in the Language Classroom. Eli. Retrieved from https://www.ettoj.pl/PDF_resources/Critical_ThinkingENG.pdf [in English].

New Skills Agenda for Europe. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> [in English].

Puchta, H., Williams, M. (2011). Teaching Young Learners to Think. Innsbruck and Cambridge: Helbling Languages and Cambridge University Press [in English].

Saleh, S. (2019). Critical Thinking as a 21-Century Skill: Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL Classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 1–15.

Tahsildar Tehrani, H., Razali, A. B. (2018). Developing Thinking Skills in Teaching English as a Second / Foreign Language at Primary School. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 7–13. DOI: 10.6007/IJARPEd/v7-i4/4755.

АНОТАЦІЯ

Стаття висвітлює проблему розвитку критичного мислення учнів на уроках англійської мови відповідно до вимог Концепції "Нова українська школа", спрямованої на реформування та модернізацію системи загальної середньої освіти в Україні. Актуальність досліджуваної проблеми доведена аналізом офіційних документів, виданих Європейською Комісією, які є орієнтиром для національного уряду щодо запровадження змін у системі освіти. У статті розглянуто походження поняття "критичне мислення" і представлено сучасну дефініцію. Для глибокого усвідомлення цього поняття наведено його головні ознаки, а саме: самостійність, проблемність, вироблення рішення, аргументованість та соціальність. Автор доводить, що процес розвитку критичного мислення має характеристики технології (алгоритмізованість та координованість). З'ясовано, що урок у початковій школі має бути побудовано відповідно до структури технології. Автор виділяє три етапи такого уроку: вступний (евокація), головний та заключний. Особливу увагу приділено двом моделям розвитку критичного мислення учнів, які базуються на теоріях, представлених у зарубіжній науковій літературі і є рекомендованими до запровадження Міністерством освіти та науки України. Перша модель розроблена відповідно до дослідження К. Егана, який наголошує на ролі мовного розвитку учня в розширенні його загального кругозору. Друга модель побудована на теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, адаптованої до умов навчання англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, уроки англійської мови, критичне мислення, Нова українська школа, технологія.

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 811.111'365.4

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-201-207

THE WAYS OF FORMING OF SOCIAL COMPETENCE ON UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN MODERN EDUCATIONAL AREA

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Natalia GROMOVA,

The candidate of pedagogical sciences, associate professor

an.skoryk91@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5194-2557>

Sumy state pedagogical university of A. Macarenko

✉ 87, Romenska St.,

Sumy, Sumy region, 40002

Наталія ГРОМОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

✉ вул. Роменська, 87 м. Суми,

Сумська область, 40002

Original manuscript received: July 02, 2020

Revised manuscript accepted: August 04, 2020

ABSTRACT

The article shows the place of social competence in the system of key competencies in the application of the competence approach in the process of learning the Ukrainian language, as well as identifies the means, conditions and methods of forming social competence on the lessons. The author notes that the strategy of modern pedagogical education which is based on the need to develop various competencies and subjective development and self-development of the student and teacher, able to go beyond regulatory activities and carry out innovative, creative processes, involve changes in the educational process. Understanding the problems of modern school allows the author to conclude that it is necessary to build a system of educational space that would optimally take into account not only the peculiarities of professional development, but also the patterns of personal development, the formation of socially significant competencies of students. The formation of social competence should be a key task in the modern competence approach because a high level of its formation is the key to successful self-realization of a person in all spheres of society and a condition for achieving a level of self-transcendence in personality development. The very achievement of the level of self-transcendence requires the objective need of a person in the transformation of the world around him, with its changes and development. The author emphasizes that the organization of the educational process today creates the conditions for the formation of students' experience of independent solution of cognitive, communicative, organizational, social, creative, moral and other problems that make up the content of education. In this case, the actual content of education is to form a didactically adapted social experience of solving such problems.

It is determined that one of the lines of implementation of the competency approach is to strengthen the applied, practical nature of all education, including the process of learning the Ukrainian language.

According to the author's view, the process of learning the Ukrainian language is filled with such tasks and activities, which implementation without the actualization of the pedagogical position of the student as a holistic vocational education, is impossible.

Key words: competence approach, key competencies, social competence, communicative competence, forms of learning.

Introduction. A distinctive feature of the modern stage of development of society is the rapidly developing of innovative transformations of various spheres of human life, including social one. Nowadays society and the state require a person to be able to socialize in a rapidly changing society and to own universal methods of action. This is one of the reasons why, regardless of the classifications of key competencies, are interesting for scientists, who pay significant attention to social competence as the ability for social interaction in different life spheres and the unity of social adaptation and mobility.

Innovations in education of our country show the way for the school to find ways and means of development the personality's ability to adapt and ensuring its social competence. Social competence considers in social skills or responsibilities that enable a person to adequately fulfill social norms and rules. Researchers have found that social competence, firstly, reflects the interaction of a person and society; secondly, it implies the possession of a person by means of interpersonal interaction; thirdly, it includes several components; fourthly, it implies taking into account the ratio of one's own aims and the needs of the whole society.

The analysis of scientific works. In the psychological and pedagogical literature, the problem of research of the question of forming of social competence are analyzed in the works by: A. Aronova, V. Basheva, A. Belkin, V. Bezrukova, F. Bender, V. Demina, E. Zeer, G. Ibragimov, V. Landsheira, N. Milovanova, S. Molchanova, V. Nesterova and others.

Methods of research. The analysis of the pedagogical situation made it possible to single out a number of contradictions:

- between the needs of modern society for socially competent citizens and the unwillingness of school education to fully realize this need;

- between the practical need of students to adapt to the modern social situation and the insufficient level of readiness for it due to the underdevelopment of social competence;

- between the needs of students to be adequate to the real situation of social interaction and the lack of social competencies for its implementation;

- between the requirements of society for the functional literacy of graduates in situations of communication and cooperation and insufficient attention to the methods of interactive interaction, in particular, in social studies lessons.

On the basis of the revealed contradictions, the research problem was formulated as follows: the possibilities of interactive methods of interaction, adequate to the internal needs of students, in the formation of their social competence. Based on the identified contradictions and the actualized problem, the topic of the pedagogical research was determined.

The results and discussions. Social competence does not exist outside of a particular society. It depends on the main characteristics of life of certain society: economic and political life, historical and cultural norms, the organization of social relations. Social competence is not only a certain socialization of a person, but also the ability to achieve success using social resources.

Psychologists complete social competence into a number of the following individual abilities: communicative competence, social entrepreneurship, general legal and economic literacy, the ability to understand the hidden, shadow features of society, the ability lead (social confidence), the ability to understand social roles and interpersonal relationships, the ability to establish long-term partnerships, the ability to manage their own image (Gorodyanenko, 2002: 15).

The aim of teaching the Ukrainian language is the formation of communicative competence considers in the ability to use the language as a means of intercultural and interpersonal communication, the academic discipline "Ukrainian language" is the subject of the school curriculum, which makes the main and significant contribution to the formation of social competence of students. Success in communication is not possible without the formed social competence of students, that aims the formed ability to interact with others and a sense of self-confidence, as well as the ability to take on various social roles and the ability to cope with the current situations.

In our opinion, social competence, as a structural component of Ukrainian language communicative competence must be deeply analyzed because this is the ability that serves to disclose the language in the context of intercultural and interpersonal communication. It is necessary to make every effort to develop social competence, as there is a problem of participation in dialogue, knowledge or ignorance of the peculiarities of communication with certain social groups and it is important to ensure tolerance and safety of communication for both parties. It is important to instill to students the interest in studying and understanding the culture of our country, an interest in finding a compromise in difficult situations, because it enriches the personality of students with social and cultural knowledge, and also helps to use the accumulated communication skills in future (Kumar, 1995:73).

The inclusion of a social component during the teaching students the Ukrainian language in general education serves to form a holistic picture of the world among students by expanding the level of students' knowledge in various activities, familiarizing with their cultural heritage, educating a to be patriot of our country and a citizen of the world, respecting the views and opinions of the interlocutor, capable of free interpersonal communication.

Awareness of the specifics of society, the development of a sense of tolerance for other views, broadens the horizons of students, increases the level of their general culture and motivation to learn the language. By including in the educational process the use of elements of collective activity and to intensify the educational process, using the latest teaching methods and techniques, improving educational skills and skills of independent work, group forms of cooperation, the teacher will be able to make the content of teaching students the Ukrainian language more effective, focused on personal attitudes student (Gorodyanenko, 2002: 26).

The modern state standard of general education sets tasks for achieving qualitatively new goals in the study of the Ukrainian language, namely: the development of communicative competence and all its

components, where a special place is occupied by social competence, the formation and development of which makes it possible to familiarize students with a new social experience using Ukrainian language. Thus, forming social competence means teaching students to interact with each other in the educational process while performing various communication tasks.

Today, in the practice of teaching the Ukrainian language, individual, frontal and group forms of organizing the educational process are distinguished. The individual form of organizing the work of students means that the student independently performs tasks that are the same for the entire class without contact with other students, but at the same pace for all. The individual form of work is used at all stages of the lesson, to solve various didactic tasks: the assimilation of new knowledge and their consolidation, formation and consolidation of skills and abilities, for repetition and generalization of the passed material. It is most typical for doing homework. However, for the formation of social competence, this form has a significant disadvantage – when working on an assignment, a student is isolated from other students and only he is responsible for the success of this exercise. With this form of organization of educational activities, the student does not contact with other students, and it prevents him from learning to be in society, to resolve disputes and problems, and to be part of a team. The frontal form of organizing the educational activities of students is such a type of activity in the lesson in which all students of the group, under the direct guidance of the teacher, perform a common task.

The work is carried out with the whole class at the same pace. In the process of telling, explaining, showing, the teacher seeks to simultaneously influence all those present persons. The frontal form of organizing the educational activities of students during the lesson helps to establish close relations between the teacher and the class, joint friendly work of students, during which common participation in solving not only educational, but also educational tasks, mutual assistance, the formation of sustainable cognitive interests, allows you to use a variety of methods and techniques for enhancing the learning process. More often it is used at the stage of primary assimilation of new material, with a problematic, informational and explanatory-illustrative presentation, this form allows you to attract a maximum of students to active educational and cognitive activities (Crystal, 2007: 101).

Methodologists consider group educational activity of students to be one of the most successful ways of forming social competence. And this is not accidental, because educational activity is collective in nature and is a system of socially organized interactions, relationships and communication (Gorodyanenko, 2002:31). Psychologists have proven that joint activity in the collective of students and teachers themselves is the initial form of individual activity and determines their mastery of such actions as goal-setting, planning, control and assessment, without which learning is impossible. To concretize educational actions, let us turn to the structure of group educational activities, which consists of the following links:

1. The motivational-orienting link assumes that students jointly analyze the conditions and their capabilities, and also accept or set themselves a single educational task.

2. Executive link updating existing knowledge when performing a number of educational activities and tasks collectively or individually. Mutual support and exactingness towards each other, the ability to adequately self-criticize, a sense of responsibility for the result of a common cause are especially needed here.

3. Control and evaluation link-mutual control over the implementation of the actions of the previous stage and assessment of the results of joint work. Group work is used, as a rule, when performing speech exercises and tasks for the joint search for information and collective solution of the problem situation. Pair work, as one of the types of group work, is mainly used to perform exercises of various types: language and conditional speech (Gower, 1995:64).

In practice, pair work is widely used to train language material, when students are offered cards with exercises for substitution, filling in the gaps, transformation, etc. The organization of pair work to perform truly communicative exercises is often uncontrollable, which is often the cause of negative results. Pair and group work creates favorable conditions for the formation of skills and abilities of foreign language communication. In foreign language lessons, it is necessary to be able to specially organize, namely, to find an effective form of interaction between the participants and to select adequate means of managing them by the teacher. The content of joint learning activities influences skills and abilities that are part of social competence. Taking into account the specifics of the academic discipline "foreign language", the components of the content of collective educational activity can be distinguished:

1. Knowledge of the language material, the peculiarities of its functioning, as well as possession of the skills of its use in communication situations.

2. Methods for acquiring linguistic knowledge, speech skills and abilities, as well as techniques for self and mutual control.

3. Possession of cooperation techniques (joint solution of speech problems for imitation, substitution and reproduction). Based on the above, it is necessary to single out such skills and abilities that are part of social competence such as the ability to work together to achieve a common goal, support each other, the ability to adequately self-criticize, assess your personal contribution to the success or failure of a common cause, jointly analyze the conditions of the situation and correlate them with possibilities.

Conclusion. Thus, in order to form the social competence of students, namely the ability to live in society, on the lessons of the Ukrainian language, it is necessary to use such forms of organization of education that could simulate a real situation of communication that would give students the opportunity to interact with each other, listen, defend their point of view, adjust their behavior and subordinate their interests to the interests of society, as it happens in real life.

To train a student who is able to see, formulate problems, choose ways and means to solve them, emphasis should be placed on the development of technologies that contribute to the formation and development of problem thinking, mental activity. These include problem-based learning (in different types and combinations); problem lectures; problem seminars; educational discussions; search laboratory works; research work aimed at finding new solutions to fundamentally new problems; organizational and activity games; organization of thought groups in small and large groups.

Література

- Городяненко В.Г. Соціологія: під. для студ. вищ. навч. зак. К. Вид. центр «Академія» 2002. 560 с.
- Bose M. A text book of English Language Teaching for Indian Students. Ch. New Century Book House. 2005.440 p.
- Crystal D. English as a global language. Cambridge. Cambridge University Press. 2007.253 p.
- Gower R. Teaching Practice Handbook. L. Macmillan Heinemann. 1995. 334 p.
- Kumar J. Studies in Language Testing 2. Cambridge. University Press. 1995. 150 p.

References

- Gorodyanenko V.G. Sotsiologiya: pid. dlya stud. vysh. navch. zak. K. Izd. tsentr «Akademiya» 2002. 560 s.
- Bose M. A text book of English Language Teaching for Indian Students. Ch. New Century Book House. 2005.440 p.
- Crystal D. English as a global language. Cambridge. Cambridge University Press. 2007. 253 p.
- Gower R. Teaching Practice Handbook. L. Macmillan Heinemann. 1995. 334 p.
- Kumar J. Studies in Language Testing 2. Cambridge. University Press. 1995. 150 p.

АНОТАЦІЯ

У статті показано місце соціальної компетенції в системі ключових компетенцій при застосуванні компетентнісного підходу в процесі вивчення української мови, а також визначені засоби, умови і прийоми формування соціальної компетенції на уроках. Автор зауважує, що стратегія сучасної педагогічної освіти, в основі якої лежить необхідність оволодіння різними компетенціями, і суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості учня і педагога, здатного виходити за межі нормативної діяльності та здійснювати інноваційні, творчі процеси, передбачає зміни в освітньому процесі. Осмислення проблем сучасної школи дозволяє зробити висновок автору про необхідність побудови такої системи освітнього простору, яка оптимальним чином ураховувала б не тільки особливості професійного становлення особистості, а й закономірності особистісного розвитку, формування соціально-значущих компетенцій учня. Формування соціальної компетентності має стати ключовим завданням у сучасному компетентнісному підході, бо високий рівень її сформованості є запорукою успішної самореалізації особистості в усіх сферах життєдіяльності суспільства й умовою досягнення рівня самотрансценденції в розвитку особистості. Саме досягнення рівня самотрансценденції вимагає об'єктивну потребу індивіда в перетворенні навколишнього світу, у його зміні й розвитку. Автором наголошено, що організація освітнього процесу сьогодні полягає у створенні умов для формування в учнів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, соціальних, креативних,

моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти. При цьому власне зміст освіти полягає у формуванні дидактично адаптованого соціального досвіду вирішення таких проблем.

Окремо відзначено, що однією з ліній реалізації компетентнісного підходу є посилення прикладного, практичного характеру усієї освіти, в тому числі і процесу вивчення української мови.

З огляду цих позицій, на думку автора, процес вивчення української мови наповнюється такими завданнями і видами діяльності, реалізація яких поза актуалізацією педагогічної позиції студента як цілісної професійно-особистісної освіти, неможлива.

Ключові слова: компетентністний підхід, ключові компетенції, соціальна компетенція, комунікативна компетенція, форми навчання.

УДК 371

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-208-214

**MODEL OF THE METHOD OF FORMATION THE SUBJECT
COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN BLENDED PHYSICS
TEACHING**

**МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ЗМІШАНОМУ
НАВЧАННІ ФІЗИКИ**

Olena ZAVRAZHNA,

Candidate of Physical and
Mathematical Sciences, Associate
Professor

Олена ЗАВРАЖНА,

кандидат фізико-математичних
наук, доцент

zavragna@gmail.com

<https://0000-0002-7716-7138>

Alla SALTUKOVA,

Candidate of Physical and
Mathematical Sciences, Associate
Professor

Алла САЛТИКОВА,

кандидат фізико-математичних
наук, доцент

0809saltykova@gmail.com

<https://0000-0001-8010-267X>

Yaroslav BALABAN,

graduate student

Ярослав БАЛАБАН,

аспірант

yarchick.balaban@gmail.com

<https://0000-0003-4419-9595>

*Sumy State Pedagogical
University named after*

A. S. Makarenko

✉ *87, Romenskaya St.,
Sumy, 40002*

*Сумський державний
педагогічний університет імені*

A. С. Макаренка

✉ *вул. Роменська, 87
м. Суми, 40002*

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

It is emphasized that at the present stage, during the teaching of physics in general secondary education, simple formal knowledge and the ability to reproduce what has been studied at the reproductive level become unnecessary. The competence approach becomes fundamental. It is manifested in the acquisition by the pupil in the process of learning an integrated ability, consisting of knowledge, skills, experience, values and attitudes that can be fully implemented in practice. In the process of teaching physics, students should form appropriate competencies based on systematic fundamental knowledge and acquired skills, which are based on an understanding of physical laws, phenomena, processes, and so on. It is shown that by the middle of the twentieth century, the learning process was traditionally carried out according to the classroom-lesson system. The advent of ICT has led to the separation of online learning. The advantages and disadvantages of each in these systems are taken into account in a blended learning system that combines traditional forms with elements of e-learning, which uses special information technologies such as computer graphics, audio and video, interactive elements and more.

We think that the optimal model of learning in modern conditions is blended learning, as it allows to sufficiently carry out the formation of high school students subject competence in physics. Attention is focused on the fact that the formation of subject competence in physics lessons is necessary for the preparation of responsible, well-developed applicants for education.

It is noted that the development and improvement of criteria for assessing the level of formation of subject competence in blended learning is an important issue that requires additional research.

We have proposed the author's model for the formation of subject competence of high school students in mixed teaching of physics, which is presented in the form of blocks, including interrelated general-pedagogical, target, organizational-content and diagnostic-corrective elements. When working on the model, its structure and content were substantiated, its features were singled out and taken into account. In the future it is planned to test and analyze the results of this model.

Key words: *blended learning, physics, high school, model, subject competence, formation.*

Вступ. На сучасному етапі під час навчання фізики в закладах загальної середньої освіти вже неактуальними стають прості формальні знання та уміння відтворювати вивчене на репродуктивному рівні. Принциповим стає компетентнісний підхід. Він виявляється в набутті учнем у процесі навчання інтегрованої здатності, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці. У процесі навчання фізики в учнів мають бути сформовані відповідні компетентності, що ґрунтуються на системних фундаментальних знаннях та набутих вміннях, в основі яких лежить розуміння фізичних законів, явищ, процесів тощо. Загальні методичні питання реалізації компетентнісного підходу в освіті досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені Дж. Куллахан, Ж. Перре, Дж. Равен, С. Бондар, І. Зимня, В. Краєвський, О. Лебедев, О. Овчарук, Л. Пермінова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

До середини ХХ століття процес навчання відбувався традиційно за класно-урочною системою. Поява ІКТ привела до виокремлення онлайн-навчання. Переваги й недоліки кожної з цих систем ураховані в змішаній системі навчання, яка поєднує традиційні форми з елементами електронного навчання, де використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як комп'ютерна графіка, аудіо та відео, інтерактивні елементи тощо.

Фахівці Стенфордського університету (США) на основі аналізу понад тисячі емпіричних досліджень порівняли традиційне, онлайн і змішане навчання (Means & Toyama & Murphy & Bakia & Jones, 2010). Автори зробили висновок, що в період з 1996 по 2008 рік онлайн-навчання не мало значної переваги перед традиційними формами навчання. Однак змішане навчання виявилось значно ефективніше, ніж навчання, яке повністю відбувається в режимі онлайн. Це дослідження істотно зміцнило позиції змішаного навчання і додало ще більшу динаміку його розвитку. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що теоретико-методичним засадам змішаного навчання в закладах освіти присвячена значна кількість робіт. Це дослідження самого поняття

змішане навчання та його моделей (Р. Краус-Хофман, Д. Кранц, Б. Люкінг, К. Бугайчук, І. Габенко, Н. Рашевська; Ю. Духнич, К. Бугайчук, В. Кухаренко та інші), процесу формування та розвитку освітнього середовища (В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лапінський, Н. Морзе та інші) та комп'ютерно орієнтованого навчального середовища (В. Биков, О. Гриб'юк, Ю. Жук, І. Іванюк та інші).

У роботах названих авторів проблема досліджувалась фрагментарно, тому вона недостатньо розроблена в науковій педагогічній літературі.

Беручи до уваги методичну та практичну вагомість потреби у формуванні предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики, вважаємо за доцільне дослідити та розробити відповідні теоретичні основи цієї проблеми.

Метою статті є розробка моделі методики формування предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики.

У відповідності з метою були використані такі **методи і методики дослідження**: теоретико-методичний аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури; вивчення й аналітичне узагальнення сучасного педагогічного досвіду; спостереження та порівняння.

Результати та дискусії. Зауважимо, що для оцінки сформованості компетентності важливо дати оцінку її компонентам: знанням, умінням, досвіду, ціннісному ставленню і реалізації на практиці, що узгоджується з визначенням поняття "компетентність", поданим у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України, 2012) (Цапенко, 2019).

Тому розробка та вдосконалення критеріїв оцінювання рівня сформованості предметної компетентності при змішаному навчанні є важливим питанням, що вимагає додаткового дослідження.

Закон України «Про освіту» регламентує вимоги до результатів навчання, а також компетентностей здобувачів освіти, однією з ключових яких є компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, що передбачають здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи, визначення питань і формулювання висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, спричинених людською діяльністю, і відповідальність особи як громадянина за наслідки цієї діяльності (Закон України "Про освіту", 2020). Отже, формування предметної компетентності на уроках фізики є необхідним для підготовки відповідальних всебічно розвинутих здобувачів освіти.

Одним з найпоширеніших способів представлення теоретичних та практичних завдань є моделювання (Кульчицький, 2015) – створення, дослідження і використання моделі характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який називається «моделлю». Більш повно категорія модель розглянута у філософії (Петрушенко, 2006; Штофф, 1966). Моделювання – метод пізнання, що заснований на найвищій формі узагальнення, а також на більш наочному представленні об'єкта, що розглядається. Моделюванням широко користуються при дослідженні явищ у різних

сферах, у тому числі й при проведенні наукових досліджень, тому що це найбільш розповсюджений метод вивчення об'єктів різної природи, до яких можна віднести й соціальні системи.

Нами була розроблена модель методики формування предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики (рис. 1).

При роботі над моделлю були враховані такі її особливості (Zavrzhnaya & Salytkova & Balaban, 2020): вимоги до результатів навчання та предметної компетентності здобувачів освіти повинні відповідати освітній галузі; здобута предметна компетентність повинна відповідати завданням та меті системи загальної середньої освіти; при формуванні предметної компетентності на уроках фізики при змішаному навчанні необхідно враховувати рівень знань здобувача освіти, тобто можливість індивідуально вибирати маршрут, якщо учень вже засвоїв загальну програму і готовий рухатися вперед.

На основі виділених ознак і структурних компонентів моделі можна обґрунтувати структуру і зміст авторської моделі, яка подана у вигляді блоків, що включає взаємопов'язані між собою загально-педагогічний, цільовий, організаційно-змістовий і діагностико-коригуючий блоки.

Загально-педагогічний блок визначається формуванням мотивації навчання учнів старшої школи в умовах змішаного навчання з позиції цілісної системи, виявлення умов успішного формування мотивів навчання учнів в процесі змішаного навчання. Застосування особистісно орієнтованих методик дозволяє розглядати змішане навчання як процес, що спрямований на формування соціально значущих якостей особистості та її індивідуальності.

Цільовий блок допускає визначення мети, відповідно до якої обираються принципи та підходи до роботи в умовах змішаного навчання.

Організаційно-змістовний блок визначається навчальними планами і освітніми програмами, також включає використання найбільш ефективних засобів, методів і форм навчання та управління організацією навчального процесу, що орієнтовані на формування предметної компетентності учнів в умовах змішаного навчання. Особливістю цього блоку є побудова логічно правильного навчального процесу відповідно поставленій меті.

Діагностико-результативний та результативний блоки дозволяють визначити ступінь сформованості предметної компетентності учнів при роботі в умовах змішаного навчання, зафіксувати зміни, які відбулися в результаті цілеспрямованої роботи та за необхідності скорегувати результати.

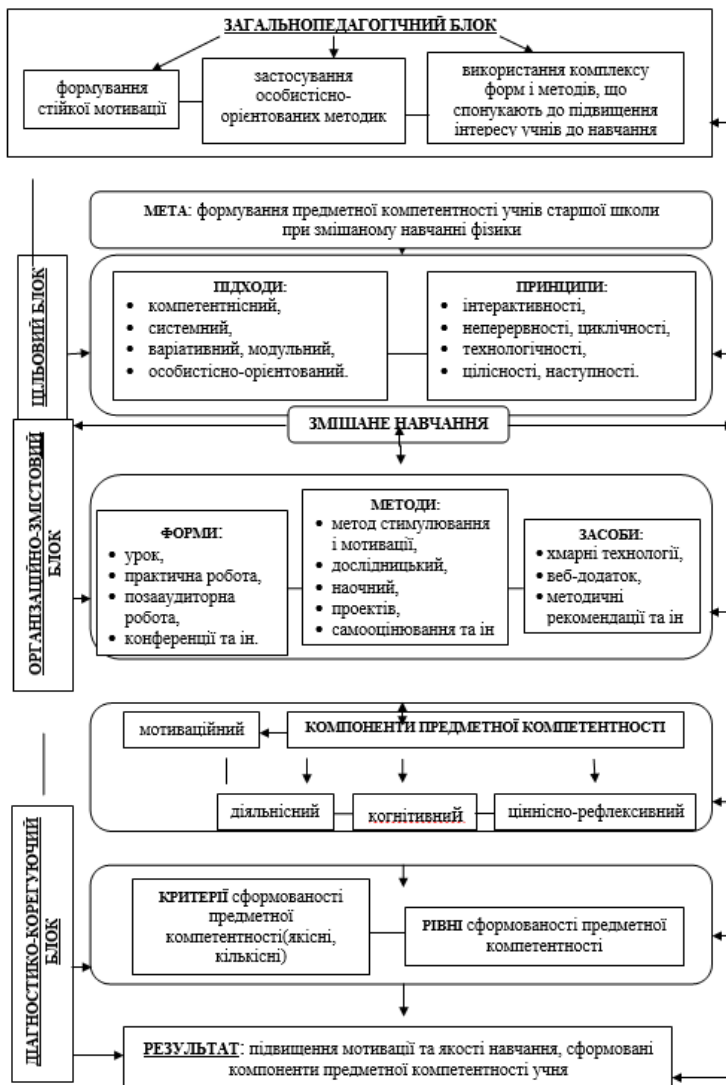


Рис. 1 Модель методики формування предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики

Висновки. Компетентнісна спрямованість навчання в сучасній школі є вимогою часу. Її реалізація пов'язана з вибором змісту, форм,

методів, прийомів та засобів навчання. Метою навчання фізики в старшій школі є формування самосвідомості, світогляду, дослідницьких вмінь та т. ін. Інформаційні технології стали невід'ємною частиною нашого життя, вони сприяють більш ефективній організації освітнього процесу в урочний, так і в позаурочний час. Вважаємо, що оптимальною моделлю навчання у сучасних умовах є змішане навчання, так як воно дозволяє в достатній мірі здійснювати формування у учнів старшої школи предметної компетентності з фізики. Нами запропонована авторська модель формування предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики. В подальшому планується апробація та аналіз результатів застосування цієї моделі.

Література

Закон України «Про освіту». – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Кульчицький І. М. Концептуалізація понять "модель" та "моделювання" у наукових дослідженнях / І. М. Кульчицький // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Інформаційні системи та мережі. – 2015. – № 829. – С. 273-284. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM_2015_829_21.

Петрушенко В. Філософський словник: терміни, персоналії, сентенції / В. Петрушенко. – Львів: Магнолія, 2006, 2011. – 352 с.

Цапенко М. Модель методики формування енергозбережувальної компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти / М. Цапенко // Наукові записки БДПУ Серія: Педагогічні науки. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2019. – С. 125-134.

Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с

Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. URL : <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

Zavrzhnaya O., Saltykova A., Balaban Ya. The model development of formation methods of senior school students' subject competence in blended learning of physics // Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 11th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2020. Pp. 163-166. URL: <https://sci-conf.com.ua>.

References

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] – Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

Kulchitskyi, I. M. (2015). Kontseptualizatsiia poniat «model» ta «modeliuvannia» u naukovykh doslidzhenniakh [Conceptualization of the concepts of «model» and «modeling» in scientific research]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Informatsiini systemy ta merezhi. – Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Information systems and networks, № 829, 273-284.* Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM_2015_829_21. [in Ukrainian].

Petrushenko, V. (2006). *Filosofskiy slovnyk: terminy, personalii, sententsii* [Philosophical dictionary: terms, personalities, maxims]. Lviv: Mahnoliia, 2006, 2011. [in Ukrainian].

Tsapenko, M. (2019). Model metodyky formuvannia enerhozberezhuvальної компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти [Model of methods of formation of energy-saving competence in physics lessons for students of

general secondary education]. *Naukovi zapysky BDPU Seriya: Pedagogichni nauky.– Scientific notes of BSPU Series: Pedagogical sciences*, 2, 125-134. [in Ukrainian].

Shtoff, V. A. (1966). *Modelyrovanye y fylosofiya [Modeling and Philosophy]*. M.: Nauka. [in Russian].

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Retrieved from <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

Zavrzhnaya, O., Saltykova, A., Balaban, Ya. (2020). The model development of formation methods of senior school students' subject competence in blended learning of physics. *Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 11th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom*. Pp. 163-166. Retrieved from <https://sci-conf.com.ua>.

АНОТАЦІЯ

Акцентується увага на тому, що на сучасному етапі під час навчання фізики в закладах загальної середньої освіти вже неактуальними стають прості формальні знання та уміння відтворювати вивчене на репродуктивному рівні. Принциповим стає компетентнісний підхід. Він виявляється в набутті учнем у процесі навчання інтегрованої здатності, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці. У процесі навчання фізики в учнів мають бути сформовані відповідні компетентності, що ґрунтуються на системних фундаментальних знаннях та набутих уміннях, в основі яких лежить розуміння фізичних законів, явищ, процесів тощо. Показано, що до середини ХХ століття процес навчання відбувався традиційно за класно-урочною системою. Поява ІКТ привела до виокремлення онлайн-навчання. Переваги і недоліки кожної з цих систем враховані у змішаній системі навчання, яка поєднує традиційні форми з елементами електронного навчання, в якому використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як комп'ютерна графіка, аудіо та відео, інтерактивні елементи тощо.

Вважаємо, що оптимальною моделлю навчання в сучасних умовах є змішане навчання, оскільки воно дозволяє в достатній мірі здійснювати формування в учнів старшої школи предметної компетентності з фізики. Акцентовано увагу на тому, що формування предметної компетентності на уроках фізики є необхідним для підготовки відповідальних всебічно розвинутих здобувачів освіти.

Зауважено, що розробка та вдосконалення критеріїв оцінювання рівня сформованості предметної компетентності при змішаному навчанні є важливим питанням, що вимагає додаткового дослідження.

Нами запропоновано авторську модель формування предметної компетентності учнів старшої школи при змішаному навчанні фізики, яка подана у вигляді блоків, що включає взаємопов'язані між собою загально-педагогічний, цільовий, організаційно-змістовий і діагностико-коригуючий елементи. При роботі над моделлю було обґрунтовано її структуру та зміст, виокремлено та враховано її особливості. В подальшому планується апробація та аналіз результатів застосування цієї моделі.

Ключові слова: змішане навчання, фізика, старша школа, модель, предметна компетентність, формування.

УДК 373.5.016:811.111]:502/504
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-215-226

IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE "ENVIRONMENTAL SAFETY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT" IN THE ENGLISH TEXTBOOK FOR THE 8th form

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК» У ПІДРУЧНИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 8 КЛАСУ

Nataliia SOLOVIOVA,

Наталія СОЛОВІОВА,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-2897-550X>

natasolov@gmail.com

*Kyryvi Rih State Pedagogical
University*

*Криворізький державний
педагогічний університет*

✉ 54, Prospekt Gagarina, Kyryvi
Rih, Dnipropetrovsk region, 50086

✉ м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54,
Дніпропетровська область, 50086

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 11, 2020

ABSTRACT

The article deals with the practical aspects of the implementation of the integrated content line "Environmental safety and sustainable development" in English lessons at school. It notes that the skills of the outlined content line are traditionally developed while developing communicative competence within the topics of situational communication related to the content line, for example, "Recreation and leisure", "Nature and environment", etc. The purpose of the article is to show that other topics of situational communication that are not directly related to the content line (for example, "School time. What is your school?", "Your preferences. Do you need a book?", "Your preferences. With music in your heart." and others) have also their situational potential and can ensure the development of relevant skills of the content line. The development of content-line skills is, first and foremost, possible due to the inclusion of environmental material and tasks that are vital, contain interesting facts, evoke emotions, and stimulate discussion. Great success and productivity are achieved through video and audio materials, informative eco-friendly online resources. Teaching situations based on material with real data and facts and performing tasks or activities that are meaningful and engaging contribute to learners' understanding of human responsibility for the environment, promote the development of critical thinking, the ability to solve environmental safety issues.

The author describes the possible forms of teaching organization and teaching technologies (excursion, presentation, project work, experiment, role-playing game, business game, discussion, and environmental actions) to implement the content line within some topics of situational communication on the basis of English textbook for grade 8. The examples of teaching material containing environmental problems that illustrate the implementation of this content line are recommended, specific skills of the content line are identified.

Keywords: *integrated content lines, implementation, environmental safety, foreign language, topic of communication, skills.*

Вступ. Відповідно до нового державного Стандарту України в галузі освіти та вимог сучасного суспільства до кінцевого результату навчальної діяльності, в країні відбувається інтенсивний процес оновлення змісту освіти, пошук нових методів і технологій навчання як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Основна відмінність нового Стандарту загальної середньої освіти – орієнтованість на здобуття не лише знань, а й ключових компетентностей, якими має володіти здобувач освіти після закінчення школи. Список ключових компетентностей, яких набуватимуть учні, закріплено на законодавчому рівні в законі України «Про освіту» (Закон України...).

Формування ключових компетентностей передбачає:

- наскрізний підхід;
- міжпредметні зв'язки;
- поступальність і наступність у розвитку компетентностей

(Любченко, 2018).

Реалізація наскрізних («інтегрованих» за новою редакцією) змістових ліній полягає у відповідному трактуванні навчального змісту тем і не передбачає будь-якого його розширення чи поглиблення. В освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти наголос було зроблено на наступні інтегровані змістові лінії:

- «Екологічна безпека та сталий розвиток»;
- «Громадянська відповідальність»;
- «Здоров'я та безпека»;
- «Підприємливість та фінансова грамотність»

(Навчальні програми...).

Інтегровані змістові лінії – це надпредметні теми, спільні для всіх початкових предметів, які є засобом інтеграції навчальних предметів і навчального змісту, та дієвим засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей. Зазначено, що необхідність інтеграції змістових ліній не тягне за собою якихось радикальних змін у навчальному процесі, а передбачає лише зміщення акцентів на більш прикладні аспекти теми (Навчальні програми...).

В оновленій навчальній програмі з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти (від 07. 06. 2017) відображено ключові зміни освітнього процесу й вони мають бути враховані при плануванні та проведенні уроків на всіх етапах під час вивчення іноземних мов.

У Програмі з іноземних мов визначено, що змістова лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток» спрямована на формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості, готовності брати участь у розв'язанні питань збереження довкілля й розвитку суспільства, усвідомлення важливості сталого розвитку для майбутніх поколінь (Навчальні програми...).

Вибір форми уроку іноземної мови, надання додаткової інформації екологічного напрямку, організація навчальної діяльності учнів і є саме тими засобами реалізації змістової лінії, які, як вказано в навчальній програмі, орієнтують учнів на:

- сприймання природи як цілісної системи;
- взаємозв'язок людини й навколишнього середовища та його залежність від природних ресурсів;
- готовність обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища на рівні свого регіону, держави та на глобальному рівні;
- уміння презентувати та обґрунтовувати проєкти, спрямовані на збереження довкілля та забезпечення його сталого розвитку (Навчальні програми...).

Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» засобами, що застосовуються на уроках іноземної мови, спрямована насамперед на формування в учнів екологічної компетентності.

Поняття «екологічна компетентність», ми, вслід за Н. Пустовіт, розуміємо «як набуте цілісне особистісне утворення, що у процесі самореалізації у всіх сферах буття визначає здатність особистості самостійно, оперативно і ефективно мобілізувати знання і досвід задля виокремлення екологічних проблем чи відповідного контексту життєвих ситуацій, прийняття рішень і діяльності на основі пріоритету екологічних цінностей, усвідомленого почуття власної причетності до екологічних проблем і відповідальності за результати своїх дій і вчинків в інтересах особистої екологічної безпеки, практичного поліпшення стану навколишнього середовища та стійкого/збалансованого розвитку» (Пустовіт, 2019).

Формування екологічної компетентності через реалізацію визначеної змістової лінії на уроках іноземної мови частково відбувається в межах вивчення тем ситуативного спілкування, які безпосередньо пов'язані з проблематикою інтегрованої змістової лінії, наприклад, «Охорона здоров'я», «Природа та навколишнє середовище», «Наука і технічний прогрес» та ін. Ці та інші теми ситуативного спілкування пропонуються для вивчення в підручниках рекомендованих МОН України, але не всі теми містять в собі екологічний елемент, тому деякі з них потрібно допрацювати. Реалізація змістової лінії передбачає посилення екологічної спрямованості змісту тем спілкування та зміщення акцентів у меті уроків.

На сьогодні є актуальним питання, яким чином на базі чинних навчально-методичних комплексів для шкіл можливе практичне втілення програмних змін під час розробки календарно-тематичного планування із врахуванням цієї лінії.

Проблемам реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках англійської мови, відповідності між ключовими компетентностями та змістовими, дидактичним та методичним вимогам до відбору навчального матеріалу, розробці вправ, методів та прийомів навчання присвячені роботи І. Глібо, С. Денгаєвої, Л. Забелло, О. Мазко, Т. Полонської, І. Самойлюквич, та ін. Формування ключових життєвих компетентностей учнів шляхом встановлення міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови висвітлено в роботі І. Гуменюк (Гуменюк, 2017). Потенціал підручника іноземної мови для здійснення екологічної освіти на прикладі Канади розглянуто в роботі О. Поп. Автор вказує, що

міністерствами освіти Канади рекомендовано розглядати теми підручника з іноземних мов з точки зору екологічної проблематики, або вивчати за допомогою таких форм роботи як дискусія, дебати, промова, презентація, письмове завдання екологічного характеру в контексті теми, що вивчається за шкільною програмою. Кожен з видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання та письмо) повинен містити інформацію екологічного характеру.

Розвитку ключових компетентностей на уроках англійської мови через реалізацію завдань змістових ліній під час вивчення тем, пов'язаних зі змістовими лініями, присвячені дослідження В. Кравець, О. Любченко, І. Самойлюкевич та ін.

Проблеми реалізації змістової лінії під час навчання іноземної мови також порушено в розробках учителів – практиків, що стосуються окремих тем ситуативного спілкування у різних класах, переважно для початкової школи.

Разом з тим аналіз досліджень та вивчення педагогічного досвіду свідчать, що впровадження змістових ліній поки не належним чином відображено в дидактичному та методичному забезпеченні процесу навчання англійської мови. Це стосується й інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» в основній школі (5 – 9 класи). Дещо поза увагою дослідників залишаються практичні аспекти впровадження цієї інтегрованої змістової лінії на уроках англійської мови у школі.

Мета статті – показати особливості реалізації наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови у 8 класі в контексті тем ситуативного спілкування, які безпосередньо не відносяться до розглядаємої змістової лінії, та навести приклади форм організації діяльності учнів з розвитку вмінь змістової лінії та формування екологічної компетентності.

Методи та методики дослідження. Відповідно до окресленої мети було використано такі методи, як аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури із метою з'ясування стану вивченості досліджуваної проблеми; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів іноземної мови. спостереження, бесіда, формулювання висновків і визначення напрямів подальших наукових розвідок.

Результати та дискусії. До головних завдань упровадження зазначеної наскрізної лінії ми відносимо спрямування особистості на: усвідомлення негативного впливу людської діяльності на природне середовище; розвиток готовності до певного виду діяльності по збереженню довкілля; розвиток відповідального ставлення до тваринного і рослинного світу; відповідального ставлення до природи та її ресурсів; формування в учнів власного практичного досвіду застосування екологічних знань у побуті, школі й навіть у масштабах міста, країни, світу; розвиток раціонального природокористування як умови подальшого розвитку людської цивілізації; усвідомлення того, що захист і збереження довкілля є такими ж важливими, як і саме життя.

Упровадження інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» в освітній процес на уроках англійської мови передбачає розв'язування завдань реального змісту, роботу з інформацією, яка має практичну цінність та спрямована на розвиток відповідних вмінь. Так, О. Любченко зазначає, що змістова лінія спрямовує на уміння:

- усвідомлювати екологічні проблеми;
- дискутувати довкола питань екології;
- обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища;
- ефективним та раціональним використанням природних ресурсів;
- проєктувати власні дії на захист довкілля та збереження ресурсів;
- розробляти плани дій щодо проведення екологічних заходів;
- презентувати та обговорювати проєкти щодо збереження довкілля та сталого розвитку;
- пояснювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища, у т. ч. із тваринним і рослинним світом;
- пояснювати залежність людини від природних ресурсів;
- обговорювати природні та погодні явища;
- розглядати природу як цілісну систему;
- пояснювати необхідність дбайливого ставлення до природи, потребу прибирання після відпочинку на природі;
- екологічно мислити та усвідомлювати свою екологічну відповідальність (Любченко, 2018).

Це стосується загальних умінь інтегрованої змістової лінії. Більш конкретні уміння зі змістової лінії визначаються в меті уроку відповідно до комунікативної потреби, тематики ситуативного спілкування, форм організації навчання, технологій навчання та діяльності учнів на окремому уроці.

Проблематика інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» реалізується через організацію елективних курсів, позакласну навчальну роботу і роботу гуртків, але, перш за все, на уроках з іноземної мови.

У навчальній програмі «Іноземні мови у загальноосвітніх навчальних закладах (5 – 9 класи)» подано тематику ситуативного спілкування, визначено лексичний діапазон та мовний інвентар. Формування комунікативної компетентності здійснюється в межах наступної тематики спілкування: «Я і мої друзі», «Стиль життя», «Засоби масової інформації», «Музика», «Література», «Україна», «Велика Британія», «Шкільне життя» (Навчальні програми...). Мовний інвентар є орієнтовним і добирається відповідно до комунікативної ситуації, вибір порядку вивчення та змісту кожної теми залежить від наміру учителя.

Зазначимо, що кожна тема ситуативного спілкування має свій ресурсний потенціал, який дозволяє вирішувати завдання розглядаємої змістової лінії та сприяти розвитку відповідних умінь. Розкриття

потенціалу теми, яка вивчається, здійснюється, насамперед, шляхом надання додаткових матеріалів та завдань екологічного напрямку, які є життєвими, ознайомлюють з цікавими фактами, викликають емоції та спонукають до обговорення. Створення навчальних ситуацій та виконання завдань на основі матеріалу з реальними даними й фактами сприяють усвідомленню учнями відповідальності людини за стан навколишнього середовища, розвитку дбайливого ставлення до навколишнього середовища, формуванню критичного мислення, вміння розв'язувати проблеми з екологічної безпеки. Доцільним є використання такого ілюстративного матеріалу, який не лише показує взаємозв'язок природи та людини, а й демонструє негативні наслідки людської діяльності та ініціює розвиток відповідальності особистості за навколишнє середовище. Успіху та результативності можна досягти за допомогою відео- та аудіоматеріалів, інформативних інтернет-ресурсів екологічного спрямування тощо.

Далі розглянемо, яким чином можна реалізувати змістову лінію «Екологічна безпека та сталий розвиток» у процесі вивчення тих програмних тем, які безпосередньо не відносяться до екологічної безпеки та сталого розвитку та ті вміння змістової лінії при цьому можна розвинути. З метою демонстрації засобів реалізації змістової лінії на практиці були використані теми з підручника англійської мови для 8 класу за редакцією О. Карп'юк (Карп'юк, 2016). Для реалізації змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» нами були застосовані освітні матеріали щодо екологічної безпеки та сталого розвитку, рекомендовані при вивченні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти, а саме, навчально-методичний комплекс «Зелений пакет» (Використання матеріалів...), методичний посібник «Гуманне та відповідальне ставлення до тварин» (Спектор та ін., 2018), додаткові матеріали з інших джерел та англомовні джерела. Ми пропонуємо завдання, які, на наш погляд, є особисто значущими для учнів, цікаві та несуть в собі сучасний зміст.

Так, у процесі вивчення теми «**Твоє життя. Сім'я та друзі**», яка безпосередньо не відноситься до екологічної безпеки та сталого розвитку, за змістом підручника виконуються завдання, пов'язані з вибором та описом друзів; як ладнати з батьками, листування з інтернет друзями та ін. Для реалізації змістової лінії доцільно звернути увагу, що друзями можуть бути й тварини. Провести, наприклад, фотоконкурс «Мої друзі – тварини». Ціннісну орієнтацію має й проведення дискусії «Найкращий друг людини» та робота з проектом «Центр захисту тварин у моєму місті». Зразки матеріалів для організації діяльності учнів з реалізації змістової лінії в межах цієї тематики можна знайти в посиланнях:

Пометун О та ін., 2013;

<https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/.pdf>;

<https://dogcare.dailypuppy.com/importance-dogs-lives-6622.html>.

Вивчення теми з використанням зразків вказаних матеріалів та залученням учнів до відповідної діяльності сприяє розвитку в учнів таких

умінь окресленої змістової лінії: використовувати різноманітні джерела інформації з питань сталого розвитку; аналізувати й аргументувати факти стосовно екологічних проблем; обмінюватися думками щодо впливу тварин на людину, її настрої; бути відповідальними за тварин та проектувати власні повсякденні дії на захист тварин; усвідомлювати єдність всього живого та взаємовплив усіх живих організмів, зокрема, на людину; розв'язувати проблеми безпритульних тварин; формувати екологічний світогляд, екологічне мислення, новий спосіб життя в гармонії з природою.

Під час вивчення теми **«Шкільний час. Яка твоя школа»** зазвичай розглядаються шкільні предмети, будівля школи, традиції, типи шкіл, правила для школярів, взаємини з учителями, шкільна освіта в країні, мова якої вивчається, та ін. Пропонуються завдання з формування лексичних та граматичних навичок, розвиток умінь з різних видів мовленнєвої діяльності. Безперечно, на уроках іноземної мови треба формувати мовну та мовленнєву компетентності. Водночас, задля реалізації змістової лінії рекомендуємо завдання, які пов'язані з проблематикою змістової лінії. Наприклад, вихід за межі класу на екскурсію «Рослини навколо школи. Історія зелених насаджень школи». Також під час обговорення підтеми «Школа моєї мрії», коли учні готують презентацію свого бачення школи майбутнього, вчитель надає додатковий відеоматеріал з теми стосовно кімнатних рослин, які рекомендують мати в класі чи офісі. Приклади матеріалів для використання можна знайти за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://www.teachstarter.com/blog/best-and-worst-indoor-plants-for-classrooms/>.

Це сприяє розвитку умінь: обмінюватися думками щодо впливу рослин на психічний та фізичний стан людини; пояснювати потребу мати рослини в школі й вдома; обговорювати питання, пов'язані із зеленими насадженнями навколо школи, рослинами в класі; обговорювати вплив діяльності учнів школи на екологічну ситуацію в місті; усвідомлювати особистий внесок у поліпшення навколишнього середовища, розробляти плани дій стосовно проведення екологічних заходів; самостійно приймати рішення і діяти в інтересах збереження довкілля.

Під час вивчення теми **«Твої вподобання. Чи потрібна тобі книга?»** учні виконують завдання з різних видів комунікативної діяльності стосовно таких підтем, як жанри літератури, вчинки героїв літературних творів, улюблені письменники, біографії письменників, значення книжок для людини та інших важливих підтем цієї теми ситуативного спілкування. Безперечно, ця тема має свій потенціал для реалізації змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» та свої прикладні аспекти. Наприклад, організація акції з обміну книжками "Живи, книго!" за принципом буккросингу або книгообміну. Встановлюються полиці для буккросингу – береш почитати книгу, натомість залишаєш свою. Учні

обговорюють принципи буккросингу та вибір місця для обміну книжок, розробляють правила для учнів. Також учнів можна залучити до проектної роботи з теми «Сучасна людина електронна чи паперова?». Обговорюється ефективно та раціональне використання макулатури, її перероблення. Ознайомитись зі зразками рекомендованих матеріалів можна за посиланнями:

Пометун О.та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://life.pravda.com.ua/society/2011/01/19/70581>;

<http://www.bookcrossers.eu/pages/was-ist-bookcrossing.php>;

<https://www.youtube.com/watch?v=fqcRu1sNEAk>

Серед очікуваних результатів є уміння учнів: пояснювати потребу дбайливого ставлення до природних ресурсів; екологічно мислити та усвідомлювати, які дії допоможуть зберегти природні ресурси; розробляти плани дій стосовно проведення екологічних заходів, усвідомити екологічні проблеми, пов'язані з виробництвом паперу, раціональним використанням вторинної сировини на прикладі макулатури.

Вивчаючи тему «**Твої вподобання. 3 музикою в серці**», учні виконують комунікативні завдання, пов'язані з таким предметним змістом: музичні жанри, музичні інструменти, відвідування концертів, творчий шлях музичних груп, сучасні групи й виконавці та ін. Завдання з реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» можуть бути такими: проектна робота із проведенням експериментального дослідження «Вплив музики на рослини»; дебати з теми «Рок – музика – людина, рослина та тварина». Приклади матеріалів для використання можна знайти за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://dengarden.com/gardening/the-effect-of-music-on-plant-growth>

Це сприяє розвитку вмінь окресленої змістової лінії: пояснювати шкоду чи користь музичних уподобань, обговорювати необхідність відбору музичних творів з позитивним впливом на оточуючих, досліджувати вплив музики на матеріальний світ; пояснювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища; усвідомлювати наслідки та оцінювати ризики для себе та оточуючих при прослуховуванні гучної музики; усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі, її цілісність.

Вивчення теми ситуативного спілкування «**Розширюємо світогляд. Газети та журнали**» стосується роботи репортера, написання статті в газету, значення періодичних видань для громадян, опису змісту національних та закордонних газет, журналів для молоді та ін. Ця тема має свої можливості з реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток». Наприклад, додаються завдання в підготовці видання «Зеленої газети» за результатами рейду «учнів – журналістів» (рольова, ділова гра). Матеріал до газети обговорюється під час дискусії в присутності «головного редактора» газети. Приклад англomовного матеріалу для використання можна знайти за посиланням: [Media's](#)

[Support in Promoting Environment Awareness. http://ijsae.in](http://ijsae.in) > [index.php](#) > [ijsae](#) > [article](#) > [viewFile](#)

Це сприяє розвитку умінь: усвідомлювати важливу роль засобів масової інформації в екологічному інформуванні населення, природоохоронній діяльності; аналізувати повідомлення в медійному просторі; знати, як засоби масової інформації впливають на громадську думку й діяльність місцевих органів влади; створювати “кінцевий продукт” (газета, фотовиставка та ін.) з екологічної проблеми та презентувати створене перед аудиторією.

У процесі вивчення теми «Розширюємо світогляд. Географічний ракурс» учні виконують завдання стосовно географічного положення Великої Британії та України, кліматичних умов України, планування подорожі країнами та ін. З метою реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» пропонуємо додати завдання щодо організації екотуризму в країні та світі. Учні готують проєкт «Екотуризм у світі». Вони проводять дослідження з екотуризму, презентують місця для екотуризму в світі, країні та своєму регіоні. Приклади матеріалів для використання можна знайти за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism>.

Після опрацювання теми учні зможуть: пояснювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища та залежність її від природних ресурсів; надавати поради щодо вибору місця для відпочинку; розробляти плани та дії щодо проведення екологічних заходів; презентувати та обговорювати проєкт зі збереження довкілля та розвитку екотуризму; цінувати й оберігати природні ресурси, від яких залежить сталий розвиток країни.

Висновки. Підсумовуючи, слід відзначити те, що кожна тема ситуативного спілкування, яка пропонується для вивчення англійської мови у навчальній програмі з іноземних мов, має свій потенціал для реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» та розвитку відповідних умінь.

Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» засобами, що застосовуються на уроках іноземної мови, спрямована насамперед на формування в учнів екологічної компетентності.

На прикладі тем ситуативного спілкування, запропонованих у підручнику з англійської мови для учнів 8 класу, наведено приклади форм організації діяльності учнів (екскурсія, презентація, проєктна робота, рольова гра, ділова гра, дискусія, акції). Рекомендовано матеріал для використання та визначено, які конкретні вміння можна розвинути.

Крім того, існує об'єктивна потреба в подальшому дослідженні проблеми засобів реалізації змістової лінії в контексті тем ситуативного спілкування для інших класів, пошуку методів та форм впровадження змістової лінії в освітній процес при вивченні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

Література

Використання матеріалів з освіти для екологічної безпеки та сталого розвитку при вивченні навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах. Навчальний предмет – іноземна мова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.greenpack.in.ua/school/high/> (дата звернення: 23.02.2020).

Гуменюк І. Б. Формування ключових життєвих компетентностей учнів шляхом встановлення міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / І. Б. Гуменюк. – Режим доступу : http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017_7_11_Формування-ключових-життєвих-компетентностей-учнів-шляхом-встановлення-міжпредметних-зв'язків-на-уроках-англійської-мови.pdf (дата звернення: 23.02.2020).

Друге життя сміття: що роблять з пляшок, макулатури і шин. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://life.pravda.com.ua/society/2011/01/19/70581/> (дата звернення: 25.02.2020).

Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.02.2020).

Карп'юк О. Д. Англійська мова: Підручник (нова програма) для 8 – го класу загальноосвітніх навчальних закладів /О. Д. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2016. – 288 с.

Любченко О. М. Наскрізнi лінії в освіті та їх реалізація на уроках англійської мови [Електронний ресурс]/О. М. Любченко – Режим доступу:

<http://journal.osnova.com.ua/article/69394> (дата звернення: 15.02.2020).

Навчальні програми для 5 – 9 класів. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення:25.02.2020).

Пометун О. Уроки для сталого розвитку: [навчальний посібник для учнів 8 – го класу загальноосвітніх шкіл] / Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І. – вид. 2 – ге. випр. і доп. – Д.:ЛІРА, 2013. – 116 с.

Поп О. Екологічне виховання на уроках іноземної мови в Канаді. [Електронний ресурс] / О. Поп. – Режим доступу: www.library.udru.org.ua/library_files/.../visnuk_21.pdf (дата звернення:25.02.2020)

Спектор О. М. Гуманне та відповідальне ставлення до тварин: [методичний посібник] [Електронний ресурс] /Спектор О. М., Єнжеевська Л. М., Москалик Е. А., Хайленко А. О. – К: Компрінт, 2018.– 88 с.– Режим доступу:<https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/.pdf> (дата звернення: 23.02.2020).

[Ecotourism – Wikipedia.](https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism> (дата звернення:25.02.2020).

McQuerrey L. The importance of dogs in our lives. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://dogcare.dailypuppy.com/importance-dogs-lives-6622.html>. (дата звернення:23.02.2020).

Media's Support in Promoting Environment Awareness. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [Media's Support in Promoting Environment Awareness ijsae.in > index.php > ijsae > article > viewFile](https://www.ijsae.in/index.php/ijsae/article/viewFile) (дата звернення:26.02.2020).

The Best and Worst Plants for the Classroom. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://www.teachstarter.com/blog/best-and-worst-indoor-plants-for-lassrooms/> (дата звернення: 25.02.2020).

The Effect of Music on Plant Growth (Updated on October 21, 2019). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://dengarden.com/gardening/the-effect-of-music-on-plant-growth> (дата звернення:25.02.2020).

What is BookCrossing? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bookcrossers.eu/pages/was-ist-bookcrossing.php> (дата звернення:25.02.2020).

What is BOOKCROSSING? What does BOOKCROSSING. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=fgcRu1sNEAK> (дата звернення: 25.02.2020).

References

Vy`kory`stannya materialiv z osvity` dlya ekologichnoyi bezpeky` ta stalogo rozvy`tku pry` vy`vchenni navchal`ny`x predmetiv u zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax. Navchal`ny`j predmet – inozemna mova. [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu: <http://www.greenpack.in.ua/school/high/> (data zvernennya: 23.02.2020) [in Ukrainian].

Gumenyuk, I. B. (2018). Formuvannya klyuchovy`x zhy`ttyevy`x kompetentnostej uchniv shlyaxom vstanovlennya mizhpredmetny`x zv`yazkiv na urokax anglijs`koyi movy` [Elektronny`j resurs] /I. B. Gumenyuk. – Rezhy`m dostupu : http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017_7_11_Formuvannya-klyuchovy`x-zhy`ttyevy`x-kompetentnostej-uchniv-shlyaxom-vstanovlennya-mizhpredmetny`x-zv`yazkiv-na-urokax-anglijs`koyi-movy`.pdf (data zvernennya: 23.02.2020) [in Ukrainian].

Druhe zhy`ttya smittya: shho robyat` z plyashok, makulatury` i shy`n. [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu: <https://lifepravda.com.ua/society/2011/01/19/70581/>(data zvernennya: 25.02.2020) [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy` «Pro osvitu». [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennya: 23.02.2020) [in Ukrainian].

Karp'yuk, O. D. (2016). Anglijs`ka mova: Pidruchny`k (nova programa) dlya 8-go klasu zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv /O. D. Karp'yuk. – Ternopil` : Libra Terra, 2016. – 288 s. [in Ukrainian].

Lyubchenko, O. M. (2018). Naskrizni liniyi v osviti ta yix realizaciya na urokax anglijs`koyi movy` [Elektronny`j resurs] /O. M. Lyubchenko – Rezhy`m dostupu: <http://journal.osnova.com.ua/article/69394> (data zvernennya: 15.02.2020) [in Ukrainian].

Navchal`ni programy` dlya 5 – 9 klasiv. [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (data zvernennya:25.02.2020) [in Ukrainian].

Pometun, O. (2013). Uroky` dlya stalogo rozvy`tku: [navchal`ny`j posibny`k dlya uchniv 8 – go klasu zagal`noosvitnix shkil] /Pometun O., Py`ly`pchatina L., Sushhenko I. – vy`d. 2 – ge. vy`pr. i dop. – D.:LIRA, 2013. – 116 s. [in Ukrainian].

Pop, O. Ekologichne vy`xovannya na urokax inozemnoyi movy` v Kanadi. [Elektronny`j resurs] /O. Pop – Rezhy`m dostupu: www.library.udpu.org.ua/library_files/.../visnuk_21.pdf(data zvernennya:25.02.2020) [in Ukrainian].

Spektor, O. M. (2018). Gumanne ta vidpovalid`ne stavlennya do tvary`n: [metody`chny`j posibny`k] [Elektronny`j resurs] /Spektor O. M., Yenzheyevs`ka L. M., Moskaly`k E. A., Xajlenko A. O. – K: Kompy`nt, 2018.– 88 s.– Rezhy`m dostupu:<https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/.pdf> (data zvernennya: 23.02.2020) [in Ukrainian].

Ecotourism – Wikipedia Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism> [in English].

McQuerrey, L. The importance of dogs in our lives. Retrieved from <https://dogcare.dailypuppy.com/importance-dogs-lives-6622.html>. [in English].

Media's Support in Promoting Environment Awareness. Retrieved from [Media's Support in Promoting Environment Awareness ijsae.in > index.php > ijsae > article > viewFile](http://Media's%20Support%20in%20Promoting%20Environment%20Awareness%20ijsae.in%20index.php%20ijsae%20article%20viewFile). [in English].

The Best and Worst Plants for the Classroom. Retrieved from <https://www.teachstarter.com/blog/best-and-worst-indoor-plants-for-classrooms/> [in English].

The Effect of Music on Plant Growth (Updated on October 21, 2019). Retrieved from <https://dengarden.com/gardening/the-effect-of-music-on-plant-growth> [in English].

What is BookCrossing? Retrieved from <http://www.bookcrossers.eu/pages/was-ist-bookcrossing.php> [in English].

What is BOOKCROSSING? What does BOOKCROSSING. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=fqcRu1sNEAk> [in English].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено практичним аспектам реалізації інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови в закладах загальної середньої освіти у 8 класі. Зазначено, що уміння окресленої змістової лінії традиційно формуються під час розвитку комунікативної компетентності в межах тем ситуативної комунікації, пов'язаних зі змістовою лінією, наприклад, «Відпочинок та дозвілля», «Природа та довкілля» тощо. Підкреслено, що інші теми ситуативного спілкування, які безпосередньо не пов'язані зі змістовою лінією (наприклад, «Шкільний час. Яка у вас школа?», «Ваші вподобання. Чи потрібна вам книга?», «Ваші вподобання. З музикою в серці» та ін.) також мають свій ситуаційний потенціал і можуть забезпечити розвиток відповідних умінь змістової лінії. Це можливо, насамперед, завдяки включенню екологічних матеріалів та завдань, які є життєво важливими, містять цікаві факти, викликають емоції та стимулюють обговорення. Успіх та продуктивність також досягаються завдяки використанню відео- та аудіоматеріалів, інформативних екологічних онлайн-ресурсів. Навчальні ситуації на основі матеріалу з реальними даними та фактами, виконання значущих завдань та організація екологічних заходів сприяють усвідомленню учнями відповідальності людини за навколишнє середовище, сприяють розвитку критичного мислення, здатності розв'язувати питання екологічної безпеки. Розкрито дидактико-методичні можливості підручника з англійської мови для 8 класу. На прикладі тем ситуативного спілкування, запропонованих Програмою для учнів 8 класу, до тем, які безпосередньо не відносяться до зазначеної змістової лінії, наведено приклади форм організації навчання та технологій освітнього процесу (екскурсія, презентація, проєктна робота, ролева гра, ділова гра, дискусія, акції) з формування умінь змістової лінії. Наведено приклади навчального матеріалу, що містять екологічні проблеми та ілюструють реалізацію цієї змістової лінії, визначено конкретні уміння змістової лінії.

Ключові слова: інтегровані змістові лінії, реалізація, екологічна безпека, іноземна мова, тема спілкування, уміння.

УДК 373.5.016:53:004

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-227-235

**FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE OF PHYSICS STUDENTS
IN CONDITIONS OF INTERACTIVE LEARNING**

**ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
З ФІЗИКИ В УМОВАХ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Olexandr SHKOLA,

Олександр ШКОЛА,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

доктор педагогічних наук, доцент

aleksandrshkola99@gmail.com

<https://0000-0001-9946-446X>

*Berdiansk State Pedagogical
University*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4, Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Elena ASHIFINA,

Олена АШИФІНА,

teacher

учитель

helena1061a@gmail.com

*Andriyivska Secondary School of I-III
grades Berdiansk district council of
Zaporozhye region*

*Андріївська СРШ I-III ступенів
Бердянської районної ради
Запорізької області*

Original manuscript received: July 02, 2020

Revised manuscript accepted: August 21, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to solving a complex and multifaceted problem of involving students in active learning activities in physics lessons as a basis for improving the quality of the educational process in modern educational conditions. The author highlights the essence and basic principles of interactive technologies in physics teaching in secondary school, basing on the study of literature sources and clarifying the content of basic research concepts (personality-oriented, activity and competence approaches, subject competence and competence, teaching method and technology, educational innovations). We consider these principles as a systematic way of organizing the educational process, in which the guaranteed achievement of projected educational results is achieved by a coordinated combination of organizational forms, methods and means of learning based on active interaction, equality and mutual respect of all participants.

Based on the generalization of literary sources and advanced pedagogical experience, the author provides a variety of tools, techniques and ways to enhance the cognitive activity of students in the learning physics. The author gives examples of organizational forms, methods and techniques of work in the conditions of interactive teaching of physics in secondary school as elements of own pedagogical experience. He convinces that the active dialogue and joint activities of all students in the process of learning and applying new knowledge means that each of the participants in the educational process makes its own contribution and a certain conclusion; between them there is an exchange of information, knowledge, ideas, emotions, ways and experiences. Such interaction helps to increase the cognitive interest of students, the development of their intellectual and creative abilities and the overall quality of the educational process in physics.

Key words: *motivation, cognitive interest, activity approach, teaching method, teaching technology, interactive technology of teaching physics, subject competence of students in physics.*

Вступ. 3 часу набуття Україною незалежності відбувається реформування шкільної освіти на принципах гуманізації і демократизації, наступності і безперервності, стандартизації, гнучкості та варіативності навчання, реалізації особистісно зорієнтованого, діяльсного і компетентнісного підходів, інноваційних технологій навчання. Останнє пов'язано не тільки з підвищенням рівня та якості вітчизняної освіти, вирішенням актуальних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, але й поглибленням інтеграційних зв'язків у сучасній науці, створенням єдиного європейського освітнього простору. Реалізація поставлених і затверджених державними нормативними документами нових завдань потребує таких підходів, програм і технологій, що передбачатиме переорієнтацію освітнього процесу з інформаційних аспектів на особистість учня. Невипадково на думку багатьох науковців процес навчання сьогодні повинен породжувати не лише інтелектуальні зміни, але й особистісні новоутворення, тобто створювати умови, за яких навчання учня переходило б у самонавчання, виховання – у самовиховання, а особистість із стану розвитку – у фазу творчого саморозвитку. Реалізація цього багатогранного завдання є нелегкою справою і звичайно не може бути вирішено у межах одного шкільного предмету, а потребує цілеспрямованого єдиного системного підходу всього педагогічного колективу освітнього закладу.

До останнього часу під єдністю загальної середньої, і зокрема фізичної, освіти розуміли однаковість предметних програм, підручників, методів і форм навчання, а також вимог до рівня успішності з орієнтацією на так званого "середнього" учня, без урахування його індивідуальних інтересів і здібностей. У сучасних умовах швидкоплинного життя, різкого зростання обсягу інформації, розвитку нової техніки і технологій, такий підхід призвів до ряду негативних наслідків у системі освіти: переважанню, психологічні проблеми, падіння мотивації та інтересу до навчання і в підсумку зниження рівня та якості знань школярів, зокрема й стосовно шкільного курсу фізики. У результаті виходить, що цікавий і радісний за своєю природною сутністю процес навчання і здобуття нових знань про навколишній світ для багатьох учнів перетворюється у болісний обов'язок. Вихід з такої ситуації варто шукати не у зниженні загальних вимог до рівня знань і вмінь школярів або об'єднанні окремих предметів, а у запровадженні цілеспрямованої особистісно орієнтованої системної діяльності вчителя фізики, спрямованої на формування стійких пізнавальних мотивів кожного учня, що забезпечать його свідому й активну участь у навчальному-виховному процесі, формування предметної і ключових компетентностей, сприятимуть всебічному розвитку та особистісному зростанню.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема підвищення якості освіти на основі впровадження нових методологічних підходів та

інноваційних технологій навчання постійно перебуває у центрі уваги науковців і вчителів-практиків, зокрема:

- сучасна філософія освіти, загальні положення впровадження особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів в освітній процес (Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зимня, В. Краєвський, Г. Костюк, В. Кремень, В. Луговий, О. Савченко, А. Хуторський та ін.);

- технологічний підхід в освіті, освітні і педагогічні технології, інноваційні технології навчання (В. Беспалько, О. Локшина, А. Нісімчук, Г. Селевко, В. Серіков, В. Сластьонін, М. Чошанов, І. Якиманська та ін.);

- сутність і структура окремих груп ключових компетентностей (С. Бондар, Н. Глузман, І. Зимня, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.);

- фундаменталізація і стандартизація природничої освіти, особливості реалізації зазначених вище методологічних підходів у навчанні фізики, інноваційні технології навчання фізики, сутність предметної (фізичної) компетентності (П. Атаманчук, Л. Благодаренко, С. Величко, О. Іваницький, О. Ляшенко, М. Мартинюк, В. Савченко, М. Садовий, В. Сиротюк, М. Шут та ін.).

Ураховуючи внесок учених у дослідження проблеми запровадження компетентнісного підходу в систему фізичної освіти в Україні, необхідно відзначити, що питання формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання не було предметом окремого системного дослідження. Проте ця проблема, з огляду на завдання реформування сучасної української загальноосвітньої школи та підвищення уваги до якості фізичної освіти, є актуальною, складною і багатогранною, що потребує відповідного вирішення. У зв'язку з цим *метою статті* є аналіз теоретико-методичних аспектів формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання, зорієнтованого на підвищення пізнавального інтересу, якості освітнього процесу та всебічний розвиток особистості школярів.

Методи та методики дослідження: *теоретичні* (аналіз державних нормативних освітніх документів і навчально-методичних джерел з фізики з метою з'ясування стану дослідження проблеми та пошуку шляхів її розв'язання, уточнення понятійного апарату дослідження, обґрунтування висновків; системний підхід до освітнього процесу з фізики в загальноосвітній школі); *емпіричні* (спостереження за пізнавальною діяльністю учнів на уроках фізики, бесіди з учнями і колегами-вчителями з метою виявлення стану, актуальних проблем та методичних підходів формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання, поточний і тематичний контроль успішності навчання школярів з фізики).

Результати та дискусії. На думку більшості вітчизняних науковців, інформаційний знаневий підхід в освіті, який багато десятиріч був провідним, виявився недостатньо ефективним у сучасних умовах. Нова філософія

освіти в Україні акцентує увагу передусім на інтереси особистості молодшої людини з урахуванням її власного життєвого досвіду та індивідуальних якостей, розвиток її інтелекту, творчих здібностей і загальної культури. Учень виступає центральною фігурою освітнього процесу, активним суб'єктом, який здобуває освіту у формі "особистісного знання". Сьогодні змінюються не тільки стратегічні цілі, зміст і технології навчання, але й підходи до оцінювання якості освітнього процесу. Головний акцент у результатах навчання зміщується з традиційного набору знань, умінь і навичок школярів на систему набутих ними ключових і спеціальних/предметних компетентностей, що відповідають державному стандарту освіти. Звісно, роль вчителя не зменшується, але вона стає іншою за своєю сутністю: з джерела знань він перетворюється на помічника і організатора процесу освіти і самоосвіти учнів. Головне завдання сучасної компетентнісної освіти полягає у формуванні в учнів таких провідних якостей особистості: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити, навчитися жити разом. За таких умов освіта сучасної молоді виступатиме найперспективнішим вкладом у її майбутнє (Компетентнісний підхід..., 2014). Безумовно, проголошена і закріплена у державних нормативних документах компетентнісна концепція розвитку сучасної освіти заслуговує на підтримку, але у шкільній практиці останніми роками все більш поглиблюється проблема зниження мотивації і пізнавального інтересу учнів до вивчення природничих дисциплін, і зокрема фізики, про що свідчать результати державного зовнішнього незалежного оцінювання. Значна частина сучасних школярів отримує формальні знання, які не вирізняються свідомістю, системністю і глибиною розуміння сутності навчального матеріалу, не кажучи вже про творче застосування; маємо труднощі з їх методологічною і світоглядною підготовкою, рефлексією і самооцінкою власних пізнавальних дій. Така ситуація потребує обов'язкового виправлення і чітких системних дій з боку держави, оскільки безпосередньо впливає на інтелектуальний потенціал, рівень економічного розвитку, світоглядний настрій і загальну культуру суспільства.

Власний педагогічний досвід свідчить, що формування в учнів предметної компетентності з фізики та ключових компетентностей мають відбуватися одночасно, цілеспрямовано і послідовно, починаючи від відбору змісту, форм, методів і технологій навчання, закінчуючи етапом оцінювання рівня їх навчальних досягнень. Загальновідомо, що людина успішно оволодіває інформацією та ефективно працює тоді, коли має відповідну мотивацію та пізнавальний інтерес до предмету своєї уваги. Останнє безпосередньо стосується й освітнього процесу. Успішність навчально-виховного процесу з фізики цілком і повністю визначається рівнем пізнавального інтересу школярів та характером їх пізнавальних дій. З педагогічної літератури відомо, що активізувати пізнавальну діяльність учнів у навчанні означає насамперед *активізувати їхнє мислення* відповідно до його трьох основних рівнів: розуміння, логічного і творчого мислення. У шкільній практиці вже накопичено різноманітні засоби, прийоми і способи активізації пізнавальної діяльності учнів у

навчання фізики, зокрема: 1) управління процесом сприйняття учнями нового матеріалу під час проведення фізичних демонстрацій та в ході новристичної бесіди; 2) створення і розв'язання проблемних ситуацій; 3) робота з підручником і додатковою літературою; 4) реалізація у навчанні принципу історизму; 5) використання міжпредметних зв'язків; 6) розв'язування цікавих нестандартних фізичних задач; 7) виконання експериментальних завдань і лабораторних робіт пошукового характеру; 8) застосування проектних, інтерактивних та ігрових технологій навчання; 9) використання сучасних ІКТ навчання і програмно-педагогічних засобів різного дидактичного призначення; 10) робота у малих групах (парах, трійках тощо); методичні прийоми “мозковий штурм”, “мікрофон”, “незакінчене речення”, “ажурна пилка” та ін. (Біда, 2005).

Важливе значення у підвищенні ефективності освітнього процесу з фізики в школі має вивчення і творче застосування передового педагогічного досвіду вчителів-новаторів (В.Ільченко, С.Лисенкової, М.Палтишева, П.Пшенічки, В.Шаталова та ін.), зокрема технології: 1) використання міжпредметних зв'язків у формуванні наукового світогляду учнів; 2) розвитку критичного мислення; 3) поетапного навчання фізики; 4) проблемного навчання фізики; 5) інтенсифікації навчання на основі застосування опорних сигналів і структурно-логічних схем навчального матеріалу (Ковальчук, 2011). Серед зазначених вище методів і технологій активізації пізнавальної роботи учнів на уроках фізики особливу увагу у власній педагогічній практиці ми приділяємо застосуванню *елементів інтерактивних технологій навчання*.

Поняття “технологія навчання” розглядаємо як системний спосіб організації навчально-виховного процесу, за якого гарантоване досягнення прогнозованих освітніх результатів досягається узгодженим поєднанням організаційних форм, методів і засобів навчання, що має обов'язково відповідати певним вимогам (концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність) (Іваницький, 2010). Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів класу до процесу пізнання. Іншими словами, інтерактивний характер освітнього процесу передбачає такий спосіб його організації, коли вчитель та учні як рівноправні учасники перебувають у режимі активного діалогу і взаємодії, орієнтованого на досягнення певних освітніх цілей. Відмінністю інтерактивних методів і прийомів навчання є те, що інформація в них – це відправний, а не кінцевий продукт мислення. Щоб народжувалася думка, необхідно працювати з текстом підручника, науковими фактами, результатами демонстраційного експерименту, власними спостереженнями і пізнавальним досвідом учнів, фізичними поняттями, принципами, законами і формулами. Форми роботи на уроці фізики в умовах інтерактивного навчання повинні захоплювати учнів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям, формувати ціннісне відношення до наукових знань і процесу навчання, вміння спілкуватися, слухати інших та відстоювати

власну точку зору. До основних принципів інтерактивного навчання більшість науковців сьогодні відносять:

- **принцип активності** (для досягнення поставлених цілей кожен учень має брати активну участь у процесі спілкування і взаємодії з іншими);

- **принцип зворотного зв'язку** (заохочення учнів до обговорення висловлених ідей, думок, аргументів чи заперечень щодо розв'язування поставлених завдань, завдяки чому вони дізнаються, як інші люди сприймають їхню манеру спілкування, стиль мислення, особливості поведінки);

- **принцип експериментування** (забезпечення активного пошуку учнями нових ідей і шляхів вирішення поставлених завдань, що сприяє розвитку їх ініціативи і творчості та виступає як зразок стратегії поведінки в реальному житті);

- **принцип довіри у спілкуванні** (забезпечення рівності у спілкуванні, поваги до іншої точки зору. Вчитель не прагне нав'язати учням своєї думки, а діє разом та нарівні з ними. Своєю чергою, кожен учень має змогу побувати у ролі організатора, лідера) (Дичківська, 2004).

Творче застосування елементів і принципів інтерактивних технологій навчання сприяє підтримці і розвитку пізнавального інтересу учнів та дозволяє виконувати їм певні навчальні дії свідомо, у дружній колективній атмосфері та оптимальному темпі. Розумово “переміщуючись” від однієї пізнавальної дії до іншої, від однієї задачі до іншої, учень залучається до активного процесу самостійного здобуття знань і таким чином здобуває власний досвід навчально-пізнавальної діяльності, що виступає обов'язковим компонентом формування його предметної компетентності з фізики. При оцінюванні рівня предметної компетентності школярів з фізики на першому плані має бути сформований досвід практичної діяльності, а не констатація рівня засвоєння знань. Власний педагогічний досвід свідчить, що успішному формуванню предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання сприяє використання таких методів, прийомів і форм роботи:

- **форми роботи** (індивідуальна, у малих групах (парах, трійках, “карусель”, “акваріум”), фронтальна, позакласна через Viber, Facebook);

- **методичні прийоми**: мозковий штурм, “мікрофон”, “так – ні”, “шпаргалка”, “асоціативний куц”, “евристична бесіда”, “ланцюжок”, “ажурна пилка”, “самоперевірка” і “взаємоперевірка”, “незакінчене речення”, “критичне читання тексту”, “знайди помилку”, “Plickers-опитування”, “Вправи learningapps”, “контрольний лист”, “займи позицію”, “ключове слово”; колективне обговорення індивідуальних пізнавальних дій і результатів уроку;

- **організаційні форми навчання** (традиційні уроки фізики різного типу, а також тренінг, квест, урок-казка, урок-мандрівка, дидактична гра, дискусії і дебати, предметний тиждень, екскурсії, інтернет-сайт, МАН, всеукраїнські фізико-технічні олімпіади і конкурси);

- традиційні методи (словесні, наочні, практичні) і метод проєктів.

Зрозуміло, що жодний із зазначених вище засобів педагогічного впливу не є універсальним у вирішенні певних освітніх завдань. Умовою ефективності навчально-виховного процесу з фізики є застосування різних методів, прийомів і форм навчання залежно від цілей уроку, змісту навчального матеріалу, вікових особливостей учнів та інших факторів. При цьому інтерактивні методики можна розвивати і видозмінювати відповідно до певних прогнозованих освітніх результатів. Важливу роль у реалізації інтерактивної взаємодії вчителя з учнями відіграє також його власний інтернет-сайт. Створення і творча підтримка відповідного навчального контенту, безумовно, сприятиме підтримці пізнавального інтересу учнів до навчання, формуванню предметної і ключових компетентностей.

Про ефективність формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання свідчать такі результати школярів:

- Всеукраїнський відкритий інтерактивний конкурс “МАН-Юніор Ерудит” у номінації “Технік-Юніор” (2014-2015 рр. – 13 учасників, з яких 4 отримали добрий результат; 2016-2017 рр. – 11 учасників, з яких 2 – відмінний, 6 – добрий результати);
- 1 місце Національного туру міжнародного конкурсу “Енергозберігаючі традиції народів України та Молдови” у номінації “Використання відновлюваних джерел енергії” (2016 р.);
- 1 місце у Всеукраїнському конкурсі “Молодь енергетиці України – 2017”;
- 1 місце другої Всеукраїнської інтернет-олімпіади “На урок” з фізики (2018 р.);
- Всеукраїнський конкурс “Левеня” (2016 – 2019 рр.): добрий та відмінний результати учнів відповідно (2/5; 3/8; 5/9).

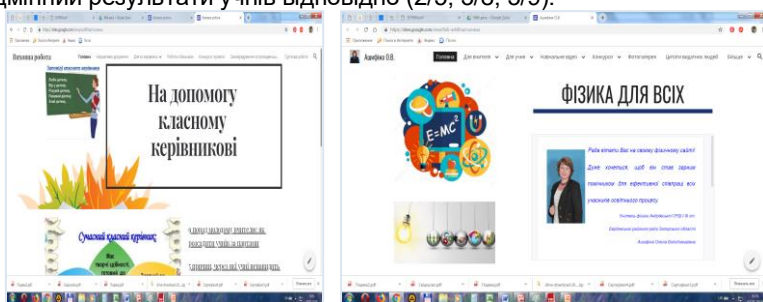


Рис. 1. Інтернет-сайт вчителя як засіб реалізації інтерактивного навчання фізики

Висновки. Аналіз літературних джерел і реальних освітніх результатів школярів з фізики свідчить, що проблема підвищення пізнавального інтересу і формування їх предметної компетентності в сучасних умовах є актуальною, складною і багатогранною. Вона потребує спеціально організованої особистісно зорієнтованої системної діяльності вчителя, важливими компонентами якої є: створення на уроці психологічної атмосфери довіри, взаємоповаги, активного спілкування і творчої взаємодії, атмосфери культу знань. Власний педагогічний досвід свідчить, що одним з ефективних шляхів реалізації компетентного підходу у навчанні фізики в загальноосвітній школі в сучасних умовах є застосування елементів інтерактивних технологій навчання. Активний діалог і спільна діяльність усіх учнів класу у процесі засвоєння і застосування нових знань означає, що кожен з учасників освітнього процесу робить власний внесок і певний висновок; між ними відбувається обмін інформацією, знаннями, ідеями, емоціями, способами і досвідом діяльності. Така взаємодія сприяє підвищенню пізнавального інтересу учнів, розвитку їх інтелектуальних і творчих здібностей і загалом якості освітнього процесу.

Література

- Біда Д. Д. Інтерактивні уроки фізики. Х.: Основа, 2005. 96 с.
Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
Іваницький О. І., Ткаченко С.П. Технології навчання фізики : теоретико-методичні засади : навч. посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 254 с.
Інтерактивне навчання. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody>.
Ковальчук В. І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз. К.: Шкільний світ, 2011. 120 с.
Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квітня 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / НАПН України; [за ред.: В.Г.Кремень]. К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.

References

- Bida D. D. Interaktyvni uroky fizyky. Kh.: Osnova, 2005. 96 s.
Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posibnyk. K. : Akademvydav, 2004. 352 s.
Ivanytskyi O. I., Tkachenko S.P. Tekhnolohii navchannia fizyky : teoretyko-metodychni zasady : navch. posibnyk. Zaporizhzhia : ZNU, 2010. 254 s.
Interaktyvne navchannia. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody>.
Kovalchuk V. I. Efektyvnyi urok: tekhnolohii, struktura, analiz. K.: Shkilnyi svit, 2011. 120 s.
Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodol. seminaru 3 kvitnia 2014 r., m.Kyiv: [u 2 ch.]. Ch.1 / NAPN Ukrainy; [za red.: V.H.Kremen]. K.: In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014. 370 s.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розв'язанню складної і багатогранної проблеми залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності на уроках фізики як основи підвищення якості освітнього процесу в сучасних освітніх умовах. На основі

опрацювання літературних джерел і з'ясування змісту базових понять дослідження (особистісно зорієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, предметна компетенція і компетентність, метод і технологія навчання, освітні інновації) висвітлено сутність та основні принципи застосування інтерактивних технологій у навчанні фізики в загальноосвітній школі. Останні розглядаємо як системний спосіб організації навчально-виховного процесу, за якого гарантоване досягнення прогнозованих освітніх результатів досягається узгодженим поєднанням організаційних форм, методів і засобів навчання на основі активної взаємодії, рівності і взаємоповаги всіх його учасників.

На основі узагальнення літературних джерел і передового педагогічного досвіду наведено різноманітні засоби, прийоми і способи активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні фізики. Встановлено, що розумово "переміщуючись" від однієї пізнавальної дії до іншої, від однієї задачі до іншої, учень залучається до активного процесу самостійного здобуття знань і таким чином здобуває власний досвід навчально-пізнавальної діяльності, що виступає обов'язковим та головним компонентом формування й оцінювання його предметної компетентності з фізики. Наведено організаційні форми, методи і прийоми роботи в умовах інтерактивного навчання фізики в загальноосвітній школі як елементів власного педагогічного досвіду. Доведено, що активний діалог і спільна діяльність усіх учнів класу у процесі засвоєння і застосування нових знань означає, що кожен з учасників освітнього процесу робить власний внесок і певний висновок; між ними відбувається обмін інформацією, знаннями, ідеями, емоціями, способами і досвідом діяльності. Така взаємодія сприяє підвищенню пізнавального інтересу учнів, розвитку їх інтелектуальних і творчих здібностей і загалом якості освітнього процесу з фізики.

Ключові слова: мотивація, пізнавальний інтерес, діяльнісний підхід, метод навчання, технологія навчання, інтерактивна технологія навчання фізики, предметна компетентність учнів з фізики.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК: 378.015.311:316.621

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-236-247

MOTIVATION AS A PEDAGOGICAL FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIONOMY SPECIALISTS' SOCIAL ACTIVITY IN EDUCATION AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В НАВЧАЛЬНІЙ І ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Kateryna AVERINA,
Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor

e.s.averina11@gmail.com
<https://0000-0003-0280-0848>

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University*

✉ 20, Getmanska Str,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

Катерина АВЕРІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент

*Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 02, 2020

ABSTRACT

The article reveals the importance of the motivating factor in the structure of social activity of the individual and its role in activating the mechanisms of social activity development of future socionomy specialists representatives in the system of educational influences during the training of HEI. Psychological, pedagogical, culturological and sociological aspects of research of interactive mechanisms of social activity development in the light of the newest psychological and pedagogical researches in the field of professional education and the point of effective pedagogical influence on these processes are defined. The parameters of motivational factor research as a semantic element of structure of the person social activity development and a technique of empirical research of motives of participation / non-participation of future experts of socionomic professions in extracurricular social activity are substantiated. According to the results of empirical research, the most influential motives for extracurricular social activity (pragmatic, cognitive-hedonistic communicative-expansive, networking, motive of self-realization and cooperative / collaborative) and the least influential motives for extracurricular social activity (respectable-reputational, egocentric and economic) have been identified. Latent factors were identified: a) «Motivation for growth and development» (pragmatic, cognitive-hedonistic, self-realization motive, cooperative, communicative-expansive, altruistic, professional training); b) «Compensatory motives» (covered motives search of respect and recognition, economic, egocentric, motive of influence, causation). The analysis of motivation indicators for non-participation identified latent factors: a) «Demotivators» (motives of «Economic disinterest», «Lack of abilities», «Autonomy», «Inhibition of

student initiative by the administration», «Employment», «Formalism»); b) «Distracting / competitive motives» (motives of «Employment in other matters», «Romantic relationship», «Centring on vocational education».

Key words: *social activity, future experts of socioeconomic professions, extracurricular activity, motivational factors social activity development, extracurricular social activity.*

Праксеологічні аспекти соціальної участі майбутніх фахівців соціономічних професій у перетворювальній суспільно значимій діяльності сьогодні активно розглядаються в контексті теорій, спрямованих на дослідження розвитку спільнот (громад), волонтерства, соціального капіталу, соціальних мереж, соціальних рухів, громадянського суспільства, демократії, якості державних послуг, соціології повсякденності, етики споживання тощо.

Суспільно-культурні трансформації форм сьогоденних педагогічних практик професійної підготовки та соціального становлення сучасного фахівця з огляду на мобільність і відкритість до кардинальних змін виказують потребу як методологічних узагальнень з огляду на інтерактивні аспекти розвитку соціальної активності в світлі новітніх психолого-педагогічних досліджень у сфері професійної освіти, так і виявлення точок ефективного педагогічного впливу на ці процеси. Мотиваційний чинник соціальної активності представників соціономічних спеціальностей набуває дедалі більшого значення для розуміння і пояснення освітніх впливів на розвиток свідомого і цілеспрямованого ставлення майбутніх фахівців до специфіки соціально-професійних цілепокладань упродовж навчання в ЗВО.

Соціальні критерії групи соціономічних професій, що визначають мету, засоби діяльності, умови праці та функції фахівців, розглянуті такими дослідниками, як Л. Анциферова, Е. Зеєр, В. Зінченко, З. Ковальчук, А. Кононенко, В. Мясичев, Л. Пілецька, Л. Снігур, Д. Фельдштейн. Значимими для дослідження є опрацювання вітчизняними і зарубіжними науковцями соціальних аспектів діяльності представників соціономічних професій (М. Амінов, В. Бочарова, І. Жуков, І. Зверева, А. Капська, М. Лукашевич, М. Молоканов, П. Павленок та інші), просоціальної спрямованості як базової соціальної компетентності майбутніх фахівців групи соціономічних професій (О. Деркач, Н. Журавльова, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Онуфрієва, В. Подшивалкіна та інші), внутрішніх суб'єктивних чинників соціальної активності як суб'єктивного потенціалу і сукупності можливостей самоорганізації й самоуправління власною діяльністю (В. Бакиров, В. Васютинський, И. Нечитайло, Л. Сокурянська, А. Ручка та інші), розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця соціономічних професій в умовах впровадження компетентісного підходу в організації освітнього процесу в сучасному ЗВО (В. Андрущенко Т. Дюран, О. Овчарук, Н. Сегада та інші).

Метою роботи є характеристика мотиваційного чинника як змістового елемента структури розвитку соціальної активності особистості та емпіричне дослідження мотивів і факторів участі/неучасті майбутніх фахівців соціономічних професій у позанавчальній соціальній активності.

Методи та методики дослідження. Розгляд розвитку соціальної активності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій ґрунтується на використанні широкого спектру методів та науковому узгодженні впливів різноманітних чинників розвитку просоціального спрямування навчальної й позанавчальної діяльності, зокрема концептів когнітивної психології, теорії суб'єктності та соціологічних підходів до дослідження комунікативної складової в контексті активності та соціальної компетентності людини (М. Вебер, Ю. Габермас, І. Гоффман, М. Хоркхаймер і ін.), згідно з якою соціальна активність трактується як специфічний вид активності особистості, орієнтований на участь індивіда у вирішенні актуальних соціальних проблем (Н. Глебова, У. Канінг, В. Москаленко, Л. Сокурянська) що полягає в конструюванні майбутнім фахівцем себе і навколишнього соціального середовища в контексті багатьох сучасних тенденцій розвитку соціальної активності майбутнього фахівця (відкритості, поліваріативності, доступності, продуктивності, безперервності), а її розвиток забезпечується освітнім середовищем (О. Вознюк, О. Жорнова, А. Губа, В. Поліщук, О. Смолінська, Г. Терещук, Е. Харланова, А. Фурман).

У емпіричній частині дослідження використано метод письмового опитування (анкетування) з подальшим описовим та факторним аналізом даних у статистичному пакеті SPSS-20.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційними чинниками просоціальної поведінки особистості згідно з науковими джерелами виступають життєві цінності [11], що виявляються в трансформації первинних індивідуальних мотивів [8] і спонук до досягнення тих чи інших цілей суб'єкта соціальної взаємодії [13]. Згідно з психологічними джерелами, мотивація – «це сукупність психічних процесів, які надають поведінці енергетичний імпульс і загальну спрямованість. Інакше кажучи, мотивація – це рушійні сили поведінки, тобто проблема мотивації є проблемою причин поведінки індивіда» [9, с. 138]. Стосовно соціальної поведінки також використовується термін «просоціальна мотивація», під якою розуміється цілісна система спонукальних процесів, спрямованих на благо інших людей або суспільства в цілому, що характеризуються соціальними наслідками і класифікуються як соціально корисні дії» [1]. Соціологічні, психологічні та біологічні аспекти мотивації індивіда до просоціальної поведінки розглядаються теоріями соціальних норм, соціального обміну і еволюційною теорією [7].

Таблиця 1

Теорії просоціальної поведінки (за Д. Масрсом)

<i>Теорія</i>	<i>Рівень пояснення</i>	<i>Взаємний альтруїзм</i>	<i>Чистий альтруїзм</i>
соціальних норм	соціологічний	норма взаємності	норма соціальної відповідальності
соціального обміну	психологічний	Зовнішня винагорода за надану допомогу	дистрес – внутрішня винагорода за надання допомоги
Еволюційної психології	біологічний	взаємність	Збереження роду

Відповідно до теорії соціальних норм існують універсальні норми, релевантні наданню допомоги: норма відповідальності, норма взаємності (реципрокності), норма справедливості. Норма соціальної відповідальності вимагає надання допомоги в усіх випадках, коли інша людина цього потребує від потенційного суб'єкта [16, с.176-182]. Норма взаємності, на думку Г. Хоманса [14], є універсальним принципом соціальної взаємодії та обміну матеріальними благами, діями, що відбувається в суспільстві, а їх наслідки (як відплата за добро і за зло) направлені на відновлення рівноваги між індивідами і групами. Норма соціальної справедливості заснована на теорії справедливості і передбачає, що члени групи будуть задоволені розподілом винагороди, яка пропорційна участі кожного члена групи [5]. Теорія соціального обміну виходить з постулювання того факту, що кожна людина при такій взаємодії несе певні витрати і отримує певні зиски, при цьому учасники такої взаємодії намагаються мінімізувати власні витрати й отримати максимально можливу винагороду [12]. Просоціальну поведінку можуть зумовлювати і деякі інші соціальні норми. Аналіз мотивації волонтерів, проведений М. Снайдером, А. Омото і Д. Клері, виявив низку спонукальних причин до добродійності: моральні причини: бажання діяти відповідно до загальнолюдських цінностей; когнітивні причини: бажання пізнання соціального світу і набуття соціальних навичок; соціальні причини: бажання стати повноправним членом групи і заслужити схвалення; кар'єрні міркування: набути досвіду і корисні для подальшого просування по службі контакти; захист власного Я: бажання позбутися від почуття провини або втеча від особистих проблем; підвищення самооцінки: зміцнення почуття власної гідності і впевненості в собі [4, с.105].

З точки зору еволюційної психології людина може досягти сучасного високого ступеня складної соціальної взаємозалежності лише шляхом соціальної та культурної еволюції, шляхом історичного відбору і накопичення, за допомогою систем виховання та освіти, внутрішньогрупових санкцій [6, с. 76-102]. Отже, зазначені засади розгляду мотиваційних чинників розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій вказують їх значимість у вивченні суб'єктних характеристик соціальної активності студентства, оскільки саме на цьому етапі значною мірою активізуються ціннісно-орієнтаційна діяльність особистості, що намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних та засвоєних критеріїв і норм та оволодіває певними стратегіями поведінки щодо реалізації планів підвищення власної конкурентоспроможності в системі ринкових і демократичних відносин урахуванням соціального престижу.

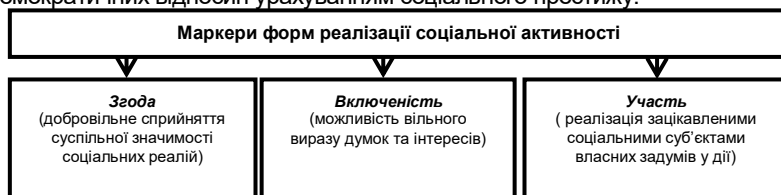


Рис. 1. Маркери форм реалізації соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій [2, с. 378]

Беручи до уваги наведені вище виявлені в аналізі міждисциплінарних напрацювань якісні маркери форм реалізації соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій (Рис. 2), з метою виявлення соціальних чинників активізації соціальної активності фахівців соціономічних професій проведене авторське соціолого-педагогічне дослідження. У ньому взяли участь 610 студентів чотирьох вітчизняних ЗВО – Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (13,7% студентів), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (43,5%), Київського університету імені Бориса Грінченка (13,5%), Чернігівського національного технологічного університету (29,2%).

Усі респонденти здобувають соціономічні професії: 26,1% студентів навчаються за фахом «Соціальна робота», 29,9% – за фахом «Психологія»/«Практична психологія», 14,3% – «Початкова освіта», 11,5% – «Маркетинг», 6,5% – «Дошкільна освіта», 3,5% – «Менеджмент», 3,3% – «Соціальна педагогіка», решта – «Економіка», «Готельно-ресторанна справа», «Журналістика». Стандартна похибка щодо загальних даних не перевищує 4% при 95% довірчому інтервалі.

З огляду на висновки вітчизняних дослідників щодо наявної певної асинхронності процесу формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, відмінностей темпової динаміки набуття особистістю відповідного досвіду, різноманіття шляхів розвитку суб'єктності і соціальної відповідальності [3, с.68; 10, с.167], мотиваційний чинник як елемент розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій розглядався нами в авторському дослідженні професійно-орієнтованої соціально-референтної групи, через визначення структури мотивів участі/неучасті в позанавчальній соціальній активності в ЗВО. Мотиви участі/не участі в позанавчальній соціальній активності вимірювались за допомогою відповідних списків мотивів та наступними порядково-інтервальними шкалами: а) «Наскільки важливими є для Вас мотиви участі у видах активності, в яких Ви добровільно вже брали участь або маєте намір брати?» «1» означає «Зовсім не важливо» та «5» означає «Дуже важливо»; б) «Наскільки важливими є для Вас мотиви не участі у видах активності, в яких Ви не брали участі, або вимушено брали участь?» «1» означає «Зовсім не важливо» та «5» означає «Дуже важливо».

Результати описового (частотного) аналізу впорядковані за відповіддю «дуже важливо» (див. Рис.2). Якщо візьмемо до розгляду суму відсотків студентів, що відповідали «важливо» і «дуже важливо» на запитання про те, наскільки важливими є для них мотиви участі у видах активності, в яких вони добровільно вже брали участь або мають намір брати, то дійдемо висновку, що найбільш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є прагматичний мотив («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») – він важливий для 70,6% студентів, пізнавально-гедоністичний («Це цікаве і приємне проведення часу») – важливий для 69,3% студентів, мотив комунікативно-експансивний, нетворкінгу («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») –

дієвий для 67,6 % респондентів, мотив самореалізації («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації»), що властивий 67,2 % студентів та кооперативний/колабораційний мотив («Люблю робити все гуртом, з друзями, однодумцями») – притаманний 64,3% опитаних.

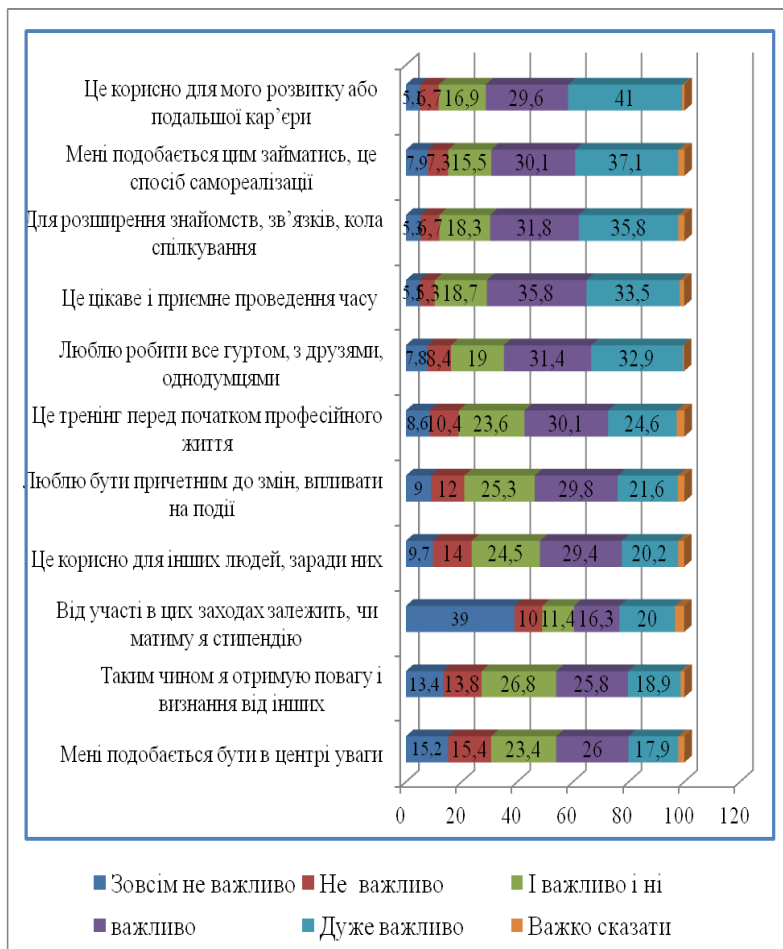


Рис.2. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «Наскільки важливими є для Вас мотиви участі у видах активності, в яких Ви добровільно вже брали участь або маєте намір брати?»

Найменш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є респектно-репутаційний («Таким чином я отримую повагу і визнання від інших») характерний для 44,7% студентів, егоцентричний

(«Мені подобається бути в центрі уваги») властивий 43,9% студентів та економічний («Від участі в цих заходах залежить, чи матиму я стипендію»), що важливий для 36,6% майбутніх фахівців соціономічних професій.

Такі мотиви реалізації позанавчальної активності, як альтруїстичний («Це корисно для інших людей, заради них»), мотив впливовості, каузації («Люблю бути причетним до змін, впливати на події») та професійно-тренінговий («Це тренінг перед початком професійного життя») займають умовно середні місця в рейтингу мотиваційного компонента позанавчальної активності.

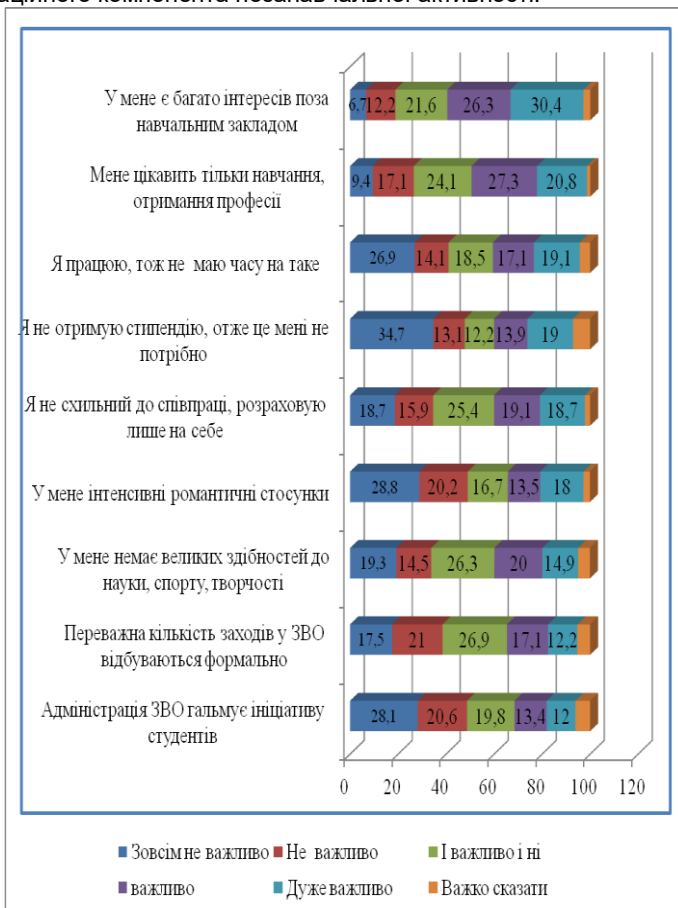


Рис. 3. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «Наскільки важливими є для Вас мотиви активності, в яких Ви не брали участі, або вимушено брали участь?»

Розглянувши суму відсотків студентів, що відповідали «важливо» і «дуже важливо» на запитання про те, наскільки важливими є для них мотиви *не участі* у видах активності, в яких вони не брали участі, або вимушено брали участь (див. Рис. 3) констатуємо, що найбільш впливовими не брати участь у позанавчальній соціальной активності є мотив «Зайнятості іншими справами» – наявності різноманітних інтересів поза ЗВО (для 56,7% опитаних це – «важлива» або «дуже важлива» обставина), мотив «Центрованості на професійній освіті», зацікавленості виключно навчанням, отриманням професії (48,1%) та мотив «Автономності», неохайності до співпраці, розрахунком лише на себе (37,8%).

Найменш розповсюджені мотивування неучасті у соціальной позанавчальній активності – гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи студентів (25,4%), мотив «Формалізму», несприйняття формального характеру переважної кількості заходів у ЗВО (29,3%) та наявні інтенсивні романтичні стосунки (31,5%).

Мотиви «Економічної незацікавленості» (32,9%), «Трудової зайнятості» (36,2%), «Відсутності здібностей» (34,9%) займають умовно середні місця в рейтингу мотиваційного опосередкування позанавчальної пасивності.

Дещо уточнює наведені дані результати з точки зору «неважливості» мотивів. Так, найменшу пояснювальну силу мають мотиви гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи студентів (для 48,4% студентів це неважливо), наявні інтенсивні романтичні стосунки (для 49% це не важливо), «Економічної незацікавленості» (не актуально для 47,8%).

Для емпіричної типологізації мотивів позанавчальної активності студентів виконано факторний аналіз (міра адекватності Кайзера-Мейера-Олкіна – 0,911), що дозволило коректно виділити 2 латентні фактори, які пояснюють 60,3% дисперсії змінних.

До першого фактору, що пояснює 50,1% дисперсії, інтерпретованого нами як «Мотиви росту та розвитку», увійшли такі види мотивів: прагматичний (із значимою факторною вагою 0,824), пізнавально-гедоністичний (0,773), мотив самореалізації (0,742), кооперативний (0,730), комунікативно-експансивний (0,623), альтруїстичний (0,596), професійно-тренінговий (0,560).

Другим фактором, що пояснює 10,2% дисперсії та який отримав назву «Компенсаторні мотиви», охоплюються мотиви: пошуку поваги і визнання (0,779), економічний (0,757), егоцентричний (0,738), мотив впливовості, каузації (0,615).

Для емпіричної типологізації мотивів неучасті в позанавчальній активності студентів здійснено факторний аналіз, що дозволив коректно виокремити 2 латентні фактори, які пояснюють 54,5% дисперсії змінних.

До першого фактору, що пояснює 43,9% дисперсії, інтерпретованого нами як «Демотиватори», увійшли мотиви «Економічної незацікавленості» (із значимою факторною вагою 0,736), «Відсутності здібностей» (0,734), «Автономності» (0,697), «Гальмування

адміністрацією ініціативи студентів» (0,656), «Трудової зайнятості» (0,581), «Формалізму» (0,575).

Другий фактор, що пояснює 10,6% дисперсії, та який отримав назву «Відволікаючі/конкурентні мотиви», склали мотиви «Зайнятості іншими справами» (0,898), «Романтичних стосунків» (0,644), «Центрованості на професійній освіті» (0,445).

Висновки. Педагогічний підхід до розгляду розвитку соціальної активності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій ґрунтується на науковому узгодженні впливів різноманітних чинників розвитку просоціального спрямування навчальної й позанавчальної діяльності, зокрема концептів когнітивної психології, теорії суб'єктності та соціологічних підходів до дослідження комунікативної складової в контексті активності та соціальної компетентності людини. Оскільки орієнтація на підвищення соціальної активності майбутнього фахівця ґрунтується на синтезі наукових знань про інтеграцію цілеспрямованої професійної освіти і педагогічного забезпечення цього процесу та конструювання власної активності особистості в тісній взаємодії з середовищем, для моделювання розвитку соціальної активності мотиваційний чинник набуває значення змістової якісної характеристики процесів проектно-продуктивного розгортання суб'єктності особистості майбутнього фахівця соціономічних професій у саморозвитку.

Найбільш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є прагматичний мотив («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри»), пізнавально-гедоністичний («Це цікаве і приємне проведення часу») мотив, комунікативно-експансивний, нетворкінгу («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування»), мотив самореалізації («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації») та кооперативний/колабораційний мотив («Люблю робити все гуртом, з друзями, одностудентами»). Найменш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є респектно-репутаційний («Таким чином я отримую повагу і визнання від інших»), егоцентричний («Мені подобається бути в центрі уваги») та економічний («Від участі в цих заходах залежить, чи матиму я стипендію»).

Найбільш впливовими мотивами не брати участь у позанавчальній соціальній активності є зайнятість іншими справами, наявність різноманітних інтересів поза ЗВО, центрованість на професійній освіті, зацікавленості виключно навчанням, отриманням професії та мотив «Автономності», неохайності до співпраці, розрахунком лише на себе. Найменш розповсюджені мотивування неучасті в соціальній активності – гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи студентів, мотив «Формалізму», несприйняття формального характеру переважної кількості заходів у ЗВО та наявні інтенсивні романтичні стосунки. Найменшу пояснювальну силу мають мотиви гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи студентів, наявні інтенсивні романтичні стосунки, «Економічної незацікавленості».

За результатами емпіричного дослідження визначені найбільш та найменш впливові чинники мотивації майбутніх фахівців соціономічних професій до позанавчальної соціальної активності. Факторним аналізом результатів дослідження мотивації до участі виділено такі латентні фактори, як «Мотиви росту та розвитку» (прагматичний, пізнавально-гедоністичний, мотив самореалізації, кооперативний, комунікативно-експансивний, альтруїстичний, професійно-тренінговий) та «Компенсаторні мотиви» (охоплюються мотиви пошуку поваги і визнання, економічний, егоцентричний, мотив впливовості, каузації).

Факторний аналіз мотивації неучасті дозволив виокремити такі латентні фактори, як «Демотиватори» (мотиви «Економічної незацікавленості», «Відсутності здібностей», «Автономності», «Гальмування адміністрацією ініціативи студентів», «Трудової зайнятості», «Формалізму») та фактор «Відволікаючих/конкурентних мотивів», який складають мотиви «Зайнятості іншими справами», «Романтичних стосунків», «Центрованості на професійній освіті».

Література

Брессо Т. И. Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социономических профессий: [дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05] / Т. И. Брессо. – Москва, 2013. – 172 с.

Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики: [пер. с англ. А. А. Науменко] / Э. Гриффин. – Харьков: Гуманитарний Центр, 2015. – 688 с.

Жорнова О. І. Суб'єктна сформованість студентів: результати емпіричного дослідження / О. І. Жорнова // Вісник КНУКіМ: зб. наук. праць. – Вип. 14. – К., 2008. – С. 64–70.

Ильин Е. П. Психология помощи / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
Капарара Дж., Севон Д. Психология личности / Дж. Капарара, Д. Севон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с

Кэмпбэлл Д. Т. Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект / Д. Т. Кэмпбэлл // Психологические механизмы регуляции социального поведения; [ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова] – М.: Наука, 1979. – С. 76-102.

Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2006. – 754 с.

Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. Насиновская // Современная психология мотивации; [ред. Д. А. Леонтьев] – М.: Смысл, 2002. – С. 152–171.

Психология: учебник для гуманитарных ВУЗов: издание 2-е; [ред. В. Н. Дружинин] – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

Пташник-Середюк О. І. Студентство як соціокультурна група / О. І. Пташник-Середюк // Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science. – 2014. – II (3). – Issue 18. – P. 110-113.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: «Педагогика», 1973. – 424 с. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология: изд. 10-е / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.

Фурманов И. А. Социально-психологические проблемы поведения: курс лекцій / И. А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2001. – 88 с.

Horowitz J. The Hausdorff dimension of the sample path of a subordinator / J. Horowitz // Israel J. Math. – 1968. – 6. – P. 176–182

Homans G. C. Sentiments and Activities / G. C. Homans. – N.Y.: The Free Press, 1962.

References

Bresso T. I. Sotsiokulturnye determinanty prosotsialnoy motivatsii studentov sotsionomicheskikh professiy: [dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05] / T. I. Bresso. – Moskva, 2013. – 172 s.

Griffin E. Kommunikatsiya: teorii i praktiki: [per. s angl. A. A. Naumenko] / E. Griffin. – Kharkov: Gumanitarniy Tsentr, 2015. – 688 s.

Zhornova O. I. Sub'ektna sformovanist studentiv: rezultati empirichnogo doslidzhennya / O. I. Zhornova // Visnik KNUKiM: zb. nauk. prats. – Vip. 14. – K., 2008. – S. 64–70.

Ilin Ye. P. Psikhologiya pomoshchi / Ye. P. Ilin. – SPb.: Piter, 2013. – 304 s.

Kaparara Dzh., Sevon D. Psikhologiya lichnosti / Dzh. Kaparara, D. Sevon. – SPb.: Piter, 2003. – 640 s.

Kempbell D. T. Sotsialnye dispozitsii individa i ikh gruppovaya funktsionalnost: evolyutsionnyy aspekt / D. T. Kempbell // Psikhologicheskies mekhanizmy regulyatsii sotsialnogo povedeniya; [red. M. I. Bobneva, Ye. V. Shorokhova] – M.: Nauka, 1979. – С. 76-102.

Mayers D. Sotsialnaya psikhologiya / D. Mayers. – SPb.: Piter, 2006. – 754 s.

Nasinovskaya Ye. Ye. Altruisticheskiy imperativ / Ye. Ye. Nasinovskaya // Sovremennaya psikhologiya motivatsii; [red. D. A. Leontev] – M.: Smysl, 2002. – S. 152–171.

Psikhologiya: uchebnik dlya gumanitarnykh VUZov: izdanie 2-e; [red. V. N. Druzhinin] – SPb.: Piter, 2009. – 656 s.

Ptashnik-Sereduk O. I. Studentstvo yak sotsiokulturna grupa / O. I. Ptashnik-Sereduk // Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science. – 2014. – II (3). – Issue 18. – R. 110-113.

Rubinshteyn S. L. Problemy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. – M.: «Pedagogika», 1973. – 424 s.

Taylor Sh., Piplo L., Sirs D. Sotsialnaya psikhologiya: izd. 10-e / Sh. Teylor, L. Piplo, D. Sirs. – SPb.: Piter, 2004. – 767 s.

Furmanov I. A. Sotsialno-psikhologicheskies problemy povedeniya: kurs lektsiy / I. A. Furmanov. – Minsk: BGU, 2001. – 88 s.

Horowitz J. The Hausdorff dimension of the sample path of a subordinator / J. Horowitz // Israel J. Math. – 1968. – 6. – P. 176–182.

Homans G. C. Sentiments and Activities / G. C. Homans. – N.Y.: The Free Press, 1962.

АНОТАЦІЯ

У статті виявляється значення мотиваційного чинника в структурі соціальної активності особистості та його роль в активізації соціальної активності представників соціономічних спеціальностей в системі освітніх впливів під час навчання у ЗВО. Визначаються психологічні, педагогічні, культурологічні та соціологічні аспекти дослідження інтерактивних механізмів розвитку соціальної активності в контексті новітніх психолого-педагогічних напрацювань у сфері професійної освіти та точки ефективного педагогічного впливу на ці процеси. Обґрунтовуються параметри дослідження мотиваційного чинника як змістового елемента структури розвитку соціальної активності особистості та методика емпіричного дослідження мотивів участі/неучасті майбутніх фахівців соціономічних професій у позанавчальній соціальній активності. За результатами емпіричного дослідження визначено найбільш впливові мотиви позанавчальної соціальної активності (прагматичний,

пізнавально-гедоністичний, комунікативно-експансивний, нетворкінгу, мотив самореалізації та кооперативний/колабораційний) та найменш впливові мотиви позанавчальної соціальної активності (респектно-репутаційний, егоцентричний та економічний). Виявлено латентні фактори: а) «Мотивації до росту та розвитку» (прагматичний, пізнавально-гедоністичний, мотив самореалізації, кооперативний, комунікативно-експансивний, альтруїстичний, професійно-тренінговий); б) «Компенсаторні мотиви» (охоплюються мотиви пошуку поваги і визнання, економічний, егоцентричний, мотив впливовості, каузації). Аналізом показників мотивації неучасті виокремлені латентні фактори: а) «Демотиватори» (мотиви «Економічної незацікавленості», «Відсутності здібностей», «Автономності», «Гальмування адміністрацією ініціативи студентів», «Трудової зайнятості», «Формалізму»); б) «Відволікаючих/конкурентних мотивів» (мотиви «Зайнятості іншими справами», «Романтичних стосунків», «Центрованості на професійній освіті».

Ключові слова: соціальна активність, майбутні фахівці соціономічних професій, позанавчальна (дозвільна) активність, мотиваційні фактори розвитку соціальної активності, позанавчальна соціальна активність.

УДК 372.881.111.1

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-248-255

FORMATION OF MOTIVATION FOR LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES BY HIGHER EDUCATION APPLICANTS

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВИТИ

Natalya VENKOVSKA,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Наталія БЕНЬКОВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0001-5857-6991>

gleyzern@ukr.net

Odesa Institute of Trade and
Economics of
Kyiv National University of Trade
and Economics

Одеський торговельно-
економічний інститут
Київського національного
торговельно-економічного

університету

✉ 6, Inglezi St.,

Odesa, Ukraine, 65000

✉ вул. Інглезі, 6

м. Одеса, Україна, 65000

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of formation of motivation for learning foreign languages by higher education applicants. Various motivational approaches are considered. Practical experience convinces that the most important thing in learning a foreign language is the motivation of higher education applicants. Motivation is the most indisputable and well-studied factor in the success of learning in general and learning a foreign language in particular. It is the trigger for any activity, be it work, communication or cognition. The motive should be presented both at the beginning of the class and in the creation of a system of motives for each of its individual stages. The motive should be the point of support at which the content of the lesson is built. No one, even a highly qualified teacher, will achieve the desired result if his or her efforts are not aligned with the motivational basis of a particular learning process. Any activity or individual act is not motivated by a particular motive, but by a complex of motives, that is, it is motivated.

In the context of research, motivation is seen as a hierarchical system of internal and external motives. The motivational sphere refers to a set of stable motives that are in a certain hierarchy and express the orientation of the individual.

It is substantiated that the influence of emotional factor on educational activity is ambiguous, it depends on certain conditions. The process of professional interest formation has certain regularities and stages. The article also determines that work based on communicative principles has advantages over a theoretical approach to language learning. Generally speaking, in order to achieve the result effectively, it is necessary to provide a differentiated approach to learning a foreign language.

In the result of the research it was concluded that purposeful work in the process of learning foreign languages to develop not only external stimuli but also internal motivations has a positive tendency. A deeper, more detailed knowledge of higher education applicants opens up more opportunities for the teacher to use a variety of content and form tasks that have a positive impact on the formation of professional interests.

Keywords: *motivation, motive, classification of motives, foreign languages, applicants for higher education.*

Вступ. Соціальні, економічні, політичні та духовні перетворення в Україні переконують, що їх ефективне здійснення та переведення на якісно новий рівень вимагають поліпшення теоретичної та практичної підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. Внутрішніми джерелами активності особистості у процесі набуття знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання, самоосвіти та майбутньої професійної діяльності, є насамперед мотиви, потреби, інтереси, прагнення, ставлення до навчання. Оптимізація освіти у ЗВО передбачає цілеспрямоване формування в молоді позитивного ставлення до реалізації прагнень людини до задоволення своїх потреб.

На думку А. Маркової, знання про мотиваційну сферу особистості і про мотиваційну основу конкретного навчання рівнозначне знанню про рушійні сили цього процесу. Жоден навіть висококваліфікований викладач не досягне бажаного результату, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною основою конкретного процесу учіння. Успішне розв'язання проблеми мотивації навчальної діяльності значно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. Ефективність навчання визначається не тільки кількістю засвоєних знань, але й ставленням здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності, їх внутрішньою позицією. Тому вивчення мотивації є центральною проблемою дидактики і педагогічної психології. Хоч у цій сфері є певні успіхи, але проблема ще не вирішена: мінливість, рухливість, різноманітність мотивів дуже важко звести до певних структур, однозначно визначити способи управління ними. Тому дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності початкової діяльності є одним із найбільш актуальних наукових завдань.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та узагальнити шляхи формування мотивації вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти.

Завдання статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувати сутність основних підходів до трактування джерел активності суб'єктів пізнання і оптимальний комплекс мотивів вивчення іноземних мов.

Результати та дискусії. У працях вітчизняних педагогів і психологів сформульовані методологічні принципи дослідження проблеми мотивації. У них мотивація розглядається як одне із стрижневих утворень особистості. У дослідженнях з цієї проблеми наголошується на складності, якісній неоднорідності будови мотиваційної сфери.

Оскільки основною категорією мотиваційної сфери особистості більшістю вчених визначається «мотив», значна увага в педагогіці і педагогічній психології приділена вивченню цього поняття. У психолого-педагогічній літературі виділяють декілька видів класифікацій мотивів учіння. Найбільш визнаним є поділ мотивації на внутрішню, яка безпосередньо пов'язана зі змістом навчальної діяльності та включає пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення, і зовнішню, яка включає

соціальні мотиви (П. Якобсон, А. Маркова, О. Леонт'єв, Л. Божович та ін.). В останні роки науковці стверджують, що будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, зумовлена одночасно багатьма мотивами, тобто полімотивована (Г. Хесс, М. Філіппов, В. Вілюнас, В. Ляудіс та ін.).

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що, розглядаючи мотивацію людини як психологічний феномен, науковці зіштовхувалися з багатьма труднощами. Насамперед, виникла термінологічна розбіжність: однаково і навіть як синоніми вживаються терміни «мотивація» і «мотив». Розглянуті погляди на поняття «мотив» вказують на багатозначність у трактуванні цього терміну: мотивом називають різні психологічні феномени, уявлення та ідеї, почуття та переживання (Л. Божович); потреби, спонукання і нахили (Х. Хекхаузен); бажання, звички, думки і почуття обов'язку (П. Рудик); морально-психологічні установи (О. Ковальов); психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов); предмети зовнішнього світу (О. Леонт'єв); установки (А. Маслоу) і навіть умови існування (В. Вілюнас).

Мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, кінцевою метою якого є формування навчально-пізнавальної активності здобувачів вищої освіти та спонукання їх до досягнення поставленої мети.

«Мотивація» є більш широким поняттям, ніж «мотив». У психолого-педагогічній літературі мотивація як психічне явище теж трактується неоднозначно. Мотивація визначається як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку (К. Мадлен, Ж. Годфруа); як сукупність мотивів (К. Платонов); спонукання, процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомет-Емінов); процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян), як єдину систему процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас). Усі з вищезазначених визначень мотивації умовно можна поділити на два напрями. Представники першого напрямку розглядають мотивацію як сукупність спонукань, що викликають активність людини, тобто систему факторів, детермінуючих поведінку (сюди входять: потреби, мотиви, цілі, наміри прагнення тощо); другого – як процес формування мотивів, характеристику процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Найширшим є поняття мотиваційної сфери, під якою слід розуміти сукупність стійких мотивів, що знаходяться в певній ієрархії і виражають спрямованість особистості (ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціальні і психолого-педагогічні характеристики).

Беручи до уваги наявність різних підходів до класифікації мотивів учіння, враховуючи полімотивованість навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, ми розглядаємо мотивацію учіння як ієрархічну систему внутрішніх і зовнішніх мотивів, посилаючись при цьому на праці Е. Десі, В. Мільмана, М. Рогова, Х. Хекхаузена, В. Чиркова, П. Якобсона та ін.

Як уже зазначалось, будь-яка діяльність чи окремих вчинок спонукається не окремим мотивом, а комплексом, тобто є полімотивованим. Всі вони ранжуються згідно з певною ієрархією: одні мотиви є більш значущими і займають провідне місце. Під час розвитку особистості змінюється ієрархія мотивів, вона піддається зовнішньому впливу і може змінюватися під впливом викладача. Ієрархізація мотивів є одним з найважливіших параметрів особистості. Стілка і стабільна ієрархія мотивів не піддається значному впливу. Високий рівень ієрархізації виражається в тому, що свої дії людина співвідносить з головним для неї мотивом – метою. О. Леонтьєв підкреслював, що коли мається на увазі головний стабільний чітко виражений мотив, то можна говорити про життєву мету [2].

За місцем мотиву в загальній ієрархії виділяють смислоутворюючі та стимулюючі мотиви. Смислоутворюючі мотиви визначають загальну спрямованість особистості. Здобувач вищої освіти, у якого основним мотивом навчальної діяльності є пізнавальний інтерес, відзначається міцно сформованою потребою в пізнавальній діяльності. Здобувач вищої освіти в цьому випадку не просто виявляє пізнавальну активність, він по-іншому не може діяти. Ті мотиви, які визначають сталість поведінки людини у конкретній діяльності і менше залежні від ситуативних, і є виявом спрямованості особистості. Стимулюючі мотиви є лише підсиленням і не визначають загальної спрямованості особистості.

При такому підході до проблеми ієрархії завданням викладача є створення такої ієрархії мотивів, за якої мотиви, що мають більший стимулюючий вплив, виступали б як смислоутворюючі і, відповідно, займали вищі місця в ієрархії. Як уже відзначалося, найбільшою стимулюючою силою наділені внутрішні мотиви або на думку А. Маслоу, мотиви самоактуалізації. А найменш ефективними є зовнішні негативні мотиви, зокрема потреба у безпеці.

Вплив емоційного фактора на навчальну діяльність є неоднозначним. Він залежить від певних умов, зокрема:

- співвідношення мотивів та мети діяльності, чим більше вони розходяться, тим більшою є емоційна напруга, що дезорганізує діяльність;

- наявність у даній ситуації заздалегідь заданих емоційних параметрів, наприклад, оцінювання завдання як складного, що посилює відповідальність, суб'єктивне сприйняття дефіциту часу;

- вплив попереднього несприятливого емоційного стану тощо;

Тому завданням викладача є створення ситуації, яка б перешкоджала виникненню у здобувача вищої освіти стану емоційної напруги, і, навпаки, стимулювала б появу операційної напруги [1].

Багато авторів (С. Григорян, М. Кудашова, А. Маркова, М. Дубровіна) відзначають, що структура мотиваційної сфери навчальної діяльності не є незмінною, раз і назавжди створеною. Під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів відбувається постійний процес

зростання або спадання інтенсивності, стимулюючої сили різних мотивів. Разом з тим, вони піддаються зовнішньому впливу.

Одним з головних мотивів, які спонукають здобувачів вищої освіти до роботи на заняттях, є потреба у схваленні. Часто робота на занятті мотивується лише бажанням отримати схвалення. Разом з тим, викладач, сам того не бажаючи, може знизити дану мотивацію, використовуючи похвалу занадто часто і цим самим знижуючи її цінність для здобувача вищої освіти.

Мотив досягнення знаходить своє відображення у підкріпленні високого рівня здібностей і в уникненні підтвердження низького рівня. Як правило, здобувачі вищої освіти схильні виявляти більшу концентрацію інтересу до тих предметів, на яких вони виявляють кращі здібності.

А. Маркова надавала великого значення умінню здобувачів вищої освіти ставити перед собою цілі і пов'язувала це вміння з рівнем мотивації. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем мотивації досягнення краще вміють організовувати свою роботу та ставити цілі.

Доведено, що важливим фактором низької мотивації досягнення є страх невдачі, що переслідує окремих здобувачів вищої освіти настільки, що вони не ризикують братись за розв'язання будь-яких більш-менш складних завдань.

Іншим важливим мотивом є мотив компетенції, який виявляється у бажанні бути кращим у групі. Мотив компетенції; не обов'язково залежить від набутого мотиву досягнення, але й має своє глибоке біологічне коріння. Інстинктивно здобувач вищої освіти буде більше цікавитись і займатись тим видом роботи, в якому він кращий за інших і йому дуже важко примусити себе займатись тим, у чому він погано орієнтується.

Мотив престижності для багатьох здобувачів вищої освіти є провідним і може підпорядковувати потребу у похвалі та досягненні. Названий мотив скеровує активність студентів на ту діяльність, досягнення в якій принесуть більшу престижність серед однолітків, оскільки цей мотив спрямований в першу чергу саме на них. Мотив престижності майже завжди є одним з найбільш усвідомлених, особливо в процесі вивчення іноземної мови.

Мотив домінування виявляється у бажанні здобувачів вищої освіти бути найкращими у групі, найкраще володіти навчальним матеріалом, бути авторитетом у певній сфері діяльності.

Близьким за суттю є мотив конкуренції. Здобувачі вищої освіти розглядають процес навчання як своєрідне змагання. Додатковим подразником виступає заохочення з боку викладача через організацію конкурсів, змагань та вікторин.

Мотив безпеки у більшості випадків є найменш продуктивним і належить до нижчого рівня мотивів. Здобувачі вищої освіти, в яких цей мотив займає провідне місце в ієрархії мотивів навчання, спрямовують свою активність на навчальну діяльність не для отримання позитивних емоцій від задоволення потреби, а для уникнення негативних емоцій, пов'язаних з невиконанням поставлених завдань.

Наступний мотив – це потреба у груповій приналежності. Він виявляється у бажанні здобувачів вищої освіти бути прийнятими іншими членами групи, як таким що належить до них. Здобувачі вищої освіти готові дотримуватись певних норм та правил поведінки, вироблених у групі. Думка та позиція групи може бути і, як правило, є дуже сильним стимулом поведінки.

Проблема у самореалізації на відміну від потреби у безпеці є найбільш високою у ієрархії та найбільш дієвою мотивацією. Вона виявляється у бажанні реалізувати закладений у людині потенціал. Здобувач вищої освіти насолоджується самим процесом навчання, розвитком своїх здібностей. Здобувачі вищої освіти керовані цим мотивом, не потребують зовнішніх стимулів.

Процес формування професійного інтересу має певні закономірності та стадії протікання. Одна з них полягає в тому що професійний інтерес формується паралельно з розв'язанням навчально-виховних завдань. У нашому випадку формування професійного інтересу підпорядковується тим завданням, які повинен виконувати викладач іноземної мови з метою формування вмінь та навичок комунікації відповідною мовою. У зв'язку з цим особливого значення набуває особистісний компонент опанування іноземною мовою.

Вплив на формування професійного інтересу здійснюється опосередковано, через використання форм і методів роботи та організації взаємодії між викладачем і здобувачами вищої освіти таким чином, що процес формування професійного інтересу органічно вплітається в усі види навчальної діяльності й доповнює інші цілі, які ставить перед собою викладач.

Робота на занятті, організована за принципами комунікативності, має переваги перед теоретичним підходом до вивчення мови, оскільки мовна компетенція у більшості випадків може бути досягнута через підсвідоме засвоєння мови, активну участь у справжньому спілкуванні, яке має особистісний смисл для учасників [4]. Тобто найефективнішим засобом вивчення мови є ситуація, за якої мова використовується як засіб для чогось іншого. Приклад, створена ситуація до теми «Ділова подорож».

Work in pairs. Imagine that your business partner from England is ringing you up. Discuss:

- a) the date of his arrival;
- b) reserving a room in a hotel for some days.

To simulate the situation of a telephone conversation, the people on the phone must sit back-to-back so that they can't see each other's faces.

Для підвищення рівня усвідомлення свого професійного вибору та підвищення рівня професійної мотивації необхідно надавати здобувачам вищої освіти можливість частково виконувати функції викладача. Разом із тим здобувачі вищої освіти матимуть можливість задовольняти свою потребу у компетентності, дорослості, домінуванні, а також розвивати професійно значущі риси характеру та навичок.

Отже, можна зробити **ВИСНОВКИ**:

- розпочинати роботу варто з діагностичного етапу, оскільки кожна академічна група має свою специфіку, що виявляється у рівні знань, мотивах вибору навчального закладу, мірі професійної зорієнтованості;
- необхідно забезпечити диференційований підхід до вивчення іноземної мови. З цією метою дидактичний матеріал повинен бути посильним для здобувачів вищої освіти різного рівня підготовки, що передбачає можливість добровільно обирати той, який є доступним здобувачам вищої освіти;
- дуже важливо враховувати той факт, що після багаторічної роботи за сталою схемою шкільного навчання здобувачам вищої освіти складно швидко налаштуватись на продуктивну роботу, виконуючи нестандартні завдання;
- щоб уникнути таких ситуацій, необхідно поступово вводити завдання, які передбачають менший контроль з боку викладача. Як показав власний досвід, є доцільним поглиблений аналіз мети та практичної значущості змісту щойно виконаного завдання, оскільки у процесі виконання багатьох із них практична мета роботи залишається неусвідомленою здобувачами вищої освіти, і це, на нашу думку, є однією з причин низького оцінювання ними ефективності роботи;
- можна констатувати, що існує пряма залежність між рівнем знань здобувачів вищої освіти, їхньою активністю під час роботи з нестандартними завданнями та ефективністю такої роботи. Тобто, чим вищий рівень знань здобувачів вищої освіти, тим більш виправданим є використання запропонованої системи роботи. Глибші, ґрунтовніші знання здобувачів вищої освіти відкривають перед викладачем ширші можливості з метою використання різноманітних за змістом та формами завдань, що позитивно позначаються на формуванні професійних інтересів. На основі отриманої інформації можна зробити попередні висновки про те, що цілеспрямована робота в процесі вивчення іноземних мов з метою розвитку не лише зовнішніх стимулів, а й внутрішніх спонукань має позитивну тенденцію.

Література

1. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді / О. В. Гилюн // Грані : наук.- теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.- політ. дослідж. – Д., 2012. – № 1 (81). – С. 102–104.
2. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005
3. Кальницька К.О. Теорія мотивації А. Маслоу // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3. – С. 36.
4. Тарнопольський О. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію (мовний ВНЗ) / О. Тарнопольський, Ю. Дегтярьова // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі : зб. наук. пр. : в 2 ч. / за ред. В. Т. Сулими, С. Н. Денисенко. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Ч. 2. – С. 37–40.

References

1. Gylyun O. (2012). Osvitni motyvaciyi students`koyi molodi [Educational motivations of student youth]. Grani : nauk.- teoret. i gromad.-polit. al`manax / Dnipropetr. nacz. un-t im. O. Gonchara; Centr socz.- polit. doslidzh. – D., 1(81), pp. 102–104 [in Ukrainian].
2. Leontev A., Leontev D., Sokolova E. (2005). Aleksey Nikolaevich Leontev: deyatelnost, soznanie, lichnost [Alexei Nikolaevich Leontiev: activity, consciousness, personality]. M.: Smyisl [in Russian].
3. Kalnyczka K. (1998). Teoriya motyvaciyi A. Maslou [The theory of motivation A. Maslow]. Praktychna psykhologiya ta socialna robota. – Practical psychology and social work. № 3, p. 36 [in Ukrainian].
4. Tarnopolsky O. (2007). Student u funkciyi vykladacha anglijs`koyi movy yak inozemnoyi: vplyv na stavlennya do navchannya ta navchalnu motyvaciyu (movny VNZ) [Student as a Teacher of English as a Foreign Language: Impact on Attitude Towards Learning and Learning Motivation (Languages Universities)]. Suchasni problemy lingvistychnyx doslidzhen` i metodyka vykladannya inozemnyx mov profesijnogo spilkuvannya u vyshnij shkoli – Current Problems of Linguistic Research and Methods of Teaching Foreign Languages to Professional Communication in Higher Education: zb. nauk. pr. : v 2 ch. / za red. V. T. Sulymy, S. N. Denysenko. – L. : LNU im. I. Franka, № 2, pp. 37–40 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі формування мотивації до вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти. Розглядаються різноманітні мотиваційні підходи. Практичний досвід переконує, що найголовніше у вивченні іноземної мови – це мотивація здобувачів вищої освіти. Вона є пусковим механізмом будь-якої діяльності: праця, спілкування чи пізнання. Мотив повинен бути як на початку заняття, так і на кожному окремо взятому його етапі. Мотив має стати тією точкою опори, на якій будується зміст заняття. Жоден навіть висококваліфікований викладач, не досягне бажаного результату, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною основою на конкретний результат. Будь-яка діяльність чи вчинок спонукається не окремим мотивом, а комплексом, тобто є полімотивованим.

У контексті дослідження мотивація учіння розглядається як ієрархічна система внутрішніх і зовнішніх мотивів. Під мотиваційною сферою розуміється сукупність стійких мотивів, що знаходяться в певній ієрархії і виражають спрямованість особистості.

Обґрунтовано, що вплив емоційного фактора на навчальну діяльність є неоднозначним, він залежить від певних умов. Процес формування професійного інтересу має певні закономірності та стадії. У статті також обґрунтовано, що робота на занятті, організована за принципами комунікативності, має переваги перед теоретичним підходом до вивчення мови. Узагальнено, що для ефективного досягнення результату необхідно забезпечити диференційований підхід до вивчення іноземної мови.

У результаті дослідження зроблено висновок, що цілеспрямована робота в процесі вивчення іноземних мов з метою розвитку не лише зовнішніх стимулів, а й внутрішніх спонукань має позитивну тенденцію. Глибші, ґрунтовніші знання здобувачів вищої освіти відкривають перед викладачем ширші можливості з метою використання різноманітних за змістом та формами завдань, що позитивно позначаються на формуванні професійних інтересів.

Ключові слова: мотивація, мотив, класифікація мотивів, іноземні мови, здобувачі вищої освіти.

УДК 378.091.12:159.9-051

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-256-265

THE NEED IN IMPROVEMENT OF QUALIFICATION OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EMPLOYEES WHO TRAIN FUTURE PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ПОТРЕБА В ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ЗДІЙСНЮЮТЬ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Valentyna BILYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Валентина БІЛИК,

кандидат педагогічних наук, доцент

valya-bilyk@ukr.net

<https://0000-0002-6860-7728>

National Pedagogical Dragomanov
University,

✉ 9, Pirogova St.,
Kyiv, 01601

Національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

✉ вул. Пирогова,9
м. Київ, 01601

Original manuscript received: June 09, 2020

Revised manuscript accepted: August 13, 2020

ABSTRACT

It is emphasized that the need to explore the feasibility of upgrading the qualification of scientific and pedagogical workers who perform science preparation of future psychologists in higher education institutions is caused by Ukrainian integration into the European educational space, which, on the one hand, provides the transition of national education to a new model; focused on individualisation of the educational process, activation of innovative transformations in the sphere of education, modernization of technological support of educational activity, growth of integration processes in educational and interdisciplinary consolidation, on the other – imposes new demands to the profession of a teacher of higher education. It is stated that a scientific and pedagogical employee of a higher education institution should be able to organize the educational process on the basis of innovation and heuristic, to use ultra-innovative methods and techniques of educational material presentation, modern educational technologies, methods of forming students' independent work skills. The purpose of the article is formulated that is to clarify the need for professional improvement of teachers who provide science preparation for future psychologists in higher education institutions and outlines the objectives of the study, in particular: to clarify the opinion of psychologists students on the feasibility of carrying out science education in higher education and factors that adversely affect the effectiveness of such preparation; outline your own vision of ways of updating the science preparation of future psychologists in higher education institutions; to investigate the current state of teachers of science disciplines ability to use ultra-innovative pedagogical technologies in the process of science preparation of future psychologists in higher education institutions. It is emphasized that the results of the conducted research, namely, clarification of students' opinion on the feasibility of carrying out science preparation of future psychologists in higher education institutions (more than 66% of positive answers), factors that negatively affect the effectiveness of such training (among which,

According to students, there are outdated teaching methods (61.58%), their own vision of ways of updating the science preparation of future psychologists in higher education institutions (to implement it on the basis of innovation and heuristic) and the underdeveloped faculty's ability to use ultra-innovative pedagogical technologies (the average underdeveloped capacity is 60.35%), pointing to the urgency of the need to improve the teachers of sciences skills. It is stated that the presented research provides an opportunity to find out the possibilities of national and international programs for advanced training of teachers who carry out science preparation of future psychologists.

Key words: *advanced preparation, teachers of sciences, modern pedagogical technologies, future psychologists.*

Вступ. Інтеграція вищої освіти України до європейського освітнього простору, з одного боку, передбачає її перехід до нової моделі, орієнтованої на індивідуалізацію навчального процесу, активізацію інноваційних перетворень у сфері освіти, осучаснення технологічного забезпечення освітньої діяльності та зростання інтеграційних процесів в освіті і міждисциплінарної консолідації, а з іншого – висуває нові вимоги до компетентності викладача закладів вищої освіти.

Проблемам освітніх інновацій щодо організації процесу навчання студентів у закладах вищої освіти присвятили свої дослідження чимало науковців (Л. Крившенко (2017), Л. Сущенко (2015), А. Хлопов (2015) та ін.). Так, Л. Сущенко, зокрема, підтримуючи важливість організації освітнього процесу у закладах вищої освіти на засадах інноваційності, стверджує, що він спричинений “переходом суспільства до нової стратегії розвитку на основі знань і вискоєфективних інформаційно-комунікаційних технологій” (Сущенко, 2015: 19). А. Хлопов поділяє думку Л. Сущенко та любіє ідею запровадження інноваційних технологій в освітньому процесі з метою підвищення якості навчання студентів (Хлопов, 2015: 63).

Дотримуючись подібної думки, Л. Крившенко вважає, що серед інноваційних освітніх технологій провідним є “метод евристичного навчання та його складова – евристичний навчальний діалог, що поєднує в собі евристичну діалогову співпрацю викладача й студента” (Крившенко, 2017: 219).

Немало наукових досліджень було здійснено і з метою з’ясування доцільності підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Так, О. Джевицька та С. Резник, зокрема, справедливо, на нашу думку, зауважують, що в умовах сьогодення компетенції сучасного викладача закладу вищої освіти визначаються наявністю педагогічних умінь формулювати цілі навчальної дисципліни, вимірювати рівень досягнення мети методами педагогічного контролю, оцінювати освітній процес і визначати напрямки його вдосконалення, формувати якісно нові взаємини між викладачем і студентом, проводити заняття з максимальною мотивацією до пізнавальної діяльності (Джевицька, Резник, 2015: 4–5).

Викладач також має володіти, як стверджують дослідники, основами науково-методичної та навчально-методичної роботи в закладах вищої освіти, методами і прийомами усного та письмового

викладу навчального матеріалу, сучасними освітніми технологіями; активними методами навчання, основами застосування інформаційних технологій; методами формування навичок самостійної роботи студентів, а також аналізу діяльності студентів і їх психологічних станів, навичками педагогічного спілкування (Джевицька, Резник, 2015: 5).

Погоджуючись з представленими тезами О. Джевицької та С. Резника, В. Олійник вважає, що для задоволення потреб сьогодення щодо підготовки майбутнього фахівця “підготовка викладача закладу вищої освіти повинна носити випереджувальний характер” (Олійник, 2010: 90). “Будь-які педагогічні ідеї, інновації, реформи, – зауважує науковець, – можуть запроваджуватись в освітню практику лише шляхом їх прийняття та відповідних змін у професійній свідомості та поведінці викладача” (Олійник, 2010: 90). А з огляду на те, як наголошує В. Олійник, що для значної частини викладачів “характерними бар’єрами в професійній діяльності стають відсутність знань інноваційних освітніх технологій, іноземної мови, неволодіння, а то й боязкість сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, наявність певних стереотипів” (Олійник, 2010: 90), метою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є “формування потреби в неперервній самоосвіті, самовдосконаленні освітньої діяльності, впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, досягнень педагогічної науки, прогресивного педагогічного досвіду та нових технологій, професійна адаптація викладачів і формування в них індивідуального стилю роботи” (Олійник, 2010: 94). Сенс самого підвищення кваліфікації, на думку науковця, повинен, насамперед, полягати “у розвитку в науково-педагогічних працівників уміння оперувати предметним змістом знань, проектувати й моделювати свою професійну діяльність і самоосвіту на рівні світових вимог” (Олійник, 2010: 94).

Погоджуємося з думкою В. Мороза, який вважає, що “основними індикаторами, які свідчать про необхідність підвищення кваліфікації того чи іншого працівника, повинні стати: рівень викладання предмета за фахом та результат оцінювання кафедрою щорічно звіту викладача про підсумки виконання умов контракту” (Мороз, 2014: 108).

Отже, враховуючи зазначене вище, сформулюємо мету статті, яка полягає в з’ясуванні потреби професійного вдосконалення викладачів, що здійснюють природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети окреслюємо завдання дослідження: з’ясувати думку студентів щодо доцільності здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої та чинників, які негативно впливають на ефективність такої підготовки; окреслити власне бачення шляхів осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти; дослідити стан спроможності викладачів природничо-наукових дисциплін використовувати ультрановаційні педагогічні технології в процесі природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Обираючи методи дослідження, ми, перш за все, оцінювали ступінь їхньої необхідності, об'єктивності, надійності та валідності. Тому відповідно до окресленої мети та завдань нами було використано такі методи, як аналіз наукової та науково-методичної літератури – із метою з'ясування стану вивченості досліджуваної проблеми; анкетування, компаративний аналіз та узагальнення – для систематизації результатів дослідження, формулювання висновків і визначення напрямів подальших наукових розвідок.

Результати та дискусії. Проведені нами анкетування 538 студентів-психологів чотирьох закладів вищої освіти (Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка) щодо доцільності природничо-наукової підготовки майбутніх психологів дають підстави зробити висновок, що більшість студентів підтримують таку потребу. Так, нами було виявлено, що 66,62% респондентів повністю поділяють думку про необхідність здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти; 3,89% опитаних вбачають доцільність такої підготовки лише в невеликому обсязі; на жаль, 32,16% респондентів не бачать потреби її здійснювати; а 1,17% не визначились з відповіддю, тому обрали варіант “важко відповісти”.

Виявивши значний відсоток (32,16%) серед опитаних студентів тих, хто не розуміє значимості природничо-наукової підготовки (оскільки не бачать потреби її здійснювати), ні для їхньої професійної підготовки, майбутньої професії, повсякденного життя, нами було прийнято рішення визначити чинники, які вплинули на таке рішення майбутніх психологів.

У результаті проведеного анкетування було встановлено, що 10,70% респондентів серед чинників, які заважають покращити якість їхньої природничо-наукової підготовки, виокремлюють відсутність професійної орієнтованості в навчанні; 20,30% – відсутність у навчальному матеріалі результатів сучасних наукових досліджень; 5,23% – відсутність необхідної навчально-методичної літератури; 61,58% – застарілі методики навчання; 2,19% респондентів не змогли визначитися з відповіддю, тому обрали варіант “важко відповісти”.

Вважаємо, що зазначене вище актуалізує потребу осучаснення організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Взявши до уваги наукові доробки вчених з досліджуваної проблеми та досвід власної педагогічної діяльності, вважаємо, що в умовах сьогодення організацію освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів доцільно здійснювати на засадах інноваційності та евристичності. І тут, на нашу думку, в нагоді стануть такі педагогічні технології, які втілюватимуть як тактику організації навчальної діяльності, так і тактику її реалізації. Вони представлені в моделі системи

природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти як форми організації та реалізації навчальної діяльності (Білик, 2019: 160–164).

Отже, до педагогічних технологій, які, на нашу думку, уможливають природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти на засадах інноваційності та евристичності доцільно віднести: коворкінг-технологію, баркемп-технологію, воркшоп-технологію, SMART-та BYOD-технології.

Коворкінг-технологію розуміємо як сучасну організаційно-педагогічну технологію, результатом застосування якої є створення відкритого природничо спрямованого науково-освітнього коворкінг-простору, що ґрунтується на неформальному співробітництві науково-дослідних установ, закладів вищої освіти, підрозділів (факультетів, інститутів) в межах конкретного закладу вищої освіти, установ професійної практики, неформальній реальній та віртуальній співпраці учених природничої, медичної, педагогічної та інших галузей, в тому числі і зарубіжних, педагогів-практиків, практикуючих психологів, студентів-психологів, координуючий центр якого розміщується на кафедрі, що реалізує природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у конкретно взятому закладі вищої освіти. Сподіваємося, що її використання дозволить об'єднати освітні послуги, які надаються в закладах вищої освіти, сучасні наукові досягнення з природничих наук та майбутню практичну діяльність у єдину площину. Це сприятиме подоланню негативного відношення студентів-психологів до природничо-наукової підготовки, підвищенню мотивації до навчання природничо-наукових дисциплін та формуванню високого рівня природничо-наукової компетентності.

За даними багатьох дослідників, сучасний ринок праці прагне отримати не тільки компетентних, а й творчих, активних та відповідальних фахівців.

Вважаємо, що таку потребу ринку праці можна задовільнити, використавши для підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти баркемп- та воркшоп-технології.

На нашу думку, застосування баркемп-технології посприє підвищенню в студентів-психологів мотивації до наукової діяльності й природничо-наукової самоосвіти, поглибленню й закріпленню отриманих у процесі навчання природничо-наукових знань, формуванню інтересу й потреби до наукової творчості, розвитку критичного мислення й наукової самостійності, підвищенню внутрішньої організованості, відповідальності й креативності.

В умовах, коли значну частину навчального матеріалу студенти повинні опановувати самостійно, організація освітнього процесу з застосуванням технології воркшопу є досить доречною.

У межах нашого дослідження послуговуємося тлумаченням поняття "воркшоп", яке пропонує К. Фопель. Так, на думку науковця, воркшоп – це сучасна технологія організації освітнього процесу, в центрі

уваги якої знаходиться самостійне навчання студентів, що вибудовується на основі інтенсивної групової взаємодії і спрямоване на отримання динамічного знання [10, с. 13].

Вважаємо, що застосування воркшоп-технології для організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів-психологів, що здійснюється ними в межах природничо-наукової підготовки у закладах вищої освіти, дасть можливість сформувати у майбутніх психологів розуміння значимості природничо-наукової самоосвіти й потребу її здійснювати нині та протягом усього життя.

Поштовхом до дослідження можливості застосування SMART-технологій у процесі організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів як чинника, що дасть можливість здійснювати таку підготовку на засадах інноваційності та евристичності, стали результати раніше проведеного нами аналізу організації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у провідних закладах вищої освіти світу, де вказується, що SMART-технології є невід'ємною частиною навчального процесу у зарубіжних закладах вищої освіти (Білик, 2019: 292–295; Білик, 2019: 34–39). Отже, на цій підставі, робимо висновок, що застосування SMART-технологій у процесі організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти дозволить викладачеві творчо проектувати освітній процес і реалізовувати його у формі, найбільш прийнятній для нинішнього покоління студентів, підвищить у майбутніх психологів інтерес до природничо-наукових знань та мотивацію до опанування ними, формуватиме креативне мислення та здатність знаходити різні шляхи для вирішення однієї і тієї ж проблеми, використовуючи за потреби знання, опановані під час природничо-наукової підготовки.

Взявши до уваги твердження ЮНЕСКО про те, що мобільні пристрої можуть сприяти ефективнішому використанню часу на заняттях та покращенню якості освіти (Ін-т ЮНЕСКО, 2010), та власний досвід педагогічної діяльності, робимо висновок: застосування BYOD-технології дуже ефективно, мобільні додатки для навчання студентів-психологів дисциплінам природничо-наукового циклу такі, як “NeuroSlice”, “iSurf BrainView”, “Neuroanatomy – Digital Atlas”, “Cerebrum ID”, “Neuro Anatomy Next”, “My Brain Anatomy” та мобільні додатки для оцінювання рівня сформованості предметних (“Daily Anatomy: Flashcard Quizzes to Learn Anatomy”, “Вікторина: Анатомія” та “Easy anatomy – atlas & quizzes”, “Анатомія. Тести”), а за потреби, й інші програми сприятимуть, з одного боку, формуванню у майбутніх психологів зацікавленості та мотивації до здійснення природничо-наукової підготовки, а з іншого – підвищенню рівня активності в процесі її здійснення та задоволення від отриманих результатів.

Відзначимо, що зазначене вище спонукало нас дослідити, чи готові викладачі закладів вищої освіти використовувати виокремлені нами педагогічні технології. З цією метою нами проведено анкетування 76 викладачів закладів вищої освіти.

Перш за все, ми вирішили з'ясувати, чи підтримують викладачі закладів вищої освіти ідею зміни традиційних методів навчання природничо-наукових дисциплін на інноваційні. У результаті опитування нами виявлено, що 69,39% респондентів поділяють таку думку повністю, але, на жаль, досить великий відсоток (30,61%) не бачать такої потреби зовсім.

У цьому контексті було з'ясовано, що тільки 2,49% опитаних викладачів повністю ознайомлені з практикою застосування коворкінг-технології; частково ознайомлені – 23,99%; не ознайомлені – 73,52%. Відповіді викладачів про те, чи ознайомлені вони з практикою застосування баркемп-технології, засвідчили, що повністю ознайомлені з нею 16,84% респондентів; частково ознайомлені – 29,19%; не ознайомлені – 53,97%. Результати анкетування викладачів показали, що 2,78% респондентів повністю ознайомлені з практикою застосування воркшоп-технологій в освітньому процесі у закладах вищої освіти; частково ознайомлені – 12,56%; не ознайомлені – 84,66%.

Аналіз відповідей викладачів про те, чи застосовують вони SMART- та BYOD-технології в процесі природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, виявив, що регулярно застосовують SMART-технології 41,44% респондентів, BYOD-технології – лише 0,93%; застосовують, але не регулярно: SMART-технології 49,66% опитаних, BYOD-технології – 18,37%; не застосовують SMART-технології – 8,90% викладачів, BYOD-технології – 80,7%.

Отже, результати дослідження показали, що значна частина викладачів не готова застосовувати виокремлені нами інноваційні педагогічні технології.

Висновки. Ураховуючи результати проведеного дослідження, а саме, з'ясування думки студентів щодо доцільності здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти (більше 66% позитивних відповідей), чинників, які негативно впливають на ефективність такої підготовки (лідером серед яких, на думку студентів, є застарілі методики навчання (61,58%)), власне бачення шляхів осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти (здійснювати її на засадах інноваційності та евристичності) та недостатньо сформовану здатність у викладачів використовувати ультрановаційні педагогічні технології (середній показник недостатньо сформованої здатності складає 60,35%), вбачаємо потребу підвищувати кваліфікацію викладачів природничо-наукових дисциплін з метою покращення здатності демонструвати професійну спрямованість та функціональну полівекторність природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Представлене дослідження передбачає вивчення можливостей вітчизняних та міжнародних програм підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти, що здійснюють природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Література

Білик В.Г. Специфіка природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти Канади / В.Г. Білик // Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2019. – Вип. 2 (158). – С. 291–297.

Білик В.Г. Теоретична характеристика моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти / В.Г. Білик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2019. – № 8 (92). – С. 156–170.

Джевицкая Е.С. Подготовка и повышение квалификации преподавателей высшего учебного заведения: монография / Е.С. Джевицкая, С.Д. Резник. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 128 с.

Крившенко Л. М. Евристичне навчання: сутність і змістові характеристики / Л. М. Крившенко // Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 159. – С. 219–225.

Мороз В.М. Механізм організації підвищення кваліфікації науково – педагогічних працівників як об'єкт державного управління якості освіти / В.М. Мороз // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. – 2014. – № 3. – С. 107–113.

Обучение на протяжении жизни. Глобальный отчет по образованию и просвещению взрослых. / Ин-т ЮНЕСКО. URL: <http://www.lawinrussia.ru/kabinet-yurista/zakoni-informativnie-akti/2010-03-28/globalniy-otchet-po-obrazovaniyu-i-prosveshcheniyuvzroslih.html> (дата звернення: 16.03.2020).

Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення / В.В. Олійник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць. Харків : НТУ "ХПІ", 2010. – Вип. 27 (31). – Ч. 1. – С. 88–97.

Сущенко Л.П. Інформаційно-комунікаційні технології в умовах сучасної парадигми вищої фізкультурної освіти / Л.П. Сущенко // Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту: тези доповідей II Міжнародної наук.-метод. конференції. Суми, 2015. – С. 19–22.

Хлопов А.М. Формування математичної грамотності майбутнього вчи-теля технологій при вивченні дисципліни «Вища математика» / А.М. Хлопов // Science Rise. – 2015. – № 3 (1). – С. 63–66.

Bilyk V. Science Preparation of Future Psychologists in Higher Education Institutions: Comparative Analysis of Spanish and Ukrainian Experience / V. Bilyk // Multidisciplinary Scientific Journal: International Academy Journal Web of Scholar. – 2019. – № 1 (31). – Vol. 2. – P. 33–41.

References

Bilyk V.H. (2019). *Spetsyfika pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoyi osvity Kanady*. [Specifics of future psychologists' natural science preparation in higher institutions of Canada]. Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". Series: Pedagogical Sciences. 2019, 2 (158), 291–297 [in Ukrainian].

Bilyk V.H. (2019). *Spetsyfika pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoyi osvity Kanady*. [Theoretical characteristics of the model of future psychologists' science preparation system in higher education institutions]. Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies. 2019, 8 (92), 156–170. [in Ukrainian].

Dzhevitskaya Ye.S., Reznik S.D. (2015). *Podgotovka i povysheniye kvalifikatsii prepodavateley vysshogo uchebnogo zavedeniya: monografiya* [Training and Continuing Education of Higher Education Teachers: Monograph]. Penza: PGUAS, 2015, 128. [in Russi].

Krivshenko L.M. (2017). *Evrystychnе navchannya: sutnist' i zmistovi kharakterystyky*. [Heuristic Teaching: Essence and Content]. Scientific notes of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. 2017, 159, 219–225. [in Ukrainian].

Moroz V.M. (2014) *Mekhanizm orhanizatsiyi pidvyshchennya kvalifikatsiyi naukovy – pedahohichnykh pratsivnykiv yak ob'yeht derzhavnoho upravlinnya yakosti osvity*. [Mechanism of organization of advanced training of scientific and pedagogical workers as an object of state management of quality of education]. Scientific notes of the Institute of Legislation of the Verkhovna Rada of Ukraine. 2014, 3, 107–113. [in Ukrainian].

Obucheniyе na protyazhenii zhizni. Global'nyy otchet po obrazovaniiyu i prosveshcheniiyu vzroslykh. [Lifelong Learning. Global Report on Adult Education and Enlightenment]. Institute of UNESCO. URL: <http://www.lawinrussia.ru/kabinet-yurista/zakoni-inormativnie-akti/2010-03-28/globalniy-otchet-po-obrazovaniiyu-i-prosveshcheniiyuzroslih.html> (Last accessed:16.03.2020).

Oliynyk V.V. (2010). *Profesiyne udoskonalennya naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv: problemy ta shlyakhy vyrishennya*. [Professional improvement of scientific-pedagogical staff: problems and solutions.]. Problems and prospects of formation of national humanitarian and technical elite: a collection of scientific works. Kharkiv: NTU "KhPI", 2010, 27 (31), 1, 88–97. [in Ukrainian].

Sushchenko L.P. (2015). *Informatsiyno-komunikatsiyi tekhnolohiyi v umovakh suchasnoyi paradyhmy vyshchoyi fizkul'turnoyi osvity*. [Information and Communication Technologies in the Modern Paradigm of Higher Physical Education]. Innovative technologies in the system of advanced training of specialists of physical education and sports: abstracts of the II International scientific-method method. Conf. Sumy, 2015, 19–22. [in Ukrainian].

Khlopov A.M. (2015). *Formuvannya matematychnoyi hramotnosti maybutn'oho vchy-telya tekhnolohiy pry yuvchenni dystsypliny "Vyshcha matematika"*. [Formation of mathematical literacy of the future technology teacher in the study of the discipline "Higher Mathematics"]. Science Rise. 2015, 3 (1), 63–66. [in Ukrainian].

Bilyk V. (2019). Science Preparation of Future Psychologists in Higher Education Institutions: Comparative Analysis of Spanish and Ukrainian Experience. *Multidisciplinary Scientific Journal: International Academy Journal Web of Scholar*. 2019, 1 (31), 2, 33–41. [in Poland].

АНОТАЦІЯ

Наголошено, що потреба дослідити доцільність підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, що здійснюють природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти, викликана інтеграцією України до європейського освітнього простору, яка, з одного боку, передбачає перехід вітчизняної освіти до нової моделі, орієнтованої на індивідуалізацію освітнього процесу, активізацію інноваційних перетворень, осучаснення технологічного забезпечення освітньої діяльності, зростання інтеграційних процесів та міждисциплінарну консолідацію, а з іншого – висуває нові вимоги до компетентності викладача закладів вищої освіти. Зазначено, що науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти повинен уміти організувати освітній процес на засадах інноваційності та евристичності, володіти ультрановаційними методами і прийомами викладу навчального матеріалу,

сучасними освітніми технологіями, методами формування навичок самостійної роботи студентів. Сформульовано мету статті, яка полягає в з'ясуванні потреби професійного вдосконалення викладачів, які здійснюють природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти, та окреслено завдання дослідження, зокрема: з'ясувати думку студентів-психологів щодо доцільності здійснення природничо-наукової підготовки в закладах вищої освіти та чинників, які негативно впливають на її ефективність; окреслити власне бачення шляхів осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти; дослідити стан спроможності викладачів природничо-наукових дисциплін використовувати ультрановаційні педагогічні технології в процесі природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Наголошено, що результати проведеного дослідження, а саме, з'ясування думки студентів щодо доцільності здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти (більше 66% позитивних відповідей), чинників, які негативно впливають на ефективність такої підготовки (лідером серед яких, на думку студентів, є застарілі методики навчання (61,58%)), власне бачення шляхів осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти (здійснювати її на засадах інноваційності та евристичності) та недостатньо сформовану здатність у викладачів використовувати ультрановаційні педагогічні технології (середній показник недостатньо сформованої здатності складає 60,35%), вказують на актуальність потреби підвищувати кваліфікацію викладачів природничо-наукових дисциплін. Вказано, що представлене дослідження передбачає з'ясування можливостей вітчизняних та міжнародних програм щодо підвищення кваліфікації викладачів, які здійснюють природничо-наукову підготовку майбутніх психологів.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, викладачі природничо-наукових дисциплін, сучасні педагогічні технології, майбутні психологи.

УДК 378.017:613

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-266-278

IMPACT OF PEDAGOGICAL CONDITIONS ON THE UNIVERSITY STUDENTS' HEALTH – ENHANSING HABITS

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ФОРМУВАННЯ УСТАНОВОК ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Julia BOYKO,

PhD in Education, Associate
Professor

Юлія БОЙКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0001-8554-9737>

yulya-boyko-73@ukr.net

*Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University*

✉ Sadova Street, 2, Uman,
Cherkasy Region, 20300

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини*

✉ вул. Садова, 2, Умань,
Черкаська область, 20300

Original manuscript received: June 14, 2020

Revised manuscript accepted: August 08, 2020

ABSTRACT

According to literature sources, experts believe that the formation of healthy lifestyles of student youth is provided through the creation of special pedagogical conditions in institutions of higher education. It is found in the article that the formation of axiological attitude towards students' healthy lifestyle is a multifaceted, contradictory and holistic process, caused by a set of conditions and factors that make up the cause and driving force of its formation and development, is the result of students' purposeful mastery of knowledge about a healthy lifestyle, the skills and habits of its observance, gaining the experience of responsible attitude to their own life and health, which is necessary for successful self-realization in the future professional activity.

The purpose of this article is to substantiate the pedagogical conditions of attitude formation towards healthy lifestyles of students of higher education institutions, namely: promoting the formation and development of students' value orientations for preservation and promotion of health in the conditions of a healthy educational environment of a higher education institution; formation of students' value attitude to health on the basis of development of pedagogical strategy of their motivation for healthy lifestyle; enhancing students' conscious acquisition of health care experience. Collectively, the pedagogical conditions affect the cognitive sphere of the student's personality (promote conscious attitude to their lifestyle, awareness of the importance of a healthy lifestyle in professional activity, actualization of its need), motivational value (contribute to the value adoption of a healthy lifestyle) and effective and practical (contribute to the realization of the need for a healthy lifestyle in the process of professional formation, enrichment of experience and involvement in it).

Keywords: *axiological attitude, healthy lifestyle, health, pedagogical conditions of axiological attitude formation towards healthy lifestyle.*

Постановка проблеми. Аналіз виховної практики свідчить, що у більшості навчальних закладів недостатньо застосовуються ефективні форми роботи з охорони здоров'я молоді, мало використовується їх

потенційні можливості для збереження і зміцнення здоров'я студентів, формування ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя. У педагогічній практиці процес збереження та зміцнення здоров'я студентів, формування цінності здорового способу життя має фрагментарний, часто формальний характер, використовуються традиційні засоби виховання. Ціннісне ставлення до свого здоров'я, бажання і вміння піклуватися про нього у переважній частини студентства є недостатньо сформованим.

З огляду на важливість порушеної проблеми, актуальним є визначення педагогічних умов впровадження в освітнє середовище закладів вищої освіти здоров'яформувальних і здоров'язберігальних методів, прийомів, технологій, метою яких є формування аксіологічних установок до здорового способу життя, навичок збереження та зміцнення здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Під педагогічними умовами В. Буторін розуміє джерела розвитку мотивації, основні причини, які безпосередньо викликають той чи інший результат (зміст навчання, форми його організації, технології, методики, прийоми, засоби тощо) [5, с.78].

Педагогічні умови з позицій організації педагогічного процесу визначаються середовищем, що може бути поділене на дві складові: зовнішню (природну, соціальну, економічну) та власне педагогічну (освітнього закладу). Можливості впливу педагогів на першу досить обмежені, водночас зміна і створення власне педагогічного середовища є потенціалом здоров'язберігаючої системи [4, с.17].

Л. Овчиннікова виявила такі педагогічні умови організації процесу формування ціннісних установок до здорового способу життя: ціннісне цілепокладання у формуванні ціннісного відношення до здорового способу життя; особистісно орієнтований підхід у формуванні ціннісного ставлення до здорового способу життя; опора на вітагенний досвід у формуванні ціннісного ставлення до здоровому способу життя [11].

В. Буторін виявив та охарактеризував педагогічні умови, що сприяють формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до здорового стилю життя: організаційно-координаційні (система відносин між викладачами і студентами у процесі його формування); процесуально-змістовні (зміст освітніх програм і технологій особистісно-орієнтованої спрямованості); операційно-технологічні (використання здоров'язберігальних технологій за допомогою впровадження евристичних і проблемних ситуацій, що впливають на розвиток творчого мислення та рефлексії) [5, с.12].

Н. Швець виділяє такі педагогічні умови ціннісних установок до здорового способу життя: по-перше, інформування студента про здоровий спосіб життя (організація інформаційного забезпечення); по-друге, актуалізація його емоційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя (організація моделювання студентом здорового способу життя); по-третє, збагачення досвіду здорового способу життя студента (долучення до здоров'язберігальної діяльності). Реалізація цих

педагогічних умов орієнтування студента на здоровий спосіб життя сприяє отриманню відповідних знань з теорії і практики, позитивному ставленню до створення власного здорового способу життя, творчому підходу до реалізації здорової життєдіяльності [14, с.332].

Результати дослідження. Аналіз чинників, які впливають на виокремлення умов формування здорового способу життя, дали нам можливість обґрунтувати такі педагогічні умови стосовно проблеми нашого дослідження: сприяння становленню і розвитку в студентів ціннісних орієнтацій на збереження і зміцнення здоров'я в умовах здоров'язберігального освітнього середовища закладів вищої освіти; формування в студентів ціннісного ставлення до здоров'я на основі розробки педагогічної стратегії їхньої мотивації на здоровий спосіб життя; активізація свідомого оволодіння студентами досвідом здоров'язбереження.

Розкриємо більш детально кожен з умов.

Перша педагогічна умова – сприяння становленню і розвитку в студентів ціннісних орієнтацій на збереження і зміцнення здоров'я в умовах здоров'язберігального освітнього середовища закладу вищої освіти.

Саме поняття «освітнє середовище» підкреслює факт множинності впливів на особистість і охоплює широкий спектр чинників, що визначають виховання, навчання і розвиток особистості.

Вихідним положенням для розуміння феномену «освітнє середовище» служить уявлення про те, що психічний розвиток людини під час її навчання слід розглядати в контексті «людина – навколишнє середовище». Згідно з таким підходом під освітнім середовищем розуміють систему педагогічних і психологічних умов і впливів, що створюють можливість для розкриття як уже наявних здібностей і особистісних особливостей індивідуума, так і прихованих його інтересів і здібностей.

Під освітнім середовищем В. Кучма, М. Степанова розуміють усю сукупність чинників, що забезпечують життєдіяльність школи: матеріальні ресурси, організація педагогічного процесу, харчування, медична допомога, психологічний клімат [8, с. 3].

Під здоров'язберігальним середовищем В. Яковлєв розуміє комплексну програму, яка базується на відповідній соціальній інфраструктурі конкретного типу і включає в себе освітні, виховні, медичні, адміністративно-управлінські та інші форми роботи щодо забезпечення здоров'я молоді в процесі утворення [17,с.20]. Автор уточнює мету створення здоров'язберігального середовища в вищому навчальному закладі – забезпечити студентство високим рівнем реального здоров'я, озброїти її необхідним багажем знань, умінь і навичок для ведення здорового способу життя, виховати в них культуру здоров'я [17, с. 21].

Аналіз досліджень вище зазначених педагогів та психологів дав змогу стверджувати, що здоров'язберігальне середовище – це поняття, що включає в себе сукупність певних умов (гігієнічних, медичних, психологічних, педагогічних), здоров'язберігальних технологій, які використовує навчальний заклад, спрямованих на збереження та

зміцнення здоров'я дітей, покращення їх настрою та самопочуття, функціонального стану їх організму, створення сприятливих умов для їх розвитку та саморозвитку, підвищення їх адаптаційних можливостей та формування мотивації до здорового способу життя.

Отже, здоров'язберігальне освітнє середовище дозволяє студенту активно включатися в різні види діяльності (як навчальної, так і професійної, соціальної, творчої). Різноманітність видів діяльності та взаємодії між їх учасниками надає широкі можливості для інтеграції. Діяльність адміністрації спрямована на організацію ефективної діяльності всіх учасників освітнього процесу, створення максимально комфортних умов для занять, здійснення контролю та корекції здоров'язберігаючої роботи. Діяльність викладацького складу головним чином спрямована на оволодіння методикою формування здорового способу життя та пропаганду здорового способу життя серед своїх вихованців за допомогою предмета навчання. Діяльність студентів у здоров'язберігальному освітньому середовищі спрямована на збереження власного здоров'я та формування ціннісних орієнтацій, долучення до занять спортом.

Таким чином, вищенаведений аналіз поняття дозволяє зробити висновок, що освітнє середовище закладу вищої освіти – це фактор, що містить певні умови і сприяє реалізації педагогічних дій, процесів, явищ (у нашому контексті – формування у студента установок до здорового способу життя).

Розробляючи зміст цієї педагогічної умови, ми орієнтувалися на активізацію ресурсів освітнього середовища, спрямованих на вирішення завдання формування установок до здорового способу життя студентів. Здоров'язберігальні ресурси освітнього середовища закладу вищої освіти показано в таблиці 1.

Отже, найважливішим чинником, який сприяє поліпшенню здоров'я, є навчання здорового способу життя, створення в закладах вищої освіти такого освітнього середовища, яке сприятиме збереженню здоров'я кожного окремого студента.

Друга педагогічна умова – формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я на основі розробки педагогічної стратегії їхньої мотивації на здоровий спосіб життя.

Ця умова включає сукупність методів, прийомів, засобів та технологій інформаційного, ціннісного і креативно-діяльнісного характеру в напрямку вирішення проблеми формування здорового способу життя студента.

Таблиця 1

Здоров'язберігальні ресурси освітнього середовища закладу вищої освіти

Види здоров'язберігальних ресурсів	Форми і методи реалізації	Умови реалізації	Оцінка ефективності
Психолого-педагогічні ресурси			
Інформаційне забезпечення	Проведення освітньої роботи	Створення чіткої системи	Підвищення у студентів стійкого

	про взаємозв'язок фізичного, психологічного та духовного здоров'я людини в рамках вивчення дисциплін біологічного блоку	міжпредметних зв'язків, що забезпечує координацію роботи всіх джерел інформації і пропаганди здорового способу життя	інтересу до здорового способу життя
Організація навчального процесу	Проектування здоров'я-зберігального освітнього середовища	Забезпечення систематичності, безперервності здоров'язберігального процесу	Здоровий спосіб життя стає необхідним і важливим складовим компонентом в освітньому середовищі
Профілактика шкідливих звичок	Організація діяльності щодо протидії поширення наркоманії, зловживання алкоголем та профілактики девіантних явищ	Обґрунтованість педагогічних умов виховання звичок здорового способу життя	Відмова попередження від шкідливих звичок
Психологічні тренінги	У рамках програми проблемної групи «За» здоровий спосіб життя	Організація діяльності проблемної групи як добровільної, відкритої, самокерованої, варіативної за своїм змістом	Формування і зміцнення психічного здоров'я, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості
Залучення студентів в здоров'я-зберігальну діяльність	Організація діяльності проблемної групи, проведення олімпіад, науково-практичних конференцій тощо	Загальнодоступність, різноманіття видів діяльності, креативність	Підвищення життєвого тону, посилення життєвої активності, цікаве дозвілля
Спортивно-оздоровчі ресурси			
Рухливі та спортивні ігри	Пропаганда цінностей здорового способу життя засобами оздоровчо-	Навчання студентів методам і формам пропаганди здорового способу життя засобами фізичної культури	Поліпшення фізичної підготовленості, залучення молоді до здорового способу життя

	фізкультурної діяльності		через заняття фізкультурою і спортом
Загартовування	Загальновідомі методи і форми загартовування	Самостійність, систематичність, регулярність	Комплексний розвиток фізичних і психічних якостей, поліпшення показників гомеостазу, підвищення імунного механізму
Проведення спортивних свят	Організація спортивних змагань, туристичних походів та ін.	Заохочення фізичної активності, задоволення різноманітних інтересів і потреб молодих людей в фізкультурно-оздоровчій діяльності	Зростання свідомого ставлення до фізичної культури, розвиток таких якостей як: спритність, сміливість, наполегливість та ін.
Реабілітаційно-фізкультурні ресурси			
Профілактична фізкультура	Гігієнічна гімнастика, лікувальна гімнастика, дозована ходьба, плавання, масові форми оздоровчої фізкультури та ін.	Організація занять з лікувальної фізкультури, рівня сформованості здорового способу життя студентів	Проведення моніторингу показників фізичного розвитку і функціонального стану студентів за допомогою різних фізіологічних проб
Лікувальна гімнастика	Підбір спеціальних вправ з урахуванням форми захворювання, загального стану студента	Організація занять лікувальною гімнастикою в спеціально обладнаному залі за участю лікаря та інструктора-методиста	Використання різних функціональних проб і рухових тестів
Самостійні заняття фізичними вправами	Проводяться студентами, свідомо відносяться до виконання вправ (аутогенне тренування, самомасаж,	Комплекс фізичних вправ, складений фахівцем з лікувальної фізкультури з урахуванням захворювання та індивідуальних	Відновлення втрачених функцій різних органів систем організму

	дихальні вправи та ін.)	особливостей студентів	
Ритмопластичні вправи	Виконання вправ, під музичний супровід, з заданими ритмом і тональністю	В рамках програми проблемної групи «За здоровий спосіб життя»	Поліпшення загального стану, відновлення втрачених функцій організму

Здоров'язберігальна технологія, на думку І. Аносова [1], Т. Бойченко[2], Ю. Кобякова [7], О. Московченко [10], Н. Смірнова [13], О. Язловецької [15], – це умови навчання особистості (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання); раціональна організація навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних вимог); відповідність навчального і фізичного навантаження віковим можливостям особистості; необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим.

Ми приймаємо позицію фахівців, які акцентують увагу на тому, що, визначаючи поняття «здоров'язберігальні технології», не слід обмежувати його розуміння як додаткові заняття фізичною культурою, використання нетрадиційних засобів фізичної культури, форм фізичного виховання, фізкультурних хвилин тощо.

З огляду на вищесказане здоров'язберігальну технологію визначаємо як здоров'язберігальну педагогічну діяльність, яка переводить виховання в життєзабезпечуючий процес, спрямований на збереження і примноження здоров'я студента.

Отже, науковці під здоров'язберігальними технологіями пропонують розуміти: сприятливі умови навчання (без стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог); необхідний достатній та раціонально організований руховий режим.

Прикладом таких технологій є: психогімнастика, прогулянки на природі, арт-педагогіка, кольоротерапія, музикотерапія, ігрова терапія, емоційний комфорт (куточки настрою, дні радості), соціальна адаптація, сімейне консультування. Прикладом технології рухової активності є: адресні комплекси корегуючої фізичної гімнастики; комплекси дихальної гімнастики; заняття на тренажерах; пальчикова гімнастика тощо. Прикладом інших здоров'язберігальних технологій є: фітотерапія; ароматерапія; вправи для очей, спрямовані на зміцнення і розслаблення м'язів ока; фізіотерапія; оздоровлення методами лазерної, електромагнітної, електроімпульсної стимуляції; «сенсорна кімната» (організоване середовище, в якому можна сконцентруватися на сприйнятті окремих відчуттів).

Тренінг є найбільш популярною формою превентивної роботи останніх років, зокрема, такий його різновид, як просвітницький. Просвітницький тренінг створює умови для самостійної діяльності особистості та набуття знань, побудови логічних висновків. Навчання в рамках просвітницького тренінгу

дозволяє учасникам обмінюватись один з одним інформацією і висловлювати власну думку, говорити і слухати, приймати рішення, обговорювати і спільно вирішувати проблеми; розвиває особистісні та соціальні навички, формує установки здорового способу життя.

Визначено, що найпопулярнішими формами роботи з формування здорового способу життя в молодіжному середовищі є лекторські групи (робота за методикою «рівний-рівному», що покращує сприйняття інформації в молодіжному середовищі), спікерські бюро (профілактична діяльність серед молоді), інтерактивні ігрові форми (ігрова програма, інтерактивна акція, ток-шоу, гра станціями тощо), інтелектуальна – пізнавальні форми (варіанти телевізійних програм «Що? Де? Коли?», «Слабка ланка» тощо), художньо-прикладні форми (конкурси малюнка, виставки квітів, захист технічних проектів тощо).

У результаті реалізації цієї стратегії відбувається усвідомлений вибір ціннісних орієнтацій, напряду становлення особистості, самореалізації в професійному та культурному житті. Таким чином, особливості студентського віку і сутнісні характеристики педагогічної стратегії орієнтування дозволяють розглядати цю стратегію в контексті здорового способу життя і включати студента як суб'єкта в здоров'язберігальну діяльність.

Третя педагогічна умова – активізація свідомого оволодіння студентами досвідом здоров'язбереження є логічним продовження перших двох і передбачає збагачення студентів досвідом здоров'язберігальної діяльності, вибір відповідних педагогічних дій, способів організації діяльності студента. Збагачення досвіду здорового способу життя студента розуміємо як сукупність педагогічних дій з оволодіння різноманітними способами формування та ведення здорового способу життя і включення їх в свій спосіб життя.

Активізацію діяльності по здоров'язбереженню у закладах вищої освіти розглядаємо як сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів дійсності закладу вищої освіти, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку та саморозвитку. Подібне формулювання відрізняється високим ступенем узагальнення, що дозволяє вважати фактором будь-який елемент освітнього середовища (об'єкт, предмет, суб'єкт, процес), що здійснює вплив на активність студентів.

Створення індивідуальної моделі здорового способу життя студента з урахуванням його особистісних особливостей може бути важливим кроком у самоорганізації здорового способу життя (від зовнішнього контролю до внутрішнього самоконтролю), становленні самосвідомості та активної життєвої позиції на основі виховання і самовиховання, формування відповідальності за своє здоров'я, життя і здоров'я інших людей. Цю модель, на думку В. Ігнатової, студент самостійно розробляє і демонструє викладачу як самостійну роботу [6].

У сучасній практиці активізації діяльності використовують такі організаційні групові та масові форми роботи: ігротеки, дискотеки,

вуличний театр, мітинг, вулична хода, робота виїзного пункту соціальної підтримки (консультування), рейди тощо.

Організація, підтримка груп взаємодопомоги, клубів, гуртків також має значення для забезпечення успішності активної роботи, спрямованої на формування мотивації до здорового способу життя. Основний спосіб проведення часу в цих групах – розповідь когось із учасників про свої проблеми й одержання підтримки від інших членів групи.

Отже, як зазначають дослідники (Е. Бондаревська [3], Г. Селевко [12] та ін.), активізація діяльності в напрямку формування у студентів установок до здорового способу життя залежить від особистісно-орієнтованого навчання, що пов'язане з формуванням нового типу мислення й нових способів перетворення дійсності.

Аналіз досліджень у сфері особистісно-орієнтованого підходу дозволяє сформулювати ряд положень, які можуть бути застосовні для активізації процесу формування установок до здорового способу життя.

Перше положення стосується переосмислення сутності й призначення знаннєвого підходу. Насамперед це стосується становлення людини, знаходження неповторної індивідуальності, духовності, творчого початку [3, с.12], де знання, навички й уміння є засобами цього становлення [16, с.5]. При цьому формування здорового способу життя кваліфікують як елемент життєтворчості.

Друге положення стосується ставлення педагога до студентів, як до самостійних суб'єктів, здатних учитися не за примусом, а за власним бажанням і вільним вибором, що в подальшому допоможе зробити правильний вибір способу життя та підтримувати його.

Третє положення пов'язане з функціями здорового способу життя, яке має безпосереднє відношення до його формування, тому що суть полягає у збереженні й відновленні тілесного й духовного здоров'я людини, сенсу життя, моральності.

Четверте положення стосується змісту здорового способу життя, що має включати такі обов'язкові компоненти: когнітивно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, регулятивно-діяльнісний.

П'яте положення стосується педагогічних технологій забезпечення формування ціннісних установок до здорового способу життя.

Шосте положення стосується побудови відповідної навчальної програми, яка має бути розвивальною. Звідси й зміна пріоритетів: від формування знань, умінь, навичок до об'єднання умов для розкриття суб'єктивного досвіду студента, його природної психічної активності як особистості.

Формами, які забезпечують процес формування суб'єктивного досвіду з організації здоров'язберігальної життєдіяльності, є створення індивідуальних програм самовдосконалення. У системі засобів провідну роль відіграють логіко-змістовні, ігрові, навчальні тренінги, що сприяють актуалізації спонукань до здорового способу життя. Ситуації засвоєння оздоровчих знань і вмінь актуалізують самостійно-пошукову, розумову діяльність студентів з проблем здорового способу життя. Ситуації

самопізнання активізують рефлексивну діяльність студента за його виробленні, а також особистісні якостей, зразків поведінки, способів взаємодії, діяльності тощо. Практико-імітаційні ситуації стимулюють реалізацію оздоровчих знань і вмінь на практиці в умовах моделюючих типові риси майбутньої професійної діяльності. Ціннісно-пізнавальні ситуації, спонукають до вироблення ціннісних орієнтації цільових установок у майбутній професійній діяльності з позиції здорового способу життя. Ситуації саморегуляції, спонукають до корекції способу життя з позиції здорового стилю життя, що вимагають прояви волі, самостійної постановки мети, підбору засобів для її досягнення. Ситуації самореалізації, стимулюють до самовираження в ході рішення проблем в галузі здоров'я, спонукають студентів до прояву власної думки, власної оцінки пропонованої інформації щодо здорового стилю життя. Ситуації успіху забезпечують створення умов для досягнення студентами значущих результатів та їх усвідомлення у професійній діяльності. Евристичні та проблемні ситуації, впливають на розвиток творчого мислення та рефлексивного процесу з професійно-творчої орієнтації [5, с.81].

Усі вони сприяють формуванню вмінь, навичок самостійної роботи, знаходженню способів прийняття нестандартних рішень, виходу за нормативні рамки діяльності та мислення, отриманню життєвого досвіду здоров'язбереження.

Під досвідом здоров'язбереження розуміємо інформацію, одержану людиною в процесі життєдіяльності у вигляді знань, фактів, спостережень, почуттів, вчинків, а також висновків, до яких вона приходить у результаті аналізу, самоаналізу й оцінки цієї інформації, що становить для неї цінність і надовго зберігається в пам'яті.

Таким чином, опора на життєвий досвід особистості слугує способом перетворення освітніх знань у цінність.

Висновки. Отже, нами виокремлено і обґрунтовано педагогічні умови, які в сукупності забезпечують і реалізують процес формування установок до здорового способу життя студента в процесі його навчання у закладі вищої освіти. В сукупності педагогічні умови торкаються когнітивної сфери особистості студента (сприяють усвідомленому ставленню до свого способу життя, усвідомленню значущості здорового способу життя у професійній діяльності, актуалізації потреби в ньому), мотиваційно-ціннісну (сприяють ціннісному прийняттю здорового способу життя) і дієво-практичну (сприяють реалізації потреби в здоровому способі життя в процесі професійного становлення, збагаченню досвіду і залученню до нього). Разом з тим, формування аксіологічних установок до здорового способу життя за допомогою даних умов припускає взаємодію педагога і студента на основі гуманістичних цінностей співробітництва. Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробці моделі процесу формування аксіологічних установок до здорового способу життя студентів закладів вищої освіти.

Література

1. Аносов І. П. Здоров'язбережувальні освітні технології у професійно-педагогічній підготовці вчителя / І. П. Аносов, С. С. Ізбаш // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць IV Всеукраїнської наук.-практ. конф. / [за заг. ред. І. Ф. Прокопенка]. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – С. 22–28.
2. Бойченко Т. Основи здоров'я : експеримент. підруч. для учнів / Тетяна Бойченко, Наталія Колотій. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личности – ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
4. Борейко Н. Ю. Організація здоров'язберегаючого навчального процесу у вищій школі в сучасних умовах / Н. Ю. Борейко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 12. – С. 15–18.
5. Буторин В. В. Формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровому стилю жизни у студентов педвуза : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Буторин Владимир Владимирович. – М., 2008. – 209 с.
6. Игнатова В. В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза / В. В. Игнатова, О. А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 105–113.
7. Кобяков Ю. П. Проектирование и реализация здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. П. Кобяков. – М., 2006. – 38 с.
8. Кучма В. Р. Концепция «Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ» / В. Р. Кучма, М. И. Степанова // Проект «Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения» : Разработка гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ. – М. : [б. и.], 2006. – 56 с.
9. Міненко А. О. Формування валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. О. Міненко. – К., 2007. – 20 с.
10. Московченко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий) : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / О. Н. Московченко. – М., 2008. – 62 с.
11. Овчинникова Л. Н. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у будущего педагога : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Овчинникова Людмила Николаевна. – Екатеринбург, 2003. – 194 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 1998 – 256 с.
13. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Смирнов Н. К. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
14. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 3 ч. / Шевандрин Н. И. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2. – 256 с.
15. Якиманская И. С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И. С. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
16. Яковлев В. Н. Формирование здоровьесберегающей среды для

студентов высших учебных заведений : учеб. пособ. / Яковлев В. Н. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 50 с.

17. Ярошенко П. В. Управління здоровим способом життя і фізичним самовдосконаленням майбутніх педагогів у навчальний і позанавчальний час / П. В. Ярошенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2004. – № 14. – С. 50–55.

References

1. Anosov I. P. Zdorov'iazberzhuvalni osvıtni tekhnologii u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi uchytelia / I. P. Anosov, S. S. Izbash // Pedahohika zdorov'ia : zb. nauk. prats IV Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. / [za zah. red. I. F. Prokopenko]. – Kh. : KhNPU im. H. S. Skovorody, 2014. — S. 22—28.

2. Boichenko T. Osnovy zdorov'ia : eksperyment. pidruch. dlia uchniv / Tetiana Boichenko, Nataliia Kolotii. – K. : Derzhavnyi instytut problem sim'i ta molodi, 2004. – 108 s.

3. Bondarevskaja E. V. Gumanisticheskaja paradigma lichnostno – orientirovannogo obrazovanija / E. V. Bondarevskaja // Pedagogika. – 1997. – № 4. – S. 11–17.

4. Boreiko N. Yu. Orhanizatsiia zdorov'iazberihaiuchoho navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli v suchasnykh umovakh / N. Yu. Boreiko // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – 2010. – № 12. – S. 15–18.

5. Butorin V. V. Formirovanie motivacionno-cennostnogo otnosheniia k zdorovomu stilju zhizni u studentov pedvuza : diss. ... kandidata ped. nauk : 13.00.08 / Butorin Vladimir Vladimirovich. – M., 2008. – 209 s.

6. Ignatova V. V. Pedagogicheskie strategii v kontekste professional'no-kulturnogo stanovlenija lichnosti studenta vuza / V. V. Ignatova, O. A. Shusherina // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2004. – № 1. – S. 105–113.

7. Kobjakov Ju. P. Proektirovanie i realizacija zdorov'erazvivajushhej tekhnologii fizicheskogo vospitanija studentov vuzov : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni doktora ped. nauk : spec. 13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / Ju. P. Kobjakov. – M., 2006. – 38 s.

8. Kuchma V. R. Koncepcija «Obshhie podhody k formirovaniju gigenicheskikh trebovanij k uslovijam realizacii osnovnykh obshheobrazovatel'nykh programm» / V. R. Kuchma, M. I. Stepanova // Proekt «Razrabotka komponentov standarta obshhego obrazovanija vtorogo pokolenija» : Razrabotka gigenicheskikh trebovanij k uslovijam realizacii osnovnykh obshheobrazovatel'nykh programm. – M. : [b. i.], 2006. – 56 s.

9. Minenok A. O. Formuvannia valeolohichnykh znan u maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupeniia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / A. O. Minenok. – K., 2007. – 20 s.

10. Moskovchenko O. N. Optimizacija fizicheskikh nagruzok na osnove individual'noj diagnostiki adaptivnogo sostojanija u zanimajushhihsja fizicheskoi kul'turoj i sportom (s primeneniem komp'juternykh tekhnologij) : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni doktora ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija, sportivnoj trenirovki, ozdorovitel'noj i adaptivnoj fizicheskoi kul'tury» / O. N. Moskovchenko. – M., 2008. – 62 s.

11. Ovchinnikova L. N. Formirovanie cennostnogo otnosheniia k zdorovomu obrazu zhizni u budushhego pedagoga : diss. ... kandidata ped. nauk : 13.00.01 / Ovchinnikova Ljudmila Nikolaevna. – Ekaterinburg, 2003. – 194 s.

12. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : учеб. пособ. / Selevko G. K. – M. : Narodnoe obrazovanie, 1998 – 256 s.

13. Smirnov N. K. Zdorov'esberegajushhie obrazovatel'nye tekhnologii v sovremennoj shkole / Smirnov N. K. – M. : APK i PRO, 2002. – 121 s.

14. Shevandrin N. I. Osnovy psihologicheskoi diagnostiki : учеб. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij : v 3 ch. / Shevandrin N. I. – M. : VLADOS, 2003. – Ch. 2. – 256 s.

15. Jakimanskaja I. S. Lichnostno – orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole / Jakimanskaja I. S. – M. : Sentjabr', 1996. – 96 s.

16. Jakovlev V. N. Formirovanie zdorov'esberegajushhej sredy dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij : ucheb. posob. / Jakovlev V. N. – Tambov : Izdatel'skij dom TGU im. G. R. Derzhavina, 2010. – 50 s.

17. Yaroshenko P. V. Upravlinnia zdorovym sposobom zhyttia i fizychnym samovdoskonalenniam maibutnikh pedahohiv u navchalnyi i pozanavchalnyi chas / P. V. Yaroshenko // Pedahohika, psykhohohia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – 2004. – № 14. – S. 50–55.

АНОТАЦІЯ

Згідно з даними літературних джерел, фахівці вважають, що формування здорового способу життя студентської молоді забезпечується через створення у закладах вищої освіти спеціальних педагогічних умов.

В статті встановлено, що формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів – це багатогранний, суперечливий і цілісний процес, обумовлений сукупністю умов і факторів, які складають причину і рушійну силу його становлення і розвитку, є результатом цілеспрямованого оволодіння студентами знаннями про здоровий спосіб життя, уміннями і навичками його дотримання, набуття досвіду відповідального ставлення до власного життя і здоров'я, що є необхідним для успішної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Метою написання статті є обґрунтування педагогічних умов формування установок до здорового способу життя студентів закладів вищої освіти, а саме: сприяння становленню і розвитку у студентів ціннісних орієнтацій на збереження і зміцнення здоров'я в умовах здоров'язберігального освітнього середовища закладу вищої освіти; формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я на основі розробки педагогічної стратегії їхньої мотивації на здоровий спосіб життя; активізація свідомого оволодіння студентами досвідом здоров'язбереження. В сукупності педагогічні умови торкаються когнітивної сфери особистості студента (сприяють усвідомленому ставленню до свого способу життя, усвідомленню значущості здорового способу життя у професійній діяльності, актуалізації потреби в ньому), мотиваційно-ціннісної (сприяють ціннісному прийняттю здорового способу життя) і дієво-практичної (сприяють реалізації потреби в здоровому способі життя в процесі професійного становлення, збагаченню досвіду і залученню до нього).

Ключові слова: аксіологічні установки, здоровий спосіб життя, педагогічні умови формування аксіологічних установок до здорового способу життя.

УДК 378.091.011.3-051:[373.3.015.31:173]
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-279-288

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION OF FAMILY VALUES OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Olena GOLUB,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Олена ГОЛУБ,

кандидат педагогічних наук,
доцент

dove_ov@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5727-2870>

Angelika LESYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Анжеліка ЛЕСИК,

кандидат педагогічних наук,
доцент

as_lesyk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1886-4088>

*Berdiansk state pedagogical
university*

✉ 4, Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4 м. Бердянськ,
Запорізька обл.

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 16, 2020

ABSTRACT

The problem of preparation of future teachers is forming of the family values for the students of the elementary school is exposed in the article. Concepts of family values that concern a structure, function, role, looks and ideals of family are values that come forward as orientation basis and simultaneously by the criterion of evaluation of reality and choice of corresponding act, action of human), "professional readiness to pedagogical activity", "readiness to the pedagogical process", "forming of domestic values for the students of elementary school" (integral education that presents system property of all personality of child characteristics, the ability to keep and optimally recreate, to develop themselves not only, the life, operate successfully in different vital situations, settle vital issues but also help all family members), component in the structure of concept "readiness future teacher of elementary school to forming family values for student": cognitive, emotionally valueable, the students of initial school have components of the attitude, criteria and indexes of readiness of future teachers to forming of the family values, levels of readiness of future teachers of elementary school to the marked activity (high, middle, subzero).

The optimal pedagogical terms of preparation of future teachers of elementary school are certain to forming of domestic values for the students of midchildhood: organizational methodical preparation of students on education issues is the studying of pedagogical disciplines, passing of pedagogical during studies and certain preparation of students to forming of domestic values of the students of elementary school, educational course after the choice of students of "forming of family values for junior schoolchildren" that represents a student with psychological pedagogical problem that arise up in the process of forming junior schoolchildren family values.

Key words: *establishment of higher pedagogical education, domestic values, forming of family values for the students of elementary school, preparation of future teachers to forming of family values for the students of elementary school.*

Вступ. Сучасний стан суспільства потребує певних змін у системі освіти. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., основне завдання сучасної школи – максимально розкрити потенціал кожного учня, готувати його до активного соціального життя. Тому проблема формування сімейних цінностей в учнів як складової соціально зрілої особистості є важливою в теорії і практиці виховання.

Сьогодні вкрай необхідно створити оптимальні педагогічні умови в закладах вищої педагогічної освіти для ґрунтовної підготовки майбутніх фахівців Нової української школи до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи. У розробці проблеми формування сімейних цінностей у молоді значну роль відіграли роботи філософів (В. Кемеров (1984 р.), В. Попова (2012 р.), Н. Равочкін (2018 р.), Б. Хубієв (2007 р.), психологів (І. Бех (2006 р.), А. Гречишкіна (2004), В. Демиденко (2004), О. Демчук (2017), О. Нестеренко (2004 р.) та педагогів (О. Бернацька (2015 р.), А. Грітчина (2015 р.), Б. Ковбас (2002 р.), Т. Кравченко (2014), Л. Канішевська (2015), О. Ляшук (2015 р.), Л. Маценко (2011 р.), О. Мельник (2014 р.), В. Оржеховська (2007 р.), З. Охрименко (2016), Л. Карпушевська (2015 р.), В. Кириченко (2014 р.), Г. Ковганіч (2014 р.), Л. Корецька (2016), Л. Кузьменко (2015 р.), Т. Мандрикіна (2000), В. Прит (2016), С. Свириденко (2015 р.), С. Тесленко (2016), А. Філімончук (2008 р.) та ін.).

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної та спеціальної літератури дозволив виявити, що сім'я як складна підсистема суспільства слугує об'єктом дослідження багатьох наук (філософія, соціологія, демографія, економіка, юриспруденція, психологія, педагогіка, медицина, етнографія), які вивчають ті чи інші аспекти її розвитку і функціонування.

Але проблему формування сімейних цінностей в учнів, їх становлення, вплив на розвиток суспільних відносин в основному розглядають філософи, психологи та педагоги. Зазначимо, що часто в них відсутній інтеграційний підхід, поза яким неможливе вирішення комплексних проблем.

Сьогодні в умовах педагогіки партнерства, що стає основою для роботи вчителя Нової української школи, змінюються основні відносини – учителя й учнів, учителя й батьків, які мають будуватися на міцному взаєморозумінні, єдності інтересів і прагнень, кінцевою метою якої має бути особистісний розвиток школярів, формування в них ключових компетентностей як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю.

Значною для життя дитини є формування соціальної компетентності, куди входить і формування сімейних цінностей, які впливають на ефективну та конструктивну її участь у громадському житті, сім'ї, суспільстві.

В Україні накопичено певний досвід формування сімейних цінностей в учнів. Проте залишається недостатньо розробленою проблема підготовки майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в молодших школярів.

Мета та методики: окреслити оптимальні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи. Методи дослідження: педагогічне спостереження, аналіз, порівняння, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних; бесіди, метод незакінчених речень, ранжування, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи).

Результати та дискусії. Провідна роль у формуванні особистості учнів належить учителю, і в першу чергу, – вчителю початкової школи, адже саме він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини. В умовах становлення Нової української школи постала необхідність переосмислити нагромаджену практику підготовки майбутніх учителів початкової школи [6; 8; 9].

Проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів присвятили свої дослідження Г. Балл (2006 р.), К. Дурай-Новакова (1983), М. Дяченко (1981 р.), Л. Кандибович (1981 р.), О. Коберник (2012 р.), О. Кривильова (2017 р.), Г. Троцько (2017 р.), Л. Шевченко (2010 р.);, проблему підготовки майбутніх фахівців початкової школи висвітили (К. Біницька (2018 р.), О. Біда (2003 р.), В. Бондар (2014 р.), О. Варецька (2015 р.), І. Гавриш, П. Гусак, Л. Дубровська (2019 р.), В. Дубровський (2019 р.), Л. Коваль (2013 р.), О. Комар (2016 р.), А. Крамаренко (2014 р.), О. Матвієнко (2012 р.), С. Мартиненко (2008 р.), І. Пальшкова (2011 р.), Л. Попова (2019 р.), Л. Себало (2015 р.), Л. Хомич (2011 р.), Л. Хоружа (2003 р.), І. Шапошнікова (2014 р.), О. Шквир (2017) та ін.

Нам імпонує думка дослідниці К. Дурай-Новакової, що «професійна готовність до педагогічної діяльності – це складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії» [7, с. 17]. У цю готовність входять також, як зазначає ряд науковців (Л. Дубровська, В. Дубровський, І. Пальшкова, О. Шквир, професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, вмій, визначений досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю [6; 10; 14].

У широкому розумінні готовність до педагогічного процесу – це розкриття майбутнім вчителем своїх потенційних можливостей і гармонізацію стосунків суб'єктів педагогічного процесу та бажання використати їх у професійній діяльності.

Ми вважаємо, що одним із аспектів професійного становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи на етапі навчання в закладі вищої педагогічної освіти є підготовка до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи.

Нами був проведений педагогічний експеримент стосовно підготовки майбутніх вчителів до формування сімейних цінностей в молодших школярів. Дослідженням було охоплено 85 студентів III–IV курсів спеціальності 013 Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.

На першому етапі було проаналізовано філософську, психолого-педагогічну літературу з проблеми формування сімейних цінностей в учнів, що дозволило визначити:

- сутність поняття «сімейні цінності»: традиційні цінності (соціальні, духовні, громадянські та культурні, цінність стосунків, цінність в повсякденному житті, особистісні цінності, вітальні, моральні, естетичні) й стосуються структури, функції, ролі, поглядів та ідеалів сім'ї, які є цінностями-нормами, що виступають орієнтаційною основою та одночасно критерієм оцінювання дійсності та вибору відповідного вчинку і дії людини [2; 5; 12; 13].

- що формування сімейних цінностей в учнів початкової школи є цілісним утворенням, що становить системну властивість всієї особистості дитини, характеризує її здатність зберігати й оптимально відтворювати, розвивати не тільки себе, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні проблеми, а й допомагати в цьому всім членам родини;

- компоненти в структурі поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до формування сімейних цінностей в учнів»: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний:

Когнітивний компонент – це знання про сутність і змістовні аспекти сімейних цінностей, усвідомлення значущості їх у суспільстві; виявляється в гнучкості і критичності мислення, визнанні існування іншої точки зору, прогнозуванні можливих шляхів вирішення сімейних проблем.

Емоційно-ціннісний компонент – це комплекс емоцій, потреб, мотивів діяльності, спрямованих на досягнення взаєморозуміння в процесі міжособистісних сімейних відносин.

Поведінково-діяльнісний компонент виявляється в досвіді застосування знань і вмінь у поведінці, співпраці, діалозі між членами родини, ініціативності, самостійності, контролі за ситуацією і поведінкою інших, самоконтролі.

Ми вважаємо, що молодший шкільний вік є сензитивним для виховання сімейних цінностей, оскільки «особливого значення набуває становлення особистої життєвої позиції дитини» [1, с.61–62]; виявляється інтерес до інших людей, їхніх поглядів, ціннісних орієнтацій, поведінки. Формування сімейних цінностей неможливо за умов авторитарного стилю спілкування «вчитель-учень». Для більшої ефективності формування сімейних цінностей молодших школярів педагог має освоїти певний гуманістичний механізм спілкування з учнями і зробити їх своїми помічниками, партнерами або, за висловом Ш. Амонашвілі, «своїм соратником, коли дитина активно допомагає у створенні себе» [1, с. 73].

З метою з'ясування рівнів підготовки студентів до формування сімейних цінностей молодших школярів виокремлено критерії готовності до досліджуваної діяльності. У їх визначенні були враховані компоненти готовності студентів до формування сімейних цінностей (цільовий, когнітивний, аксіологічний, процесуально-операційний) та компоненти формування сімейних цінностей в учнів початкової школи (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний).

На другому етапі ми визначили критерії та показники готовності майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи (здатність до розширення тезауруса сімейних цінностей, спрямованість на коригування ціннісної сфери учнів, якість забезпечення творчої самореалізації); провели комплексні діагностичні завдання серед студентів закладу вищої педагогічної освіти та виявили рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності (високий, середній, низький).

Високий рівень (22% студентів) визначили в майбутніх учителів початкової школи, які добре усвідомлюють цілі і завдання діяльності з формування сімейних цінностей дитини. Вони володіють уміннями впливу на сприйняття, розуміння учнями сімейних цінностей та вміють формувати мотиви для практичної діяльності дітей у сімейному колі.

Середній рівень (44,6% студентів) зафіксувати в студентів, яким властиве використання виховного потенціалу об'єктів і явищ навколишньої дійсності для формування сімейних цінностей на достатньому рівні, але власні уподобання та уміння з формування сімейних цінностей в учнів молодшого шкільного віку ще недостатньо сформовані.

Низький рівень (23,4% студентів) виявили в студентів, які ще не усвідомили цілі і завдання діяльності з формування сімейних цінностей в учнів початкової школи, їм не властиво виявляти виховний потенціал об'єктів і явищ навколишньої дійсності, які можна використовувати в освітньому процесі; вони відчують труднощі в особистісно-орієнтованій взаємодії з молодшими школярами, не вміють урізноманітнювати спектр уподобань дітей.

На третьому етапі визначені основні шляхи процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи з формування сімейних цінностей: аксіологічний (сприйняття педагогами сімейних цінностей як життєвої необхідності); змістовний (знання про сутність сімейних цінностей, їх уявлення); діяльнісний (участь у творчих групах з проблеми формування сімейних цінностей).

Ми згодні з І. Пальшковою, що «для поліпшення якості педагогічної освіти потрібно реалізувати педагогічні умови на засадах практико-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, що забезпечує ефективне формування у них професійно-педагогічної культури» [10, с. 123]. Ці ідеї виступили теоретичною основою формувального етапу експерименту.

Нами було встановлено, що оптимальними педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування сімейних цінностей в учнів є:

1. Організаційно-методична підготовка студентів з питань виховання

Під час навчання на першому рівні вищої освіти студенти мають оволодіти знаннями про особливості формування сімейних цінностей молодших школярів. Цьому сприяє низка навчальних курсів («Вступ до спеціальності», «Психологія (загальна, вікова та педагогічна)», «Дидактика», «Теорія і методика виховання», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології в початковій школі», «Соціальна педагогіка», «Родинна педагогіка» тощо).

Особливою умовою є педагогічна практика, яка допомагає майбутнім учителям початкової школи сформувати уміння застосовувати науково-теоретичні знання в педагогічній діяльності.

Студенти за навчальним планом проходять такі види педагогічних практик: IV семестр – «Навчальна практика» (4 тижні); VI семестр – «Виробнича практика» (6 тижнів); VIII семестр – «Виробничо-стажистська практика» (8 тижнів).

Важливою для професійного становлення майбутніх учителів є перша педагогічна практика на 2-му курсі, на якій студенти знайомляться з практичною діяльністю вчителя початкової школи, спостерігають за видами спілкування педагога з учнями. Під час практики студенти можуть провести опитування або анкетування молодших школярів «Моя сім'я» і поглибити свої знання з проблеми формування в них сімейних цінностей. Наприклад, анкета може містити такі запитання: «Хто приділяє тобі найбільше уваги в сім'ї? Кому з рідних ти найчастіше розказуєш про шкільне життя? Як ви проводите вихідні в сім'ї? Які традиції є у вашій сім'ї?» та ін.

Під час виробничої практики майбутні фахівці початкової школи мають не тільки ознайомитися з методикою проведення засідань батьківського комітету, батьківських зборів, але й скласти конспекти їх проведення та оволодіти вміннями спілкування з батьківською спільнотою класу.

II. Конкретна підготовка студентів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи

Особливе місце в цій підготовці має зайняти курс за вибором студентів «Формування сімейних цінностей у молодших школярів», що ознайомить студентів із психолого-педагогічними проблемами, які виникають у процесі формування сімейних цінностей молодших школярів. Основним при вивченні цієї навчальної дисципліни є засвоєння студентами комплексу теоретичних знань і вироблення практичних умінь щодо формування сімейних цінностей у молодших школярів на основі принципів педагогіки партнерства: «поваги до особистості; доброзичливості і позитивного ставлення; довіри у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства» [8, с. 16].

Під час вивчення цієї дисципліни студенти знайомляться з поняттям «сімейні цінності» (тема: «Сімейні цінності – життєві пріоритети та орієнтири»), особливостями формування цієї якості в учнів молодшого шкільного віку (теми «Психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи», «Виховання та соціалізація учнів початкової школи: мета, завдання, напрями та зміст виховання», «Сімейне виховання учнів початкової школи», «Соціально-рольові функції членів родини», «Виховання доброти та працелюбності в умовах родини», «Спілкування як основний фактор виховання в родині», «Сімейні традиції у вихованні дітей»).

У методичі викладання використовуються різні форми, активні методи, а саме: дискусії «Творчість педагога: шляхи звільнення від стереотипів і шаблонів», «Інноваційність початкової школи: за і проти», «Любов у сім'ї як моральна цінність»; рольові ігри «Технології особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії», «Надання допомоги батькам у сімейному вихованні», «Діагностика сім'ї»; педагогічний турнір «Від авторитарно-каральної педагогіки до співробітництва: школа, сім'я, громадськість»; ток-шоу «Партнерство заради успіху дітей»; круглі столи «Сімейні цінності і діти», «Сучасні форми роботи з батьками учнів початкової школи», «Традиції сімейного читання», «Традиції здорового способу життя сім'ї», «Традиції культурного відпочинку сім'ї» та ін.

На завершальному етапі вивчення дисципліни студентам пропонується групова робота по 5-6 осіб та створення розгорнутого проекту гуртка для учнів початкової школи «Родинне джерельце», де студенти мають описати систему виховання формування сімейних цінностей в учнів початкової школи та висвітлити такі напрями: робота з батьками, батьківським комітетом; конкретні виховні заходи з учнями початкової школи – бесіди, наприклад, «Моя сім'я», «Мої обов'язки в сім'ї», «Мої батьки», «Мої рідні», читання та інсценізація творів В. Сухомлинського «Сьома дочка», «Бабусин борщ»; екскурсії «Професії наших батьків», родинні свята (День мами), «Мову свою рідну буду я вивчати», родинні квести «Вишиванка», «День родини», створення учнями мініпроектів «Дерево мого роду», фотовиставка «Моя родина – наша слава України» тощо.

Висновки. Отже, проблема підготовки майбутніх педагогів з питань формування сімейних цінностей в учнів початкової школи залежить від створення оптимальних педагогічних умов в закладах вищої освіти, а саме: організація та вивчення низки педагогічних дисциплін, що сприяють оволодінню знаннями про особливості формування сімейних цінностей; проходження різних видів педагогічної практики, що надає студентам можливість оволодіти уміннями виховувати цю якість особистості в учнів початкової школи. Уведення до навчального плану здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта спецкурсусу «Формування сімейних цінностей у молодших школярів» допоможе студентам поглибити знання, сформувати вміння щодо теорії і методики виховання сімейних цінностей в учнів початкової школи на основі педагогіки партнерства.

У подальшому планується дослідити оптимальні педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців Нової української школи щодо партнерства учителя із батьками учнів.

Література

- Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. Москва: Знание, 1980. 96 с.
- Виховуємо сімейні цінності у вихованців шкіл-інтернатів : метод. посіб. / Л. В. Кانیшевська, С. О. Свириденко, Л. В. Кузьменко, О. Б. Бернацька, Л. Р. Карпушевська, А. І. Грітчина, О. С. Ляшук; за заг. ред. д.п.н., проф. Л. В. Кانیшевської. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 176 с.
- Гречишкіна А., Мандрикіна Т., Шевчук С. Підготовка майбутнього вчителя до виховання учнів як майбутніх сім'янинів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПІ, 2000. № 4. С. 67–72.
- Гречишкіна А. Медицинские и психофизиологические аспекты семейных отношений : монография / [под ред. В. К. Демиденко]. Бердянск : БДПУ, 2004. 208 с.
- Демчук О. Сімейні цінності як парадигма інституту життєдіяльності. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1 (89) С. 47–49.
- Дубровська Л., Дубровський В. До питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти. *Молодий вчений*. № 5.2 (69.2) травень, 2019. С. 52–55.
- Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Москва, 1983. 32 с.
- Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ia / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с.
- Нова українська школа [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczziya.pdf> (дата звернення: 1.04.2020)
- Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя: навч. посібн. Київ : Слово, 2011. 192 с
- Попова Л. М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжкультурної комунікації. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка та психологія. Педагогічні науки*, 2019. № 2 (18), С. 229–233.
- Сімейні цінності : навчально-методичний посібник до навчальної програми «Сімейні цінності» [для педагогічних працівників] / В. Прит, С. Тесленко, З. Охрименко, Л. Корецька. Івано-Франківськ : НАІР, 2016. 284 с.
- Сімейні цінності: комплекс навчальних програм сімейного виховання / [О. Мельник (кер. авт. кол.), Т. Кравченко, Л. Кانیшевська та ін.]. Івано-Франківськ : Типовіт, 2014. 48 с.
- Шквир, О. Л. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Інноваційні технології XXI ст.: зб. наук. праць*. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, 2017. С. 89–97.

References

- Amonashvili, Sh.A. (1980). *Obuchenie, otsenka, otmetka* [Training, assessment, mark]. Moskva, Znaniie Publ., 96 p. (In Russian).
- Kanishevs'ka L. V., Svyrydenko S. O., Kuz'menko L. V, Bernats'ka O. B., Karpushevs'ka L. R., Hritchyna A. I., Lyashchuk O. S. (2015). *Vykhovuyemo simeyni tsinnosti u vykhovantsiv shkil-internativ* [We bring up family values at pupils of boarding schools]: metod. posib.; Kharkiv: Drukarnya Madryd, 176 s. (In Ukrainian).
- Hrechyshkina, A., Mandrykina, T. & Shevchuk, S. (2000). *Pidhotovka maibutnoho vchytel'ia do vykhovannia uchniv yak maibutnikh simianyiv* [Preparing the

future teacher to educate students as future family members]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu im. P.D. Osypenko (Pedahohichni nauky)* [Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical Institute named after P.D. Osipenko (Pedagogical sciences)]. Berdyansk, BDPI Publ., no. 4, pp. 67–72. (In Ukrainian).

Demchuk, O. (2017). *Simeini tsinnosti yak paradyhma instytutu zhyttiedialnosti* [Family values as a paradigm of the institution of life]. *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought], no. 1 (89), pp. 47–49. (In Ukrainian).

Dubrovska, L. & Dubrovskiy, V. (2019). *Do pytannia pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly u zakladakh vyshchoї osvity* [On the issue of training future primary school teachers in higher education institutions]. *Molodyi vchenyi* [A young scientist], no. 5.2 (69.2), pp. 52–55. (In Ukrainian).

Durai-Novakova, K.M. (1983). *Formirovanie professionalnoi hotovnosti studentov k pedahohicheskoi deiatelnosti. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Moskva, 32 p. (In Russian).

In N.M. Bibik (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Pleiady Publ., 206 p. (In Ukrainian).

Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczija.pdf> (Accessed 1 April 2020). (In Ukrainian).

Palshkova, I.O. (2011). *Pedahohika: profesiino-pedahohichna kultura vchytelia* [Pedagogy: professional and pedagogical culture of a teacher]. Kyiv, Slovo Publ., 192 p. (In Ukrainian).

Popova, L.M. (2019). *Teoretychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do mizhkulturnoi komunikatsii* [Theoretical bases of preparation of future primary school teachers for intercultural communication]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika ta psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (18), pp. 229–233. (In Ukrainian).

Pryt, V., Teslenko, S., Okhrymenko, Z. & Koretska, L. (2016). *Simeini tsinnosti* [Family values]. Ivano-Frankivsk, NAIR Publ., 284 p. (In Ukrainian).

Melnyk, O., Kravchenko, T., Kanishevska, L. & others. (2014). *Simeini tsinnosti* [Family values]. Ivano-Frankivsk, Typovit Publ., 48 p. (In Ukrainian).

Shkvyr, O.L. (2017). *Problemne navchannia yak zasib pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennia pedahohichnykh doslidzhen* [Problem-based learning as a means of preparing future primary school teachers to conduct pedagogical research]. *Innovatsiini tekhnolohii XXI st.* [Innovative technologies of the XXI century]. Khmelnytskyi, issue 2, pp. 89–97. (In Ukrainian).

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи. Розкриваються поняття «сімейні цінності», що стосуються структури, функцій, ролі, поглядів та ідеалів сім'ї, які є цінностями-нормами, що виступають орієнтаційною основою й одночасно критерієм оцінювання дійсності та вибору відповідного вчинку і дії людини; «професійна готовність до педагогічної діяльності», «готовність до педагогічного процесу», «формування сімейних цінностей в учнів початкової школи» (цілісне утворення, що становить системну властивість всієї особистості дитини, характеризує її здатність зберігати і оптимально відтворювати, розвиватися, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві проблеми, а й допомагати в цьому всім членам родини), компоненти в структурі поняття «готовність майбутніх

учителів початкової школи до формування сімейних цінностей в учнів»: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи, рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності (високий, середній, низький).

Визначені оптимальні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування сімейних цінностей в учнів молодшого шкільного віку: вивчення освітніх компонентів, проходження педагогічних практик, засвоєння дисциплін за вибором студентів «Формування сімейних цінностей у молодших школярів», що познайомить студентів із психолого-педагогічними проблемами, які виникають у процесі формування сімейних цінностей молодших школярів.

Ключові слова: заклад вищої педагогічної освіти, сімейні цінності, формування сімейних цінностей в учнів початкової школи, підготовка майбутніх учителів до формування сімейних цінностей в учнів початкової школи.

УДК: 378.091.313:004.77:796.071.4
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-289-300

THE USE OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Anatolii KONOKH,

Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor

Анатолій КОНОХ,

доктор педагогічних наук, професор

konoch105@rambler.ru
<https://0000-0003-4283-9317>

Zaporizhzhya National University

*Запорізький національний
університет*

✉ 66, Zhykovsky street,
Zaporizhzhya, 69063

✉ вул. Жуковського, 66,
м. Запоріжжя, Україна, 69063

Анна ВАНОРКА,
Teacher

Анна БАГОРКА,
викладач

A-M1@ukr.net
<https://0000-0002-9951-4946>

*College of Economics and Law of
Zaporizhzhya National University*

*Економіко-правничий коледж
Запорізького національного
університету*

✉ 66, Zhykovsky street,
Zaporizhzhya, 69063

✉ вул. Жуковського, 66,
м. Запоріжжя, Україна, 69063

Tetiana NAPALKOVA,
Teacher

Тетяна НАПАЛКОВА,
старший викладач

napalkova.tatiana1965@gmail.com
<https://0000-0002-5928-6117>

*Zaporizhzhia Polytechnic National
University*

*Національний університет
«Запорізька політехніка*

✉ 64, Zhykovsky street,
Zaporizhzhya, 69063

✉ вул. Жуковського, 64,
м. Запоріжжя, Україна, 69063

*Original manuscript received: July 02, 2020
Revised manuscript accepted: August 10, 2020*

ABSTRACT

The expansion of information technologies took place in recent decades. Such technologies have accelerated the development of distance education (mainly in higher education). Technologies helped to transform a set of teachers' suggestions and students' expectations about knowledge they can acquire in a convenient place and time.

Lifelong education became the usual thing. The relevance of the study is dictated by social realities. The future specialist should be able to receive a full education, even in circumstances that exclude the possibility of traditional classroom training (training meetings, participation in sports, temporary disability, self-isolation, quarantine, etc.). The format of distance learning satisfies many needs of both: teachers

and students. However, despite the high level of information technology development, distance education does not have ready-made solutions in the teaching of specialized disciplines in the training of future specialists in physical culture and sports in colleges, universities of professional higher and higher education.

The article considers the issues of pedagogical interaction in distance format, identifies and substantiates the features of organizing classes in specialized disciplines with the use of synchronous and asynchronous distance technologies in the training of future specialists in physical culture and sports, analyzes forms of control in distance learning.

The study of each discipline includes theoretical material, which is mainly studied independently under the supervision of the teacher, video-lectures and lectures in the format of multimedia PowerPoint presentations, video conferencing on the Zoom platform in the format of lectures, surveys, problem-solving, testing and tasks in Moodle, video-tutorials.

Distance education provides a comprehensive use of modern technologies – educational, management, communication, information, it is accessible and open. But there is a necessity to diversify forms of communication, the time of their holding

The results of our research shows, that the further development of distance technologies is actual, their intensive implementation will help to expand the opportunities of continuing education in the specialty of physical culture and sports.

Key words: lifelong education, information technologies, future specialists in physical culture and sports, distance learning.

В останні десятиліття в усіх сферах життя (медичній, політичній, фінансовій, транспортній, культурній, освітній тощо) спостерігається стрімке впровадження новітніх технологій. Постійний розвиток та вдосконалення змісту і якості освіти – неперервний процес задля ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця. Дистанційні технології все більш упевнено впроваджуються в освітній простір. Цьому сприяє з-поміж іншого популярність неперервної освіти протягом життя, потреба повсякчас вміти орієнтуватися у бурхливому інформаційному середовищі.

Дистанційна освіта має давню історію (концепція датується 18 століттям), але лише в другій половині ХХ століття стали доступні прогресивні технології та засоби комунікації (суспільне радіо, телебачення, Інтернет). Саме поява Інтернету на початку 2000-х років сприяла доступності та популярності програм дистанційного навчання. Комп'ютери та Інтернет зробили його швидким, простим, зручним та таким, що не потребує занадто великих витрат.

У дистанційної освіти є перспективи, пов'язані з реалізацією навчання протягом усього життя. Неперервна ж освіта, у свою чергу, передбачає мобільність, доступність і гнучкість освітніх технологій, які притаманні дистанційним засобам навчання. Серед інших переваг цієї форми освіти – часова і просторова незалежність обох сторін освітнього процесу, індивідуальний темп навчання, розвиток самодисципліни і самоорганізованості, економія часу і фінансів, миттєвий доступ до електронних ресурсів і т. ін. Однією з найбільш очевидних переваг дистанційного навчання є те, що це можна зробити з будь-якого місця, де є Інтернет.

Однак не лише цими причинами обумовлена зростання популярності дистанційного навчання у світі загалом та в Україні зокрема.

Поодинокі й масові випадки захворювань, карантинні заходи під час освітнього процесу протягом навчального року, інші об'єктивні чи суб'єктивні причини, які унеможливають фізичну присутність на групових аудиторних чи практичних заняттях, суттєво знижують як успішність студентів, що тимчасово не відвідують заняття в закладі освіти, так і якості освіти, оскільки в таких випадках навчання фактично припиняється на певний час і наздогнати пропущений матеріал не завжди можливо без втрати якості освіти. І в таких ситуаціях на допомогу приходять саме дистанційні засоби навчання.

Існує два види технологій дистанційного навчання: синхронне та асинхронне навчання.

За синхронного навчання всі учасники навчаються одночасно. Традиційні аудиторні також є прикладом синхронного виду навчання, що ж стосується дистанційної освіти, то синхронні методи навчання включають в себе відеоконференції, веб-конференції, навчальне телебачення,

Асинхронне дистанційне навчання набагато гнучкіше, ніж синхронне. Студенти можуть отримати доступ до матеріалів курсу, коли і звідки їм зручно, не мають бути присутніми під час освітнього процесу. Найдавнішою формою асинхронної технології дистанційного навчання є поштова кореспонденція, яка застосовується вже більш як століття. Сьогодні електронна пошта, відео- та аудіозаписи, дошки оголошень, матеріали для друку, факсимільне та потокове відео через Інтернет тощо є невід'ємними ознаками асинхронного дистанційного навчання.

Педагогічні нововведення включають відкритий, дистанційний режим, неперервність упродовж життя, гнучке, асинхронне, інтерактивне та змішане навчання.

Дистанційні технології не мають підтримувати лише координацію робочих процесів, а відповідати потребам у навчанні (Valkanos, 2005).

Протягом останніх років навчання на основі дистанційних технологій вдало поєднується з традиційними формами навчання (Kerres, 2003).

Перехід від традиційної до змішаної форми навчання вимагає зміни ставлення з боку педагогів. Рухаючись до двосторонньої участі в навчанні та до парадигми, орієнтованої на слухачів (студентів), перед педагогом стоїть завдання передбачити потенційні труднощі, спланувати можливість оперативного реагування на подібні ситуації. Студент навчатиметься в самостійному режимі, часто не маючи можливості миттєво отримати відповідь на потенційні питання. Звичайно, синхронні сеанси можуть забезпечити миттєву двосторонню взаємодію завдяки дистанційним засобам. Отже, технології дозволяють створити навчальну спільноту, де викладач бере участь двома способами, а саме: попередньою підготовкою матеріалів, тестів та тематичних досліджень, а також спілкуванням із студентами як синхронно, так і асинхронно (Dawson, 2006).

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту має принципові особливості порівняно з підготовкою фахівців інших спеціальностей, оскільки близько 64 відсотків посідають практичні дисципліни, які потребують фізичного перебування в спеціальних приміщеннях (спортивних, гімнастичних, тренажерних залах тощо), обладнання (спортінвентарю, обладнання, спортивних снарядів тощо), відповідного одягу, взуття тощо. Окрім цього, значна кількість фізичних вправ та спортивних ігор є груповими, а, отже, виконувати їх з умовним партнером (командою, суперником тощо) перед екраном гаджета не має сенсу. Отже, розглядати підготовку майбутніх фахівців фізичної культури і спорту виключно за допомогою засобів та технологій дистанційної освіти вважаємо недоцільним та таким, що не сприятиме повноцінному формуванню професійних компетентностей.

Тож, є потреба в пошуку інноваційних форм освітнього процесу з можливістю використання навчання, орієнтованого на дистанційні форми, впродовж усього навчального року, а не лише в умовах форс-мажорних чи інших об'єктивних/суб'єктивних обставин.

При аналізі педагогічної літератури з проблеми дистанційної освіти знаходимо чимало її визначень.

На інтернет-порталі Міністерства освіти і науки України дистанційна освіта висвітлюється як "можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час" (mon.gov.ua).

Згідно з Положенням [про дистанційне навчання](#) під дистанційним навчанням розуміється "індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання в спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій" (Наказ МОН, 2013).

Дистанційна освіта, за переконанням О. Андреева, є синтетичною, інтегральною та гуманістичною формою навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних та нових інформаційних технологій, що застосовуються для передачі навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем та студентом, причому освітній процес не критичний до їх розташування в просторі і часі, а також до конкретного закладу освіти (Андреев, 1999).

За трактуванням І. Ібрагімова, дистанційна освіта є новою формою навчання, що надає комплекс освітніх послуг широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від закладу освіти. Це середовище є системно-організованою сукупністю засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, що зорієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів (Ібрагімов, 2005).

Група науковців (Є. Полат, М. Бухаркіна, М. Моїсеева) вважають, що дистанційне навчання – взаємодія викладача і студента на відстані, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) та реалізовується специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність (Полат, 2004).

Сучасні освітяни А. Лотоцька та О. Пасічник наголошують, що дистанційна форма навчання передбачає доступ до Інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також те, що вчителі володіють технологіями дистанційного навчання (Методичні рекомендації МОН, 2020).

Дистанційне навчання, на думку П. Ладика, – це здебільшого заочне навчання з максимальним використанням в освітньому процесі можливостей, що надаються сучасними засобами телекомунікацій і комп'ютерними мережами [Ладика, 2015].

Отже, аналіз визначень, наданих науковцями, дає змогу під поняттям «дистанційна освіта» розуміти форму навчання, що передбачає передачу навчальних матеріалів (за допомогою мережі Інтернет та технічного пристрою) від викладача студенту на самостійне опрацювання зі зворотнім зв'язком для консультацій та контролю.

У нашому дослідженні йдеться про дистанційну освіту не як повноцінну і самостійну форму навчання, а про впровадження дистанційних технологій у звичний освітній процес як різновид серед інших форм навчання. На думку фахівців в області дистанційної освіти, на сьогоднішній день найбільший інтерес представляють саме інтегровані педагогічні технології, що поєднують очні та дистанційні форми занять (Багорка, 2017; Басенко, 2015; Драгнєв, 2012; Терентьева, 2019; Шандригось, 2015).

Отже, метою дослідження є визначення доцільності та ефективності використання дистанційних технологій у викладанні окремих дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Досвід використання інформаційних та інноваційних технологій у системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту лише починає накопичуватися, що підтверджується впровадженням комп'ютерних навчальних програм на основі сучасних мультимедійних засобів, в тому числі із спортивно-педагогічних дисциплін (аеробіки, гімнастики, спортивних ігор, легкої атлетики тощо). Вони відкривають нові можливості для засвоєння тем (посилення наочності та аудіовізуального впливу), вдосконалення знань, підвищення інтересу і мотивації, індивідуалізації освітнього процесу.

Однак цих даних ще не достатньо, а будь-яка професійна підготовка потребує постійного вдосконалення та оптимізації, а, отже, виникає потреба в розробці нових моделей навчання, які інтегрують дистанційні та традиційні методи, що допоможе перейти на новий рівень підготовки кадрів з фізичної культури і спорту.

Так, через епідеміологічний стан у країні було заборонено відвідування закладів освіти та оголошено про потребу в розробленні заходів щодо забезпечення проведення навчальних занять за допомогою дистанційних технологій.

Ця заборона тривала до кінця навчального року, що дало змогу не лише зробити напрацювання для передачі матеріалу студентам, але й повноцінно здійснювати поточний та підсумковий контроль рівня засвоєння знань.

Дослідження проводилося на базі Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету. Дистанційне навчання було організоване з використанням електронної системи Moodle ЗНУ.

Перехід на дистанційну форму навчання відбувся з початком другого модуля, що дало можливість порівняти рівень знань, отриманих протягом другого модуля, з рівнем, визначеним за результатами першого модуля, і зробити висновок про ефективність використання дистанційних технологій навчання. Аналіз здійснювався за дисциплінами "еорія і методика спортивних і рухливих ігор" та "Гімнастика з методиками викладання". З вказаних дисциплін було розроблено та впроваджено такі різновиди дистанційних елементів навчання: відеолекції та лекції у форматі мультимедійних презентацій PowerPoint; відеоконференції на платформі Zoom (у форматі лекцій, опитувань, вирішення задач); тестування та завдання в системі Moodle ЗНУ; посилання на відеоуроки.

Для зручності умовно розділимо бали за модуль (максимально 30) на рівні: 0-10 – низький рівень; 11-20 – середній рівень; 21-30 – високий рівень.

Аналізу підлягала успішність студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» (60 осіб). На початку дослідження за перший модуль було отримано такі результати (сумарно за двома дисциплінами): 21% студентів набрали кількість балів, відповідну низькому рівню; 49% – середньому рівню; 30% – високому.

Аналіз рівня знань після другого модуля, що повністю пройшов дистанційно, виявив такі показники: 18% підтвердили низький рівень; 54% – середній, 28% – високий (рис.1)

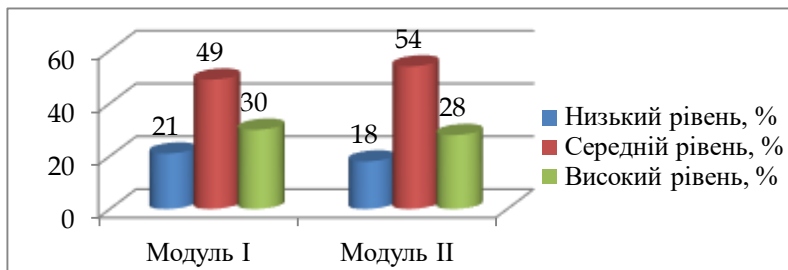


Рис. 1. Рівні знань, після першого та другого модулів

Отримані результати дають можливість констатувати, що з відхиленням у межах 2-5% здобувачі освіти зі спеціальності «Фізична

культура і спорт» підтвердили свій рівень знань. Таким чином, можемо припустити, що засвоєні раніше знання та темп навчання допомогли не знизити успішність і за форс-мажорних обставин (карантин). До того ж вважаємо, що впровадження дистанційних технологій дало змогу студентам успішно засвоїти програмний матеріал.

Другим етапом дослідження було передбачено анкетування серед студентів спеціальності фізична культура і спорт I-III курсів. Усього взяло участь в опитуванні 60 студентів (22, 17 та 21 студент I, II та III курсу, відповідно).

1. Чи вважаєте Ви доцільним введення елементів дистанційних технологій навчання в освітній процес на постійній основі?

2. Якщо Ви відповіли "так", то в якій формі?

3. У яких умовах вам було б зручно навчатися дистанційно?

На друге і третє питання допускалося по декілька відповідей.

Результати анкетування наводимо на рис.2.

Як видно з рисунку, на перше питання відповіді розподілилися таким чином, що відповідь "так" обрали 97%, 94% та 100% студентів I, II та III курсу відповідно.

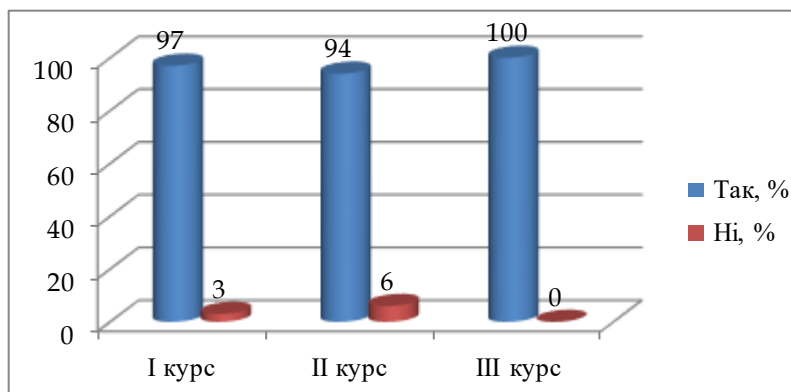


Рис. 2. Результати опитування щодо доцільності введення елементів дистанційних технологій навчання в освітній процес на постійній основі

На друге питання було обрано такі варіанти відповіді: "тестування в Moodle ЗНУ" – 95%, 83% та 78%; "відеоконференції/відеоконсультації в Zoom" – 24%, 31% та 21%; "відеолекції/мультимедіалекції" – 86%, 100%, 92% (рис.3).

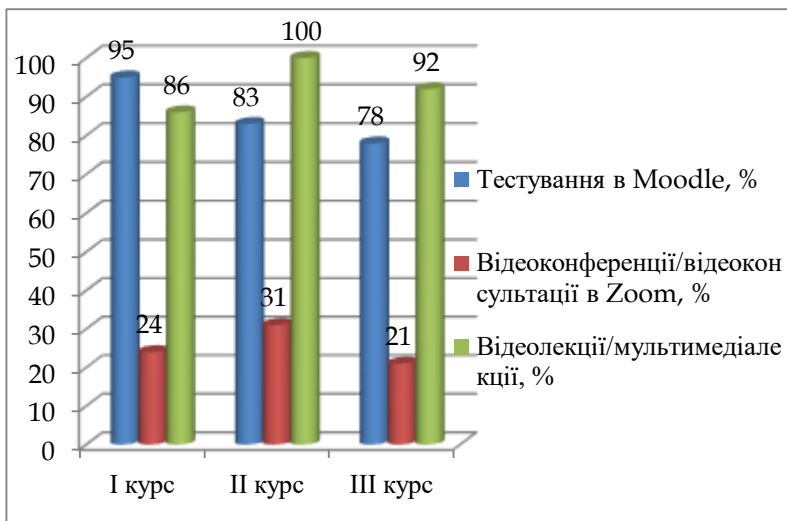


Рис. 3. Результати опитування щодо дистанційних елементів навчання

На третє запитання були відповіді: "під час несприятливих погодних умов" – 88%, 90%, 27%; "під час тренувально-змагальних зборів" – 75%, 83%, 63%; "під час тимчасової непрацездатності (лікарняний)" – 17%, 10%, 25%; "під час звичайних умов як повноцінну форму занять (контроль знань, засвоєння тем, тощо)" – 95%, 83% та 78% (рис.4).

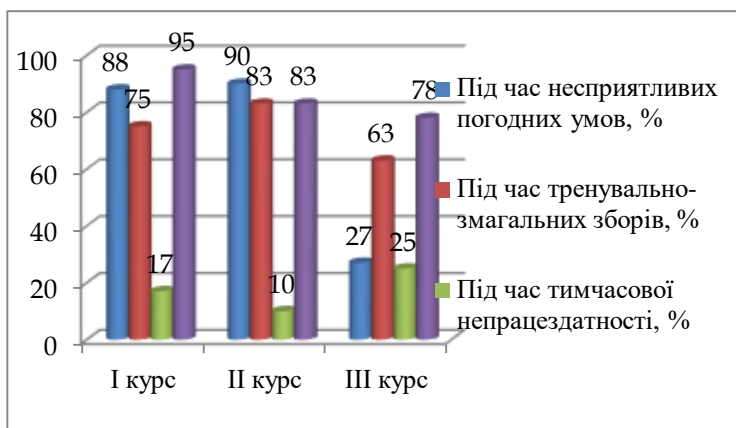


Рис.4. Результати опитування щодо умов дистанційного навчання

Висновки. Результати першого етапу дослідження підтвердили ефективність дистанційних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту при використанні їх протягом певного часу. Сталі результати можна отримати, продовжуючи застосування дистанційних технологій як допоміжної системи навчання в поєднанні з традиційною. Для майбутніх фахівців фізичної культури і спорту таке навчання має суттєві обмеження, оскільки жодні відеоматеріали не замінять практичне виконання технічних вправ, які неможливо виконати в не призначених для цього умовах. Однак для засвоєння теоретичних дисциплін, в тому числі і теоретичних розділів фахових спортивних дисциплін, застосовування дистанційних технологій вважаємо ефективним.

Результати другого етапу дослідження підтверджують позитивне ставлення студентів до використання дистанційних технологій навчання. Здобувачі освіти зацікавлені в дистанційному навчанні протягом тренувально-змагальних зборів. Анкетування виявило, що найбільш зручними для користування, сприйняття та розуміння елементами дистанційних технологій є тестування та відеолекції/мультимедіалекції. Запровадження обраних елементів у систему професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту сприятиме скороченню обсягу аудиторних годин на вивчення матеріалу, який можливо представити дистанційно, та надати студентам більше можливостей для самовдосконалення.

Подальше впровадження технологій дистанційного навчання можливе також як одна з форм організації занять для розвитку компетенцій в області сучасних інформаційних технологій та для організації поточного та проміжного контролю.

Література

Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дисс... д-ра пед. наук:13.00.02 / МГУЭСИ. – М. 1999. – 289 с.

Багорка А.М. Дистанційне навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у системі «коледж-університет». *Теорія і практика смарт навчання у професійній освіті*: матеріали 1 Всеукраїнської веб-конференції, Вінниця, 16 травня 2017 р. / ВДПУ ім. М. Коцюбинського; ред.кол.: Р. С. Гуревич [та інші]. – Вінниця, 2017. – 435 с. С. 147-151

Басенко О.В. Організація дистанційного навчання студентів ВНЗ спортивного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 11 (66)15, с. 12-16, 2015.

Драгнев Ю.В. Информатизация професійної освіти майбутнього вчителя фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. № 2, с. 33-35, 2012.

Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Ибрагимов; Под ред. А. Н. Ковшова. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

Ладика П. Особливості застосування дистанційного навчання під час викладання спортивно-педагогічних дисциплін / П. Ладика, Г. Шандригось, В.

Шандригось // [Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві](#). – 2015. – № 3. – С. 32-35.

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/print138989959_2029395

Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciynna%20osvita-2020.pdf>. (дата звернення 08.06.2020).

Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 416 с.

Терентьева Н. О. Особенности дистанционной подготовки магистрантов факультетів фізичної культури. Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Том 69, №1., с.139-148

[Шандригось Г. А.](#) Дистанційне навчання в системі підготовки фахівців з фізичної культури і спорту / Г. А. Шандригось, В. І. Шандригось, П. І. Ладика // [Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури \(фізична культура і спорт\)](#). – 2015. – Вип. 5(1). – С. 270-273.

[Mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita](http://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita) [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. – Електронні дані. – Режим доступу: mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita (дата звернення 08.06.2020). – Назва з екрана.

Kerres M., DE Witt C. (2003): A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements, *Journal of Educational Media*, 28(2-3), pp. 101-113.

R. Dawson, E. Georgiadou, P. Linecar, M. Ross. G. Staples (eds). Learning and Teaching Issues in Software Quality, Proceedings of the 11th International Conference on Software Process Improvement – Research into Education and Training, (INSPIRE 2006), April, Southampton, UK, ISBN 1-902505-77-8, The British Computer Society, pp. 139-150.

Valkanos Nikolaos, Georgiadou Elli, Hatzipanagos Stylianos, Berki Eleni, Siakas Kerstin (2005): ADDURI: A Framework for the Development and Support of Resource Based Learning Environments and Materials, in A Dafoylas, Walaa Mohamed Bakry, Alan Murfy (eds): e-Learning Online Communities, International Workshop Proceedings, 3 Jan. 2005, Cairo, Egypt, pp. 129-133.

References

Andreev A., (1999) *Didakticheskie osnovy distancionnogo obuchenija v vysshih uchebnyh zavedenijah: Diss ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / MGUJeSI* [The didactic foundations of distance learning in higher education: Diss ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02/ MGUJeSI], Moskva [in Russian].

Bahorka A., (2017). *Dystantsiine navchannia v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu u systemi «koledzh-universytet»* [Distance learning in the process of professional training of future specialists in physical culture and sports in the system "college-university"], Teoriia i praktyka smart navchannia u profesiinii osviti : materialy 1 Vseukrainskoi veb-konferentsii, Vinnytsia, 16 travnia 2017 r. Vinnytsia (pp. 147-151) [in Ukrainian].

Basenko O., (2015). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia studentiv VNZ sportyvnoho profilu zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii*. [Organization of distance learning of university students of sports profile by means of information and communication technologies], *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 11 (66)15, pp. 12-16 [in Ukrainian].

Drahnev Yu. (2012). Informatyzatsiia profesiinoi osvity maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Informatization of professional education of the future teacher of physical culture], *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 2, pp. 33-35 [in Ukrainian].

Ibragimov I. (2005). Informacionnye tehnologii i sredstva distancionnogo obuchenija. Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Information technologies and means of distance learning: manual for students], M: Izdatel'skij centr «Akademija» [in Russian].

Ladyka P. (2015). Osoblyvosti zastosuvannia dystantsiinoho navchannia pid chas vykladannia sportyvno-pedahohichnykh dystsyplyn [Features of the application of distance learning in the teaching of sports and pedagogical disciplines], *Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 3, pp. 32-35 [in Ukrainian].

Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia polozhennia pro dystantsiine navchannia [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of regulations on distance learning [Electronic resource]/ Verkhovna Rada Ukrainy. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/print1389899592029395>

Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli. Metodychni rekomendatsii. [Elektronnyi resurs] Organization of distance learning at school. Guidelines. [Electronic resource]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20sередnya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>. (data zvernennia 08.06.2020).

Polat E.S., Buharkina M.Ju., Moiseeva M.V. (2004). Teorija i praktika distancionnogo obuchenija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory and practice of distance learning: manual for students], M.: Izdat. centr «Akademija» [in Russian].

Terentieva N. (2019). Osoblyvosti dystantsiinoi pidhotovky mahistrantiv fakultetiv fizychnoi kultury [Features of distance training of undergraduates of physical education faculties. Information technologies and teaching aids], *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, Vol. 69 (1), pp.139-148 [in Ukrainian].

Shandryhos H. A. Dystantsiine navchannia v systemi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Distance learning in the system of training specialists in physical culture and sports], *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serija 15 : Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizyčna kultura i sport)*. Vyp. 5(1), pp. 270-273 [in Ukrainian].

mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita [Elektronnyi resurs] : [Internet-portal]. – Elektronni dani. – Rezhym dostupu: mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita (data zvernennia 08.06.2020). – Nazva z ekrana.

Kerres M., DE Witt C. (2003): A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements, *Journal of Educational Media*, 28(2-3), pp. 101-113.

R. Dawson, E. Georgiadou, P. Linecar, M. Ross, G. Staples (eds). Learning and Teaching Issues in Software Quality, *Proceedings of the 11th International Conference on Software Process Improvement – Research into Education and Training, (INSPIRE 2006)*, April, Southampton, UK, ISBN 1-902505-77-8, The British Computer Society, pp. 139-150.

Valkanos Nikolaos, Georgiadou Elli, Hatzipanagos Stylianos, Berki Eleni, Siakas Kerstin (2005): ADDURI: A Framework for the Development and Support of Resource Based Learning Environments and Materials, in A Dafoylas, Walaa Mohamed Bakry, Alan Murfy (eds): *e-Learning Online Communities, International Workshop Proceedings*, 3 Jan. 2005, Cairo, Egypt, pp. 129-133.

АНОТАЦІЯ

Протягом останніх десятиліть відбувається стрімке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, які прискорили розвиток дистанційного режиму освіти (переважно вищої школи). Технології сприяли перетворенню набору пропозицій викладача та очікувань студента щодо знань, які він може отримувати в зручному для нього місці, зручний для нього час. Навчання протягом усього життя стало звичним явищем.

Актуальність дослідження продиктована соціальними реаліями. Адже, перебуваючи в обставинах, які виключаєть можливість традиційного аудиторного навчання (тренувальні збори, участь у спортивних змаганнях, тимчасова непрацездатність, режим самоізоляції, карантин тощо), майбутній фахівець повинен мати можливість отримувати повноцінну освіту. Формат дистанційного навчання задовольняє безліч потреб як викладача, так і здобувача освіти. Однак, незважаючи на високий рівень розвитку інформаційних технологій, дистанційна освіта не має готових рішень у викладанні профільних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах фахової передвищої та вищої освіти.

У статті розглядаються питання педагогічної взаємодії в дистанційному форматі, визначаються та обґрунтовуються особливості організації занять з профільних дисциплін із застосуванням синхронних та асинхронних дистанційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, аналізуються форми контролю в режимі дистанційного навчання.

Вивчення кожної дисципліни включає в себе теоретичний матеріал, який переважно вивчається самостійно під контролем викладача, відеолекції та лекції у форматі мультимедійних презентацій PowerPoint, відеоконференції на платформі Zoom у форматі лекцій, опитувань, вирішення задач, тестування та завдання в системі Moodle, посилання на відеоуроки.

Дистанційна освіта забезпечує комплексне використання сучасних технологій – освітніх, управлінських, комунікативних, інформаційних, вона є доступною і відкритою. Існує необхідність урізноманітнення форм спілкування, час їх проведення.

Результати проведеного дослідження дають підстави сподіватися, що подальші розробки та розвиток дистанційних технологій, їх інтенсивне впровадження сприятиме розширенню можливостей безперервної освіти у галузі фізичної культури і спорту.

Ключові слова: безперервна освіта, інформаційні технології, майбутні фахівці з фізичної культури та спорту, дистанційне навчання.

УДК 371.385:811

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-301-308

SELF-ASSESSMENT OF ENGLISH LISTENING COMPETENCE AS FUTURE INTERPRETERS' REFLECTION

САМОКОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ ЯК РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Yaroslava KRAPCHATOVA,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Docent

Ярослава КРАПЧАТОВА,

кандидат педагогічних наук,

доцент

yaroslava_krapchatova@ukr.net

<https://0000-0001-6357-9206>

Nataliia NAZARENKO,

Senior Teacher

Наталія НАЗАРЕНКО,

старший викладач

nata_nazarenko@ukr.net

<https://0000-0001-6353-4761>

National Academy of Security Service
of Ukraine

✉ 22, M. Maksymovych St.,
Kyiv, 03022

Національна академія Служби
безпеки України

✉ вул. М. Максимовича, 22,
м. Київ

Original manuscript received: July 02, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

The article discusses the theoretical preconditions for organizing self-assessment of English competence in listening, clarifies the concepts of reflection, types of self- and peer assessment, self-evaluation, a test task, and an answer key. The use of a test task as a means of self- and peer assessment is substantiated.

According to our research, we offer computer testing for improving students' listening skills. We suppose the computer tests will help them understand the main idea of the text, the details and the specific information. For the reason mentioned above, we suggest using computer test tasks, which are supposed to estimate the learners' level of English as well as help them improve their listening skills. The Hot Potatoes software may be used by English teachers to create their own tests for assessing the learners' listening skills. It is not necessary for language teachers to know the computer programming. Hot Potatoes is freeware, and teachers may use it for any purpose or project they like.

The article identifies three types of self- and peer control of the level of English language competence in listening. Predictive (planning) self-assessment – the purpose of which is to implement linguistic antithesis, to predict the content of the text in the ability to plan educational activities, to identify and analyze areas of difficulty, to plan the results of activities, to compare future activities with the planned result, to assess predictive activities. Procedural (by process) self-assessment – the task of which is to learn the standard speech activities that are implemented in the process of listening. Procedural self-control is an organic component of the speech activity and is formed in parallel with it and integrated with it. A sign of such self-control in listening is the level of listening comprehension. Effective (final) self-assessment – the student must learn learning activities aimed at checking the level of understanding of the listener, namely, comparing the results of speech activity with the

standard, therefore the control over the result of the action.

Key words: *reflection, self-assessment, peer assessment, self-evaluation, a test task.*

Introduction. International cooperation in the spheres of education, culture, science and technology promotes training efficient translators who are able to hear, understand and interpret the information into the foreign language and vice versa; adapt to the English-speaking environment; facilitate the professional communication.

Therefore, while teaching future interpreters, it is necessary to pay special attention to listening comprehension. Moreover, students can check and assess their listening skills on their own with the help of a computer, a special software programme and their reflection. It is evident that even the first-year students have to use their self-assessment abilities or, in other words, reflection since it is an integrated part of the speech activity. We can easily observe how reflection works if we deal with the productive speech activities like speaking and writing. A person is able to control his or her own speech with the help of his thinking processes, his hearing and his speech apparatus. While writing a man can also control himself with the help of mechanical movements of his hand as well as his sight. Listening comprehension is an inner process, which is difficult to follow or reflect. Nevertheless, we can adequately assess whether we understood everything we heard in details, globally or just some pieces of information. Therefore, reflection is the process of tracing one's own speech activities consciously. Moreover, students can be taught how to use their reflection skills with the help of self-assessing tools like computer tests (Borisko, 2000).

Various aspects of self-assessment and self-evaluation like elaborating different language portfolios are widely observed by the European Center for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe, whose aims are to improve teaching and learning foreign languages. Besides, J. Van Ek and J. Trimm have studied self-assessment as an integral and essential part of learning. A lot of portfolios for self-assessment have been worked out like European portfolio for student teachers of languages (D. Newby, R. Allan, A. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan). Listening competence has been studied by Ukrainian researchers such as Matsneva O. A., Sivachenko O. O. and foreign scholars like K. Morrow, J. Morley, D. Nunan, and many others.

Therefore, **the purpose** of the article is to consider the theoretical preconditions for organizing self-assessment of English-listening competence for future translators and clarify the following concepts: reflection, types of self- and peer assessments, self-evaluation, a test task, as well as justify the use of a test task as an effective means for peer-assessment.

Methods of research. The outlined tasks involved the use of the following research methods: theoretical (critical analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of study; study of the requirements of the current program in English for universities / institutes to the level of English listening competence for students of linguistic specialties; study of the requirements of the European recommendations

mastering the English listening competence at the levels B2.1 and B.2.2; determining the means of the English listening competence, the substantiation of test control and the model of organization of the study, empirical (survey of teachers and students of linguistic specialties of the Kyiv National Linguistic University in order to identify the level of reflection of the latter; experimental-theoretical (experimental verification of the effectiveness of the developed method of organization of the English listening competence level in the Kiev National Linguistic Year 2012-2013).

Results and discussions. Reflection has become the subject of special studies since the beginning of the 20th century. Until then, this matter was considered within the framework of philosophical science and played supplementary role for the knowledge of psychological and philosophical categories. In modern psychology, reflection is considered, firstly, as a process of cognition by a subject of his internal mental states and processes, secondly, in the form of a subject's awareness of how he or she is perceived and evaluated by other individuals in the processes of cooperation and communication (Pashko, 2005: 97-102). So, the ability of self-analysis and self-evaluation of each student allows us to understand more clearly the level of listening competence in English, own results and advances.

Reflection (from *lat. reflexio* appeal back) – this is understanding, self-awareness, the desire to understand their own feelings and actions. In social psychology reflection is understood as an individual's awareness of how he or she is perceived by communication partners (Shchukin, 2007: 270).

Depending upon the object on which reflection is directed, its various forms are distinguished: intellectual, cooperative, communicative, personal. While mastering the English-listening competence, the objects of intellectual reflection are knowledge, skills, abilities, listening abilities (components of the English listening competence). Intellectual reflection performs the functions of awareness of speech performance, as well as monitoring and regulating such process. The result of intellectual reflection is to obtain new knowledge, skills, abilities and capabilities by a student.

The objects of personal, cooperative, communicative reflection are internal mental states and processes, cooperative activities and communicative processes, consequently. Considering that along with self-assessment, you can use peer assessment, cooperative reflection reflects the process of peer activities: checking the results of a partner, their analysis, correction and evaluation. Thus, reflection provides "feedback" in the relationship of an individual with a partner using peer assessment and helps to realize the correct results.

Consequently, the essence of reflection is the future translator's comprehension of his speech and educational-controlling activities, discussion of its process and result, recognition of the reasons for success and failure with further self-correction in achieving the intended goal. Reflective thinking helps the student to realize his own level of formation of listening skills, to realize his achievements through self-and peer assessment, looking at himself from the partner's point of view.

Reflection creates the ground for the allocation of peer assessment types of the level of English- listening competence formation. In psychological and methodological works, this aspect was researched by N.F. Borisko, L.M. Derkach, T.A. Pashko and others. Following L.M. Derkach (Derkach, 1997: 29) we distinguish three types of self- and peer assessments:

1) prognostic – the purpose of which is to implement language anticipation, provide for the content of the audio text, the ability to plan communicative and educational activities, identify and analyze areas of difficulty, plan the results of activities and evaluate predictive activities. In other words, the result of the action, the prospects of its implementation are already presented in an ideal way in someone's imagination;

2) procedural (or internal) – takes a leading place in the development of English-listening competence of future translators. The task of this type of self-assessment is the need to master the reference speech and training activities that are implemented in the listening process. Procedural self-assessment is a component of speech skill and is formed in parallel and comprehensively with it. An indication of the formation of such self-assessment in listening is the level of listening comprehension.

3) effective (or external) – with the help of which the student must learn the training activities aimed at checking the level of listening comprehension, namely, comparing the result of speech activity with the standard, i.e. control by the result of the action.

Therefore, the self-assessment of the English-listening competence level is an internal activity, while the peer assessment of the English-listening competence is a method of control. Thus, using the peer assessment, you can check the activity of the internal self-assessment: prognostic, procedural and effective.

It should be highlighted that the results of peer assessment are, as a rule, self- and mutual correction, which is supervised either by the student himself / herself or by a work partner. Self-correction is a person's mental ability to independently correct a mistake made and realized by him / her. It is based on previously acquired experience in language and speech. However, self-correction is not always the same. It depends on many psycholinguistic factors. Developing the ideas of P. P. Blonsky about the levels of self-assessment, scientists I.O. Zimnya, I.I.Kitrosskaya, K.A.Michurina identified 4 levels of formation of the mechanism of auditory self-assessment in the process of foreign language activity, in speaking particularly (Zimnya, 1991: 144-153).

Level I. The student, who made a mistake, doesn't realize it and doesn't react to it on his own; self-assessment – as a comparison mechanism, is absent. Therefore, careful, corrective and timely control by the teacher, who supports the self-assessment action program and its implementation by the student, is of primary importance.

Level II. The student, who made a mistake, doesn't correct it on his own, but after the teacher's remarks, he does it rather quickly. The external supervision of the teacher serves as if the launch of the student's self-assessment. Self-assessment is not fully formed yet, although all the components for this are worked out.

Level III. External control is inferior to self-assessment. The student independently, but somewhat late, responds to a mistake made, i.e. self-assessment is turned on. The teacher should create the best conditions for the functioning of the student's self-assessment.

Level IV. The student corrects the mistake at the time of its occurrence, sometimes not even ending with the erroneous action, i.e. the current matching and full manifestation of self-assessment are in progress.

So, a sign of the formation of an internal or procedural self-assessment in speaking is the correction of mistakes described above. Since listening is an internal, unexpressed outwardly verbal activity, we can assume that the level of formation of listening skills: global, detailed and selective understanding of audio texts can be a sign of the formation of an internal (procedural) self-assessment. Thus, students' reflexive activity should be stimulated, with the help of which they can check their level of understanding of the audio text, make corrections by comparing the result with the standard, and analyze and acknowledge their mistakes in order to improve the results.

Therefore, in addition to the fact that reflection performs the function of activating peer assessment, reflective thinking acts as an important regulator of ideas about the subject of correction and is functionally responsible for deciding on the need for correction. Reflection also provides an analysis of the results of correction and makes a decision on its correctness. We consider the mutual correction of the level of English-listening competence formation as mutual corrections by students of mistakes made and deliberate by them with the aim of a general increase in the level of implementation improvement of all educational and monitoring activities.

On the basis of self-and mutual correction, self-evaluation is naturally and painlessly formed. By A. N. Shchukin's definition, self-evaluation is an assessment of his qualities, of himself, as a person and an important regulator of behavior. Self-evaluation develops under the influence of external evaluations, as well as comparing the image of the real with the ideal image (Shchukin, 2007: 294).

Considering the specific nature of our study, self-evaluation is viewed by us as an assessment of the peer assessment actions. Self-evaluation can be adequate and inadequate. In turn, inadequate self-evaluation with respect to self-evaluation with which it is compared may be overestimated or underestimated. In psychology, two factors are determined that influence the formation of self-evaluation. Firstly, it is an assessment by others (in our case classmates, teachers). Secondly, comparing the results of their activities with those of other people. This means that the teacher's or a work partner's assessment is the foundation due to which an adequate student's self-evaluation is based. Criticality, the demands of himself, attitude to successes and failures depends on self-evaluation. Thus, self-evaluation affects the effectiveness of human activities and the further development of his personality. Therefore, it is important that the teacher's assessment, peer assessment and self-evaluation coincide, which is ensured by a combination of the teacher's and the peer assessments.

The level of claims is a steady desire of an individual to achieve a certain goal. Psychologists have proved the provision on increasing the level of claims after success and decreasing it after failure. Therefore, the ability to evaluate your knowledge, skills, abilities is the impetus for further achievements, subject to success, or, conversely, to implement self-correction, subject to failure.

The results of an experimental study conducted by the psychologist V.I. Spivak indicate that a sense of confidence and self-assessment are in a certain relationship. Therefore, on the one hand, a decrease in self-confidence leads to additional activation of the self-assessment in order to verify the correctness of the actions performed, and on the other hand, excessive self-confidence correlates with minimal use of the self-assessment, the tendency to make quick decisions, which, however, do not always lead to positive results. (Spivak, 1997: 121-137).

The capabilities of self and peer assessment are not fully realized in the conditions of a language university. We believe that these opportunities can be realized in the context of the current control of future translators in practical English classes. We consider, first of all, test tasks as the means of implementing the self and peer assessment of the English listening competence, since they have a controlling nature, require absolute independence from the test person and provide for strict time limitations.

Following O.G. Kvasova, we note that both exercises for training and control, and test tasks for testing and assessing the level of formation of certain knowledge, skills and abilities have a similar three-phase structure: instruction or heading (rubric), task execution, control self and peer assessment. The difference is that the optional component of the exercise is an example or a sample of the assignment, while in test tasks this component is mandatory, since it visually summarizes all the information presented in the section. Usually it is indicated by the number zero, given in brackets and is highlighted in bold italics (Kvasova, 2009: 23-24).

Another difference between test tasks and control exercises is the presence of a standard or key and, due to this, the ability to measure your own results and the results of a work partner, which is an unconditional advantage for the implementation of the self and peer assessment of the English listening competence. Test task is a more objective means of assessment compared to control exercises. Due to the objectivity of the test control, we obtain more reliable indicators of student performance by the formation of their English listening comprehension competence. In addition, students themselves can check, analyze, evaluate and realize their level of knowledge, skills and listening skills, which removes the assessment problem, which is often the subject of disagreement between the teacher and the student.

By V.A. Kokkota, a test task is the minimum unit of the test, which provides for the verbal or non-verbal reaction of the test (Kokkota, 1989: 8). Test task is aimed at one object of test control and allows you to assess the level of formation of the corresponding skill or ability.

Note that we differentiate combinations of types and kinds of test tasks for self and peer assessment. Therefore, for the self-assessment of English listening competence, we will use test tasks in electronic form, included in the universal computer program "Hot Potatoes". Feedback is carried out using a computer. The main advantage of computer test tasks is that they are designed to activate the educational process due to the dialogue nature of work and interactivity, i.e. ability to instantly respond to questions or actions of a student, offering him / her an answer, a notification of the correctness of his educational actions or a new task. By clicking the "Check" button, the student instantly receives points for the completed test tasks, and thereby carries out self control and, as a result, self-correction, if mistakes are made.

To implement the peer assessment, we use test tasks in printed form with the keys. Students exchange completed test tasks and verify them using the provided keys. Then put points for verified test tasks according to the evaluation criteria. All test tasks for the self and peer assessment of the English listening competence by the method of conducting are collective, i.e. students simultaneously perform the same test tasks. Both test tasks for self assessment in electronic form and test tasks for peer assessments with keys in printed form are designed to provide reflection, a look at oneself from the outside.

Each test task checks the level of formation of an individual speech skill or speech listening ability. Test task, in turn, consists of several questions (test items). The question is understood as each unit, the point of verification – statement, question, missing word. For each question, the student receives a certain point provided either by the developers of the "Hot Potatoes" program, if these are computer test tasks, or by us if these are printed test tasks with keys for peer assessment.

Conclusion. When developing test tasks, we adhere to the requirements regarding their presentation, the so-called external validity of test tasks (face validity). It refers to the formulation of test tasks in the correct form (without spelling errors and typos), in a language close to authentic. The type of test tasks should not leave doubts about the ability to test exactly the skill that is indicated in the instruction.

In addition, developing test tasks for the self and peer assessments of the English listening competence, we adhere to the basic requirements for them in the methodology of teaching foreign languages:

1. compliance with the complexity of test tasks program requirements;
2. the presence of situational and problematic test tasks;
3. ensuring the highest possible degree of communicativeness of test tasks, i.e. test tasks directs the testee to solve a specific communicative task, which would be adequate to the nature of speech communication in a real communicative situation;
4. ensuring a sufficient level of motivation (target setting, interesting content, attractive form, etc.);
5. a clear, understandable, unambiguous wording of the instructions;
6. authenticity of test tasks (language and speech material);
7. the focus of test tasks on checking one self and peer assessment facility.

When researching and developing test tasks for peer assessment, you should dwell in more detail on the keys or standards for answers. Perceiving the audio library, the student compares the patterns that are stored in long-term memory with the words that he or she hears. With experience, these actions become minimized, instantaneous. Performing test tasks to check the level of formation of one or another listening skill, the student again turns to long-term memory, removing standards for performing test tasks. In order to verify the correctness of the completed test task, students turn to the keys. The key is an integral part of the test task (exercise) control apparatus, which makes it possible to better understand the structure and content of each operation.

By structure and character, a key-hint (for example, a specific speech situation), a key-rule (support, algorithm), a key-model (sample), a key-extra linguistic factor (figure, diagram), a key-ready answer (a kind of a hint) are distinguished. The key should be simple, accessible to the learner, unambiguous and clearly visible. To check the test task in the case of a unique, univariate, only acceptable answer, we use only key-ready answers. Thus, with peer assessment, the student checks the test tasks performed by the work partner, compares the partner's response with the key, and concludes that the test task is correct / incorrect and that correction is necessary. At the same time, the one who checks usually remembers his answers and mentally compares them with the standard and with the answers of the work partner. Thus, there is a double reflection of speech actions: both the partner and his own. Keys for peer assessment are offered to students in written and oral forms only after completing the test tasks. So, for the peer assessment of English listening comprehension competence formation level, we use test tasks with keys-ready answers, since in this study we set the goal to develop reflective thinking of future translators who could use the keys to make corrections, realize the correct result and find out the causes of the error.

Thus, the formation and improvement of self and peer assessment in students requires special training organized on the basis of systematic and objective control by the teacher, as well as a conscious approach to their speech activity of the students themselves.

References

Borisko N.F. Teoreticheskie osnovy sozdaniya uchebno-metodicheskikh kompleksov dlya yazykovoy mezhkul'turnoy podgtovki uchiteley inostrannykh yazykov (na materiale intensivnogo obucheniya nemeckomu yazyku): dis. ... dok.ped.nauk: 13.00.02 / Borisko Natal'ya Fedorovna. – K., 2000. – 447p.

Derkach L.M. Psicholohichni osnovy samokontroliu uchniv u protsesi navchannia inozemnym movam : avtoref. dys. ... dokt. psichol. nauk: 19.00.07 / Derkach Liudmyla Mykolaivna. – K., 1994. – 47p.

Zimnyaya I.A., Kitrosskaya I.I., Michurina K.A. Samokontrol' kak komponent rechevoy deyatel'nosti i urovni ego stanovleniya // Obschaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: [hrestomatiya] / Sost. A.A.Leont'ev. – M.: Russkiy yazyk, 1991. – P.144-153.

Kvasova O. H. Osnovy testuvannia inshomovnykh navychok i vmin : [navchalnyi posibnyk] / Olha Henadiivna Kvasova. – K. : Lenvit, 2009. – 119 p.

Kokkota V. A. Lingvodidakticheskoe testirovanie / Val'mar Aleksandrovich Kokkota. – M. : Vysshaya shkola, 1989. – 123 p.

Konysheva A.V. Kontrol' rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku / Angelina Viktorovna Konysheva – SPb: KARO, Mn.: Izdatel'stvo "Chetyre chetverti", 2004. – 144 p.

Pashko T. A. Individualni osoblyvosti emotsiinoho samokontroliu starshoklasnykiv: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Pashko Tetiana Anatioliivna. – K., 2005. – 182 p.

Spivak V.I. Psykholohichni osoblyvosti samokontroliu studentiv v protsesi zasvoiennia inozemnoi movy (na materialii anhliiskoi movy): dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Spivak Vitalii Ivanovych. – K., 1997. – 170 p.

Shchukin A.N. Lingvodidakticheskiy enciklopedicheskiy slovar': bolee 2000 edinic / A.N.Shchukin. – M.: Astrel': AST: Hranitel', 2007. – 746 p.

Hot Potatoes Home Page [Elektronnyi resurs]. / Rezhym dostupu: <http://hotpot.uvic.ca/index.php>.

АНОТАЦІЯ

Стаття полягає в розгляді теоретичних передумов організації самоконтролю англомовної компетентності в аудіюванні для майбутніх перекладачів та уточнення таких понять: рефлексія, само- і взаємоконтроль, самооцінка, тестове завдання, а також обґрунтування використання тестового завдання як ефективного засобу для перевірки навичок та вмінь в аудіюванні.

Визначено чотири рівні самоконтролю. I рівень. Студент припустився помилки, сам її не помічає й самостійно на неї не реагує; СК як механізм зіставлення, відсутній. II рівень. Студент, який припустився помилки, самостійно її не виправляє, але після зауваження викладача робить це досить швидко. Зовнішній контроль викладача слугує запуском самоконтролю. III рівень. Студент самостійно реагує на припущену помилку, тобто включається самоконтроль. IV рівень. Студент виправляє помилку в момент її виникнення, іноді навіть не закінчуючи помилкової дії. Повний прояв самоконтролю.

У статті визначаються три види само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні. Прогностичний (планувальний), мета якого полягає в здійсненні мовної антиципації, передбаченні змісту аудіо тексту, у вмінні планувати аудитивну та навчальну діяльність, визначенні й аналізі зон труднощів, плануванні результатів діяльності, порівнянні майбутньої діяльності із запланованим результатом, оцінці прогнозуючої діяльності. Процесуальний (за процесом), завдання якого полягає в необхідності засвоєння еталонних мовленнєвих дій, які реалізуються в процесі аудіювання. Процесуальний самоконтроль є органічним компонентом мовленнєвої навички та формується паралельно і комплексно з нею. Ознакою сформованості такого самоконтролю в аудіюванні є рівень розуміння прослуханого. Результативний (підсумковий) – студент має засвоїти навчальні дії, спрямовані на перевірку рівня розуміння прослуханого, а саме, зіставлення отриманого результату мовленнєвої діяльності з еталоном, тобто контроль за результатом дії.

Для визначення рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні ми використовуємо тестові завдання, зокрема електронну тестову програму «Hot Potatoes», оскільки вона включає основні типи тестових завдань, що використовуються нами для самоконтролю, зручна й проста у використанні, легко наповнюється і доступна для викладача, який не володіє мовою програмування.

Ключові слова: рефлексія, само- і взаємоконтроль, самооцінка, тестове завдання.

УДК 378.4

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-310-321

**THE STATE OF RESEARCH THE PROBLEMS OF FORMING OF
MULTICULTURAL COMPETENCE AMONG FOREIGN MEDICAL
STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING HUMANITARIAN
DISCIPLINES**

**СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-
МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Anna KREMENCHUK,
teacher

cremenchuk.a@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3509-2518>

State Establishment «Luhansk State
Medical University»

✉ 32, Budivelnikiv St., Rubizhne,
Lugansk region, 93012

Анна КРЕМЕНЧУК,
викладач

Державний заклад «Луганський
державний медичний
університет»

✉ вул. Будівельників, 32,
м.Рубіжне, Луганська область,
93012

Original manuscript received: July 12, 2020
Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

In the article the main scientific thoughts concerning the problems of forming multicultural competence of the foreign medical students in the process of learning humanitarian disciplines were systematized. The relevance of the article is attributable to the presence of contradictions between the necessities of forming multicultural competence among foreigners who study on the medical educational institutions of Ukraine, and absence of systematized scientific and methodological basis concerning the issue of forming multicultural competency among foreign medical students, since during recent decades in the whole amount of scientific and pedagogical works a small quantity of researches dedicated to the mentioned problem, as well as the whole problem of education of foreign citizens in Ukraine, had been performed; and at the same time there is a great increase in the number of foreign students studying in Ukrainian institutions of higher medical education. The aim of the article is to perform an analytical review of the field of research and studies concerning the problems of forming multicultural competency among foreign medical students in the process of learning humanitarian disciplines. In the paper the fields of research and studies concerning the problems of forming multicultural competence in the process of learning humanitarian disciplines, the problems of forming multicultural competence among the students of establishments of higher education of different grades and accreditation levels, the problems of forming multicultural competence among foreign students, especially among the students of Ukrainian institutions of higher medical education were analyzed. Attention was paid to the researches of aspects of forming multicultural competence in educational institutions of different forms and levels of accreditation, forming multicultural competence in professional education of different specializations, forming

multicultural competence and/or its components among foreign students, especially foreign medical students.

Key words: *multicultural competence, foreign medical students, humanitarian disciplines.*

Вступ. Проблема формування полікультурної компетентності набула актуальності на сучасному етапі внаслідок суттєвого збільшення кількості іноземних студентів у закладах вищої медичної освіти України, порівняно із минулим десятиліттям. За такий невеликий проміжок часу неможливо ретельно дослідити будь-яке явище. У наукових поглядах стосовно полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків та педагогічних технологій її формування також існують суттєві прогалини. Однак деякі напрямки дослідження полікультурної компетентності вже були опрацьовані, а саме формування полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у закладах освіти різного ступеня й форм акредитації; формування полікультурної компетентності в здобувачів професійної освіти різних ступенів та спеціальностей; формування полікультурної компетентності серед іноземних студентів.

В українському й світовому науково-педагогічному доробку існує незначна кількість аналітико-реферативних досліджень стану полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків. Зокрема, у вітчизняній науково-педагогічній літературі дослідження такого плану стосувалися історії підготовки іноземних студентів в Україні з 1946 по 2000 рр. (Л. Рибаченко) та проблем навчання в Україні іноземних студентів (стаття О. Адаменко та М. Разорьонової). Зокрема, в останній зазначається, що за період 1990-2010х рр. було захищено лише 20 дисертацій, які стосувалися освіти іноземних студентів. Наукових праць, які б розглядали стан проблем формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, недостатньо.

Таким чином, *актуальність* статті зумовлена наявністю протиріч між необхідністю формування полікультурної компетентності серед іноземців, які навчаються в медичних закладах освіти України, та відсутністю систематизованої науково-методичної бази щодо формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків.

Мета статті: здійснити аналітико-реферативне дослідження стану розробленості проблем формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Завдання статті: проаналізувати стан дослідженості проблем формування полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін; полікультурної компетентності серед студентів закладів вищої освіти різних ступенів і форм акредитації; полікультурної компетентності серед іноземних студентів, зокрема серед іноземних студентів-медиків.

Методи та методики дослідження. Протягом дослідження використовуватимуться теоретичні методи (аналіз і синтез наукової, спеціальної літератури).

Результати та дискусії. Формування полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін досліджували науковці Н. Білоцерківська Л. Добровольська, О. Канюк, Н. Литвиненко, С. Мунтян, Е. Палихата, О. Семенов, О. Слоновьська, А. Солодка, І. Тимченко, С. Цимбрило.

Теоретичні засади та педагогічні технології формування полікультурної компетентності в здобувачів професійної освіти різних рівнів та спеціальностей були предметом розгляду багатьох наукових дослідників (О. Бакало, А. Гадамська, Я. Гулецька, Є. Зеленов, А. Камбур, О. Навроцький, Л. Ортинський, Д. Порох та ін.).

Аспекти формування полікультурної компетентності або її компонентів в освітньому просторі закладу вищої освіти були предметом дослідження таких учених, як Т. Алексєєва, С. Амеліна, Л. Ананьєва, Е. Бахіча, Д. Бубнова, Я. Булахова, Т. Ваколюк, І. Вереїтна, О. Вовк, Л. Волкова, О. Волченко, М. Галицька, Т. Ганніченко, І. Голуб, Р. Гришкова, Ю. Дегтярьова, Є. Іванченко, О. Канюк, Л. Маслак, О. Смирнова, І. Тимченко, С. Цимбрило.

Педагогічні технології формування полікультурної компетентності та її компонентів були предметом наукових пошуків З. Бакум, О. Бернацької, Т. Бесарабової, А. Белкіна, С. Бігунової, І. Богданової, Н. Бойко, В. Борисенко, Г. Бриль, Л. Воротняк, А. Гадамської, Дін Сінь, Ю. Друзь, О. Загородної та ін.

Особливої уваги заслуговують наукові дослідження застосування технологій формування полікультурної компетентності або її компонентів у вищій професійній освіті, проте більша частина наукового доробку стосується професійної освіти вітчизняних студентів вищого педагогічного навчального закладу або педагогічних спеціальностей університетів (Т. Зубенко, В. Калінін, К. Климова, О. Кміть, І. Когут, Л. Козак, Т. Колодько, Т. Коноваленко, І. Костікова, О. Котенко, І. Кухарчук, О. Кущенко, І. Міщук, Л. Орловська та ін.).

Педагогічні технології формування полікультурної компетентності та її компонентів серед студентів медичного навчального закладу були досліджені В. Осипенко, Л. Русалкіною, А. Щербаковою.

Педагогічними технологіями формування полікультурної компетентності або її компонентів серед іноземних студентів присвячені роботи Т. Кірик, В. Коломієць, М. Метьолькіної, А. Приходько, О. Федорової, О. Пальчикової.

На сучасному етапі недостатньо досліджень, які стосуються формування полікультурної компетентності іноземних студентів у вищому медичному навчальному закладі в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Оскільки до гуманітарних відноситься широкий спектр мовних і немовних дисциплін, дослідники розглядали формування полікультурної компетентності в процесі вивчення: іноземних мов (Л. Добровольська); української мови як рідної (Н. Литвиненко, С. Мунтян, Е. Палихата), усього спектру дисциплін.

Предметами розгляду більшості дослідників професійної освіти були психолого-педагогічні явища, які, на перший погляд, не мають відношення до полікультурної компетентності. Проте вони мають у своїй структурі ті ж компоненти, що і полікультурна компетентність. Наприклад, С. Тихолаз, О. Неловкіна-Берналь досліджували відповідно професійне спілкування та професійну спрямованість студентів медичних спеціальностей. У структурі професійного спілкування студентів медичних спеціальностей, запропонованою С. Тихолаз, є комунікативний аспект професійного спілкування, який деякі дослідники (О. Смирнова та ін.) вважають таким, що може бути одним із компонентів полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків.

Якщо брати до уваги роботи дослідників стосовно формування полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, варто зазначити, що предметом розгляду науковців зазвичай були або компоненти полікультурної компетентності, або інші явища, які мають у структурі компоненти, притаманні й полікультурній компетентності. Такою є робота Л. Добровольської, де розглядаються іншомовні уміння старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою. Авторка розглядає іншомовні уміння старшокласників як продукт іншомовної мовленнєвої творчості, при цьому вбачає вивчення предметів гуманітарного циклу іноземною мовою однією з умов створення штучного мовного середовища, в якому формуються іншомовні мовленнєві вміння (Добровольська, 2007).

Так само фрагментарно аспекти формування компонентів полікультурної компетентності досліджувалися в галузі викладання української мови. Про соціокультурну компетентність особистості говорить С. Мунтян, яка, керуючись положеннями робіт інших дослідників, визначає соціокультурну компетентність як уміння й навички утворення мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом. Дослідниця виділяє складники соціокультурної компетентності: загальнокультурний, етнокультурний, соціолінгвістичний, культурознавчий (Мунтян, 2011).

Протягом вивчення педагогічної літератури стосовно полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін бралися до розгляду праці, які стосувалися освітнього простору ЗВО, а також загальноосвітніх закладів різних ступенів. Так, полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів досліджувала А. Солодка. Вона дає визначення полікультурного виховання школярів, а також інформує про найпоширеніші у світовій педагогіці підходи до розуміння сутності полікультурного виховання та полікультурної освіти. Дослідниця виділяє аккультураційний (полікультурна освіта – це поліетнічна освіта, пов'язана з нормалізацією стосунків між етнічно різними групами та індивідами), діалоговий (базується на діалогічності відносин різних культур та переймання культурних досягнень інших народів), соціально-психологічний (полікультурне виховання – це особливий спосіб

формування певних соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих нахилів, комунікативних та емпатичних умінь, які дозволяють випускнику загальноосвітньої школи здійснювати міжкультурну взаємодію та виявляти толерантність до інших культур) підходи (Солодка, 2005).

Існують також думки дослідників освітнього простору закладів вищої освіти (ЗВО) стосовно формування полікультурної компетентності або її компонентів. Наведемо деякі приклади.

Одним із показників рівня фахової підготовки спеціаліста І.Тимченко вбачає комунікативну культуру. Оскільки компонентами комунікативної культури дослідниця визначає набір мовних і мовленнєвих навичок, поєднаних із навичками міжособистісної комунікації, не варто ототожнювати комунікативну культуру із полікультурною компетентністю. Однак, обґрунтовуючи доцільність впровадження технології формування комунікативної культури в зміст гуманітарних предметів, І.Тимченко зазначає, що гуманітарні дисципліни мають спрямованість на розвиток гуманістичного світогляду, класифікації та узагальнення культурної інформації та "формування цінностей універсальної культури сучасного світу" (Тимченко, 2001: 9). Однією з педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, дослідниця визначає організацію зустрічей та культурних обмінів з носіями іноземних мов як одну із форм керівництва позааудиторною діяльністю студентів з метою розвитку комунікативної культури. Такі зустрічі можуть сприяти не лише вдосконаленню комунікативної культури студентів, а й формуванню полікультурної компетентності студентів ЗВО в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Досліджуючи соціокультурний компонент у підготовці іноземних студентів-медиків, О.Семенов акцентує увагу на специфічній ролі викладачів гуманітарних дисциплін у соціокультурній адаптації іноземних студентів-медиків. Дослідниця також зазначає, що "для полегшення розуміння іноземними студентами культурних особливостей України фахівці радять...знаходити спільні риси в культурному надбанні України та рідних для студентів країн, акцентувати увагу на самотності кожної з культур" (Семенов, 2016: 91). Окрім гуманітарних дисциплін, автор радить включати соціокультурний компонент у позааудиторну роботу.

Аналіз досліджень праць стосовно формування полікультурної компетентності в процесі вивчення усього спектру гуманітарних дисциплін дозволяє припускати доцільність формування полікультурної компетентності студентів ЗВО в нерозривній єдності з позааудиторною роботою. Загалом при дослідженні формування полікультурної компетентності спостерігається тенденція: в процесі вивчення іноземних мов увага приділяється лінгвістичним аспектам полікультурної компетентності, а української мови – культурологічним. Варто зазначити, що більшість досліджень науковців присвячені не формуванню полікультурної компетентності у т.зв. "чистому" вигляді.

Визначення полікультурної компетентності дають О. Березюк, С. Авхутська О. Щеглова, С. Цимбрило, І. Кушнір, після чого структурують поняття за компонентами. Усі вищезазначені дослідники одним із компонентів виділяють когнітивний – "засвоєння знань, образів та цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн та народів" (Щеглова, 2005); "етнічна обізнаність щодо своєї та інших етнічних груп, усвідомлення та розуміння міжкультурних відмінностей" (Непочатих, 2011); "володіння певними знаннями про культуру, історію, звичаї, традиції не тільки рідного, але й іншого народів" (Кушнір, 2008); "сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності, практичне володіння іноземною мовою; здатність до систематизації й узагальнення знань" (Данилова, 2007: 13) ; "сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві" (Березюк, 2015: 202).

Унаслідок того, що досліджень, присвячених формуванню полікультурної компетентності недостатньо, але є великий пласт наукових робіт, у яких автори брали до розгляду компоненти полікультурної компетентності, вважаємо доцільним узяти проаналізувати не лише полікультурну компетентність у цілому, а й окремі її компоненти. Тому надалі будемо спиратися на праці дослідників, які вивчали формування полікультурної компетентності або її компонентів.

Загальні світові тенденції, які зумовлюють необхідність формування полікультурної компетентності студентів ЗВО, висвітлювали Є. Зеленов, Л. Ортинський, Я. Гулецька. Вони зазначали, що сучасна освіта здійснюється в умовах глобального соціокультурного простору, одним із основних її завдань є формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до певної культури і при цьому приймає усе світове різноманіття культур; здатна конструктивно взаємодіяти з представниками інших культур.

Варто зазначити, що формування професійної компетентності як і будь-який інший педагогічний процес є складним соціально-психологічним явищем, якому сприяють або перешкоджають певні фактори. Наявність стримуючих факторів формування полікультурної компетентності підтверджується науковим дослідженням А. Камбура та О. Навроцького в галузі соціології. Необхідність формування полікультурної компетентності особистості склалася на сучасному історичному етапі внаслідок швидкого розвитку технологій, оскільки з появою більш зручних засобів зв'язку та економічних транспортних засобів зростає і кількість людей, які мають можливість взаємодіяти з громадянами інших країн. Отже, можемо говорити, що формування полікультурної компетентності вимагає інноваційних процесів в освіті. Проте інновація, на думку О. Навроцького, матиме місце лише в суспільстві, яке готове до неї. «Показово, що висока інновативність

корелює з ефективною формою організації соціальної системи, з її налаштованістю на зміни» (Навроцький, 2006).

Говорячи про вищу освіту іноземних студентів, дослідники (О. Бакало, А. Гадомська, А. Камбур, Д. Порох, Ч. Сін та ін.) зазначають необхідність адаптації іноземців до нового освітнього середовища. До трактування явища адаптації існує декілька основних підходів:

1) соціально-психологічний (С. Ворожбит, С. Дін, Н. Зінонос) пояснює адаптацію як пристосування індивіда до нових умов існування (Дін, 2009), беручи при цьому до уваги лише механізми психологічної саморегуляції людини;

2) професійний (Л. Петльована) трактує адаптацію як процес формування професійно значущих якостей у здобувачів професійної освіти;

3) освітній (Т. Алексєєва, О. Бакало, Н. Зінонос, Д. Порох) визначає адаптацію як процес пристосування студентів до нового освітнього середовища;

4) культурологічний (А. Гадомська, Д. Порох) пояснює адаптацію як пристосування до нового культурного середовища, «набуття фоново-культурологічних знань» (Гадомська, 2017), пристосування до умов життя в новій країні та засвоєння її традицій і норм (Порох, 2011).

Думка дослідників адаптації стосовно впливу на неї полікультурної компетентності зазвичай одностайна: процес адаптації проходитиме більш оптимально, якщо однією з педагогічних умов буде формування полікультурної (часто називають соціокультурною) компетентності, здійснюване різними шляхами: забезпечення взаємодії в полікультурному освітньому просторі (Бакало, 2017; Гадомська, 2017; Порох, 2011), занурення у природне мовне середовище (Гадомська, 2017), формування толерантності до представників інших національностей (Бакало, 2017), розвиток полікультурної компетентності викладачів, які працюють з іноземними студентами (Бакало, 2017).

Проте, під впливом певних соціальних умов процес адаптації може проходити аномально. Умови, які значно впливають та часто унеможливають процес адаптації, досліджував А. Камбур. Він говорить про явище вимушеної адаптації, що формується як наслідок несприйняття легітимно-домінуючої ціннісно-нормативної системи соціуму, до якого прагне адаптуватися людина. Вимушені адаптації характеризуються використанням захисних, компенсаторних і деприваційних практик, спрямовані на самозбереження адаптанта й пов'язані з обов'язковою зміною способів взаємодії з оточенням, але при збереженні в цілому старих, традиційних цілей та цінностей (Камбур, 2007: 10). Процес адаптації «може здійснюватися: а) соціально-неадекватним, неприхованим протиставленням особистісної системи ціннісних орієнтирів соціальної; б) мімікрійним, маскуванням особистісної нормативно-ціннісної системи під соціальну, тобто прихованим протиставленням особистісних ціннісних орієнтирів соціальним» (Камбур, 2007: 9). Варто зазначити, що «легітимно-

домінуюча ціннісно-нормативна система соціуму», про яку говорить А. Камбур, – це система цінностей та норм, не лише утверджених законом, а й таких, що мають корені в культурі певного соціуму. Тобто, на адаптацію впливає прийняття чи неприйняття затверджених у незвичному для адаптанта суспільстві норм культури.

Таким чином, існує прямий зв'язок між рівнем полікультурної компетентності та рівнем адаптованості особистості. Чим вищим є рівень сформованості полікультурної компетентності, тим вищим є рівень адаптованості особистості до нового освітнього та соціокультурного середовища, тим безболіснішим буде процес прийняття чужої культури. Варто також відрізнити сформовану полікультурну компетентність від мімікуючої вимушеної адаптації.

Висновки. Протягом вивчення науково-педагогічної літератури стосовно теми дисертаційного дослідження було виявлено, що полікультурна компетентність іноземних студентів-медиків – багатоаспектне педагогічне явище, яке детально розглядалося науковцями в тих випадках, коли йшлося про особливості формування полікультурної компетентності в освітньому просторі навчальних закладів різних рівнів акредитації, в підготовці фахівців різних спеціальностей.

Більшість дослідників проблем формування полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін досліджували явище в освітньому просторі закладів як загальної, так і вищої освіти. Якщо брати до уваги роботи дослідників стосовно формування полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, варто зазначити, що предметом розгляду науковців зазвичай були або компоненти полікультурної компетентності, або інші явища, які мають у структурі компоненти, притаманні й полікультурній компетентності. Аналіз праць стосовно формування полікультурної компетентності в процесі вивчення всього спектру гуманітарних дисциплін дозволяє припускати доцільність формування полікультурної компетентності студентів ЗВО в нерозривній єдності з позааудиторною роботою. Загалом, при дослідженні формування полікультурної компетентності спостерігається тенденція: в процесі вивчення іноземних мов увага приділяється лінгвістичним аспектам полікультурної компетентності, в процесі вивчення української мови – культурологічним. На сучасному етапі недостатньо досліджень, які стосуються формування полікультурної компетентності іноземних студентів у вищому медичному навчальному закладі в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Наукові роботи, присвячені полікультурній компетентності, полікультурній освіті, мають визначення цих понять і їх компонентів, що дозволяє розширити спектр дослідження, приділивши увагу компонентам полікультурної компетентності й технологіям їх удосконалення. Дослідники формування полікультурної компетентності іноземних студентів значну увагу приділяли явищу адаптації студентів до іншомовного освітнього середовища. Існує прямий зв'язок між рівнем полікультурної компетентності та рівнем адаптованості особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів стану розробленості проблем формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Перспективами подальших досліджень є аналіз наукових робіт, присвячених реалізації різноманітних підходів до формування полікультурної компетентності іноземних студентів.

Література

Бакало О. М. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Нац. авіаційний ун-т. Київ, 2017. 301 с.

Гадомська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2017. 257 с.

Дін С. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 21 с.

Добровольська Л. С. Розвиток іншомовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 "Теорія та методика навчання (германські мови)" / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 20 с.

Камбур А. В. Соціальна адаптація особистості в суспільстві перехідного типу: зміна ціннісних пріоритетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : [спец.] 22.00.04 "Спеціальні та галузеві соціології" / Гуманіт. ун-т "Запоріж. ін-т держ. та муніцип. упр.". Запоріжжя, 2007. 20 с.

Кушнір І. М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів. / І. М. Кушнір // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2008. № 13. С. 73-78. URL <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3137/2/08kuskom.pdf> (18.03.2020)

Мунтян С. В. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6-7 класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2011. 27 с.

Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". Луганськ, 2011. 22 с.

Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : [колективна монографія : за ред. О. А. Дубасенюк] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 193-210

Семенов О. Соціокультурний компонент у підготовці іноземних студентів-медиків. / О. Семенов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 6(60). С. 87-97.

Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : [спец.] 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2005. 18 с.

Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 17 с.

Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: автореф. дис. на соиск уч. ст. канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / ГОУ ВПО "Оренбургский государственный педагогический университет". Оренбург, 2007. 24 с. URL <https://www.disserscat.com/content/formirovanie-polikulturnoi-kompetentnosti-studenta/read/pdf> (18/03/20)

Непочатых Е. П. Содержательные характеристики этнической толерантности и этнической идентичности / Е.П. Непочатых // Вестник ТвГУ. – Серия: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. 2. – С. 19 – 23.

Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / ГОУ ВПО "Омский госсуд. пед. ун-т". Омск, 2005. 164 с.

References

Bakalo O. (2017). *Pedahohichni umovy adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Pedagogical Conditions of Foreign Students' Adaptation to Studying in Higher Technical Educational Institutions]. (PhD Thesis). National Aviation University, Kyiv [in Ukrainian].

Hadomska A. (2017). *Metodyka movlennievo-kulturnoi adaptatsii inozemnykh studentiv zasobamy kreolizovanykh reklamnykh tekstiv* [The methodology of Speech and Kultural Adaptation of Foreign Students by Means of Creolized Advertisement Texts]. (PhD Thesis). State Establishment "Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa [in Ukrainian].

Din S. (2009). *Psykhoholichnyi suprovid sotsialnoi adaptatsii kytaiskyykh studentiv v Ukraini* [Psychological Conduction of Chinese Student's Adaptation in Ukraine]. (Abstract of PhD Thesis). State Establishment "Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa [in Ukrainian].

Danylova L. (2007). *Formirovanie polikulturnoj kompetentnosti studenta* [Forming of Multicultural Competence of the Student]. (Abstract of PhD Thesis). Orenburh State Pedagogical University, Orenburh [in Russian]. Retrieved from <https://www.disserscat.com/content/formirovanie-polikulturnoi-kompetentnosti-studenta/read/pdf>.

Dobrovolska L. (2007). *Rozvytok inshomovnykh umin starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia osvittikh kursiv anhliiskoiu movoiu* [Development of Foreign Language Skills of Senior Pupils in the Process of Learning Educational Courses in English Language]. (Abstract of PhD Thesis). State Establishment "Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa [in Ukrainian].

Dubaseniuk O. (2015). *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia : kolektyvna monohrafiia* [Professional Pedagogical Education: Systemic Researches], (pp. 193-210). In O. Dubaseniuk, (Ed.). Zhytomyr : Vydavnytstvo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Kambur A. (2007). *Sotsialna adaptatsiia osobystosti v suspilstvi perekhidnoho typu: zmina tsinnisnykh priorytetiv* [Social Adaptation of Personality in Society in Transition: A Shift in Value Priorities]. (Abstract of PhD Thesis). Humanitarian Institution "Zaporizhzhia Institute of Public and Municipal Administration", Zaporizhzhia [in Ukrainian].

Kushnir I. (2008). *Komponenty polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv* [Components of Multicultural Competence of Foreign Students], *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky – Teaching Languages in Higher Educational Institutions at Present. Interdisciplinary Connections*, 13, 73-78 [in Ukrainian]. Retrieved from <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3137/2/08kuskom.pdf>.

Muntian S. (2011). *Metodyka rozvytku dialohichnoho movlennia u protsesi realizatsii sotsiokulturnoi zmistovoi linii v 6-7 klasakh* [Methodology of Development of Dialogue Speech in the Process of Realization of Sociocultural Content Line in 6th -7th Forms]. (Abstract of PhD Thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].

Nepochatykh Y. (2011). *Soderzhatel'nye harakteristiki jethnicheskoi tolerantnosti i jethnicheskoi identichnosti* [Content Characteristics of Ethnical Tolerance and Ethnical Identity], *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta – Tver State University Newsletter*, Issue 2, 19-23 [in Russian].

Porokh D. (2011). *Sotsialno-pedahohichni umovy adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Social and Pedagogical Conditions of Adaptation of Foreign Students for Studying in Higher Medical Educational Institutions of Ukraine]. (Abstract of PhD Thesis). State Establishment "Luhansk Taras Shevchenko National University", Luhansk [in Ukrainian].

Semenoh O. (2016). *Sotsiokulturnyi komponent u pidhotovtsi inozemnykh studentiv-medykiv* [Sociocultural Component in Training Foreign Medical Students], *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 6(60), 87-97 [in Ukrainian].

Shchekhlova Y. (2005). *Razvitie polikul'turnoj kompetentnosti budushhih specialistov* [Development of Multicultural Competence of Future Specialists]. (Abstract of PhD Thesis). Omsk State Pedagogical University, Omsk [in Russian].

Solodka A. (2005). *Polikulturne vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh predmetiv* [Multicultural Education of Senior Pupils in the Process of Learning Humanitarian Subjects]. (Abstract of PhD Thesis). Institute of Education Problems of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].

Tymchenko I. (2001). *Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsykladu* [Forming of Communicative Culture Among Students in the Process of Learning Disciplines of Humanitarian Cycle]. (Abstract of PhD Thesis). Kharkiv State Pedagogical University Named After H. S. Skovoroda, Kharkiv [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті систематизовано наукові погляди стосовно проблем формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Актуальність статті зумовлена наявністю протиріч між необхідністю формування полікультурної компетентності серед іноземців, які навчаються в медичних закладах освіти України, та відсутністю систематизованої науково-методичної бази щодо формування в них полікультурної компетентності, оскільки за минулі десятиріччя в науково-педагогічному доробку була проведена невелика кількість досліджень, присвячених цій проблемі та освіті іноземців в Україні взагалі, а кількість іноземних студентів у закладах вищої медичної освіти України значно збільшилась. Мета статті – здійснити аналітико-реферативне дослідження стану розробленості проблем формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. У роботі було проаналізовано стан дослідженості проблем формування

полікультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін серед студентів закладів освіти різних ступенів і форм акредитації; серед іноземних студентів, зокрема серед іноземних студентів закладів медичної освіти України. Було приділено увагу дослідженням аспектів формування полікультурної компетентності в закладах освіти України різних ступенів та форм акредитації, студентів закладів професійної освіти різних спеціалізацій; формування полікультурної компетентності та/або її компонентів серед іноземних студентів, зокрема серед іноземних студентів-медиків. У ході аналітико-реферативного дослідження науково-педагогічної та спеціальної літератури було виявлено й обґрунтовано необхідність формування саме полікультурної компетентності саме в іноземних студентів, які навчаються в закладах освіти України, зокрема в закладах вищої медичної освіти, зокрема в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Виокремлено роль мовних дисциплін у формуванні полікультурної компетентності іноземних студентів.

Ключові слова: полікультурна компетентність, іноземні студенти-медики, гуманітарні дисципліни

УДК 378.016:81'342.3'25-057.875
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2- 322-330

LISTENING AS A KEY COMPONENT IN LEARNING PROCESS OF INTERPRETERS

АУДІОВАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Yuliya NIKOLASHCHENKO,

Lecturer

nikolashchenko1963@gmail.com

<https://0000-0002-7962-7492>

Petro Mohyla Black Sea National
University

✉ 68, Desantnikov St.,
Mykolayiv, 54000

Юлія НІКОЛАЩЕНКО,

викладач кафедри

Чорноморський національний
університет ім. Петра Могили

✉ вул. Десантників, 68,
м. Миколаїв 54000

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 21, 2020

ABSTRACT

The article provides a consideration of specific features in teaching the skills of such a difficult type of language activities to future interpreters as listening comprehension. Recognition of an audio message while listening it requires a hard work of psychic and mental processes that have to be developed and improved during the process of education. The work includes an analysis of surveys carried out by national and foreign researchers. The present paper refers to the opinion of globally recognized experts of teaching methodology resulting in determination of the training and the communicative listening the practice of which is the most efficient and perfect in education of students acquiring the qualification of interpreter. The texts selected for these activities and their playback time need to be arranged in the order of growing difficulty, they have to approach the natural "live" language, i.e. spoken not by a narrator but by a native speaker. The article analyzes the purely interpreter's listening and defined its specific characteristics as the interpreting is a bilingual process involving both languages to the same extent and the interpreter can use a mechanism of switching from a foreign language to the native one and vice-versa. It has been emphasized that listening as the basic component in education of interpreters is to be introduced at the initial stage of study, and the active and comprehensive practical interpreting needs to be implemented and improved already at the advanced stage. The work presents a system of exercises for improving the general listening, grammar and lexical skills, for perfection of operative memory, as well as exercises for the ability to switch from one language to the other, to generalize and to compress the content of the initial message, for training the speaking speed and reducing the stress in practical work. It is recommended to adhere to the concept of sequence and gradual introduction of difficulties in the process of mastering these activities. Listening is associated both with objective difficulties (caused by the message form, content and reception conditions) and with subjective ones (appearing due to individual specifics of native speakers and listeners).

Key words: audio text, speech activity, voice message, perception, habit.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих фахівців з перекладу зумовлена стрімким розвитком міжнародних відносин, різноманітністю ринку праці та постійним економічним розвитком країни. Ефективна діяльність усього перекладача в умовах міжкультурної

комунікації залежить, перш за все, від того, як він чує, сприймає, осмислює та розуміє інформацію партнерів по спілкуванню, яка виражена засобами вихідної мови (як іноземної, так і рідної), зберігає totoжність думки мовця в процесі внутрішнього предметного і смислового програмування вторинного тексту перекладу. У процесі професійної підготовки студентів-перекладачів виникають труднощі з таким аспектом мовленнєвої діяльності, як аудіювання. Цей вид роботи передбачає усне сприйняття та усвідомлення текстового матеріалу різних типів та жанрів: опису подій, розповідей, діалогів, інтерв'ю, радіо- і теленовін, фрагментів із кінофільмів, доповідей тощо. Навчання аудіюванню – це найбільш складний для засвоєння вид рецептивної мовленнєвої діяльності, яким студент не може оволодіти самостійно. Отже, навчання аудіювання для розвитку навичок перекладу на слух залишається одним із тих питань, яке досі залишається недостатньо дослідженим. **Метою** статті є висвітлення проблеми формування навичок аудіювання як основного компонента в процесі підготовки майбутніх перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні мовознавці розглядають аудіювання як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, який має певні труднощі. На відміну від «слухання», тобто акустичного сприйняття, аудіювання, як рецептивний вид мовленнєвої діяльності він спрямований на сприйняття та розуміння усного мовлення під час прослуховування. Н. Гальскова та Н. Гез пропонують таке визначення терміна аудіювання: «Аудіювання є складною рецептивною мисленнєво-мнемічною діяльністю, яка пов'язана із сприйняттям, розумінням та активною переробкою інформації, яка міститься в усному мовленнєвому повідомленні» (Гальскова, 2010). Під час перекладу загострюється комунікативно-змістова спрямованість аудіювання: для перекладача мовлення, котре сприймається на слух, – це не просто відрізок тексту, що звучить, а повідомлення, яке містить реальну інформацію, переданої від однієї особи до іншої з певною метою.

Такі сучасні мовознавці, як Р. Мін'яр-Белоручев, Н. Гальскова, Н. Гез, Н. Єлухіна, С. Ніколаєва, І. Халєєва, Л. Черноватий та інші присвятили свої праці проблемі аудіювання. Так, С. Ніколаєва у своїй праці описує різноманітні методи та прийоми аудіюванню, які використовуються в навчанні іноземної мови. Незважаючи на вагому кількість теоретичних розвідок з нагальної проблеми, до теперішнього часу не вироблена раціональна навчально-методична система підготовки майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки. До компонентів навчання майбутніх перекладачів входить: мовна підготовка, підготовка з перекладу та лінгвокраїнознавча підготовка. Але одне із найважливіших місць у цілому процесі займає аспект навчання аудіюванню, у зв'язку з чим воно вимагає ґрунтовного висвітлення.

Виклад основного матеріалу. Фах усного перекладача передбачає професійну діяльність виключно в слуховому середовищі. Це – сприйняття повідомлення (тексту), яке звучить, та творення (побудова/продукування) усного повідомлення (тексту). Напевно, усний переклад – це єдина царина,

де одна базова навичка реалізується в активній та пасивній формах, якщо згадати традиційну класифікацію навичок, де вона виступає багатогранною єдністю, яка, водночас, є і джерелом надходження інформації, інструментом та способом для її отримання та обробки, і, як результат, – подачі нової інформації, яку отримують в аудіовигляді, і де вона реалізується як соціальна та психологічна діяльність. Під час підготовки кваліфікованого усного перекладача паритетна комбінація в оволодінні читанням, говорінням, письмом та аудіюванням приречена до зміни в бік аудіювання, який є єдиним видом мовленнєвої діяльності, під час якої від слухача майже нічого не залежить, бо мовна форма і зміст вже задані ззовні мовцем; сприйняття на слух значно складніше за зорове. І, як наслідок, слухова пам'ять розвинена гірше, ніж зорова, при тривалому слуханні ми швидше втомлюємося, забуваємо почуте. (Гез, 2006) Аудіювання – як вид мовленнєвої діяльності – є активним процесом, під час якого відбувається напружена робота всіх психічних і розумових процесів; звукова форма сприйнятої інформації обробляється та звіряється з еталонами, що зберігаються в довготривалій пам'яті студентів. Необхідність приділяти значну увагу навчанню аудіювання майбутніх перекладачів зумовлена такими факторами: 1.Сприйняття на слух забезпечує надходження до довготривалої пам'яті еталонних зразків іноземної мови. 2. Слухо-мовленнєві та слухово-моторні феномени реалізуються всіма видами мовленнєвої діяльності. 3.У студента розвивається слуховий контроль, який є характерним для всіх видів мовленнєвої діяльності, тобто під час говоріння/читання відбувається самоконтроль і розвивається слухова пам'ять, без якої неможливе успішне володіння іноземною мовою. Необхідність цілеспрямованого навчання перекладачів аудіюванню, на думку таких дослідників, як Р.Мін'яр–Белоручев, Н.Гавриленко, І.Халєєва, є найголовнішим серед інших видів діяльності, оскільки передбачає: 1) сприйняття мовного повідомлення; 2) глибоке, детальне розуміння змісту вихідної інформації; 3) породження власного висловлювання, тобто перекладу. Як зауважує Н.Гавриленко, «аудіювання як важливий проміжний етап діяльності перекладача і професійне вміння перекладацького аудіювання полягає в повному і точному розумінні вихідного повідомлення». Тієї ж думки дотримується Р.Мін'яр–Белоручев: «Від аудіювання вихідного повідомлення залежать результати всієї роботи перекладача».

Згідно з розвідками вітчизняних та зарубіжних методистів визначено навчальне та комунікативне аудіювання. Навчальне аудіювання розглядається як засіб оволодіння іноземною мовою і навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Таке аудіювання слугує способом формування мовленнєвого слуху, створення міцних слухових образів, введення мовного матеріалу, пізнання лексико-граматичного матеріалу, розвитку вмінь розуміння та оцінки прослуханого і складає передумову для оволодіння усним мовленням. При навчальному аудіюванні допускається багаторазове (при самостійній роботі з аудіофайлами) та дворазове (при аудиторній роботі під керівництвом викладача) прослуховування одного й того ж навчального матеріалу.

Повторне прослуховування забезпечує повніше та точніше розуміння аудіотексту, кращого запам'ятовування його змісту та форми, що важливо для подальшої роботи з текстом, а саме: перехід до усного послідовного перекладу аудіотексту. Залежно від характеру та способу роботи з аудіоматеріалом виділяють інтенсивне (в аудиторії) та екстенсивне (за межами аудиторії) аудіювання. Змішування цих двох типів вдосконалює та розвиває вміння та навички такого виду діяльності.

Комунікативне аудіювання – це складне мовленнєве уміння розуміти усне іншомовне мовлення при одноразовому прослуховуванні, яке ставить за мету навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності. Залежно від навчального завдання та форм усного мовлення виділяють такі види комунікативного аудіювання: а) з повним розумінням основного тексту; б) з вибіркоким вилученням інформації; в) з критичною оцінкою; г) монологічного мовлення; д) діалогу/полілогу; е) як компонент усно-мовленнєвого спілкування. Сучасні методисти на відміну від недавнього минулого, не розмежовують, а об'єднують навчання комунікативного та навчального аудіювання, вважають такий підхід найбільш ефективним та досконалим. Аудіювання пов'язане з прагненням зрозуміти думки мовця, що продукує аудіотекст; допускає доволі високого рівня розвитку лексичних, граматичних і фонетичних навичок, які введені в ранг автоматизмів. Тільки за цієї умови увага студента може бути сконцентрована на змісті аудіотексту. У ситуації реального мовного спілкування звукова інформація подається одноразово. Її потік надходить безперервно, тому слухачеві необхідно постійно концентрувати увагу на звуковому повідомленні. Будь-яка втрата концентрації уваги слухача призводить до паузи в прийомі інформації; та частина інформації, яка надійшла в цей період, ним не сприймається зовсім. Цей вид мовленнєвої діяльності вважається одним із найскладніших, вимагає певних спеціальних навичок для його вдосконалення.

Матеріалом для навчання аудіювання може бути як монологічне, так і діалогічне мовлення (мовні повідомлення побутового, країнознавчого, професійного й суспільнополітичного характеру). Н. Гальськова та Н. Гез розрізняють три групи текстів для аудіювання, що відрізняються за ступенем складності:

1) легкі – навчальні та напівавтентичні тексти розмовно-літературного, науково-популярного й художнього стилів; – основна ідея виражена на початку тексту; мовні та структурні особливості: відома граматики; 2-3 незнайомих слова, про значення яких можна здогадатися з контексту: -структура викладу проста:

2) тексти середньої складності – автентичні та напівавтентичні тексти розмовно-літературного, науково-популярного або художнього стилю в жанрі бесіди, повідомлення, опису з послідовним і простим викладом: – основна ідея виражена на початку або в середині тексту; – мовні та структурні труднощі, граматичний матеріал відомий; 2-3 незнайомих слова, які не є ключовими;

3) складні тексти – автентичні тексти публіцистичного, науково-популярного та художнього стилів у жанрі бесіди, інтерв'ю, репортажу, опису; основна ідея виражена наприкінці тексту або експліцитно не виражена; – мовні та структурні особливості; є невідомі граматичні явища, 4-5 незнайомих слів, структура викладу ускладнена. Одним із важливих питань для ефективного навчання аудіювання є тривалість звучання мовленнєвого повідомлення. На початковому етапі навчання аудіювання оптимальний обсяг аудіоповідомлення не повинен перевищувати однієї-двох хвилин, а потім поступово збільшувати обсяг аудіоматеріалу до трьох-п'яти хвилин. При цьому доцільно дотримуватися так званого принципу «від простого до складного», поступово привчаючи студентів до природної «живої» мови (не диктора, а носія мови)

Перекладацьке аудіювання істотно відрізняється від аудіювання його традиційному розумінні – «слухання для себе», оскільки має чітко виражений рецептивно-репродуктивний характер. Згідно з аналізом досліджень, присвячених проблемам усного перекладу (Гавриленко, 2010), (Мін'яр- Белоручев, 1999), (Черноватий, 2013), визначено такі специфічні характеристики перекладацького аудіювання: 1) під час прослуховування аудіотексту перекладач з самого початку має настанову на подальшу передачу сприйнятої інформації; 2) необхідність передачі інформації іншій людині вимагає від перекладача більш глибокого детального розуміння тексту, що передбачає активну й складну багаторівневу розумову діяльність; 3) уміння узагальнювати та компресувати зміст вихідного повідомлення – одне з найважливіших для усного послідовного перекладу, оскільки дає змогу перекладачеві трансформувати текст оригіналу, виділяти в ньому основну інформацію, позбавлятися надлишкової; 4) перекладач повинен дотримуватись літературної мови, мати гарну дикцію, уміти інтонаційно правильно оформлювати висловлювання, говорити чітко, виразно й досить голосно.

Перекладацьке аудіювання характеризується яскраво вираженою білінгвальністю цього процесу, коли однаковою мірою активно задіяні дві мови й уже з початку в перекладача «спрацьовує» механізм перемикання з іноземної мови на рідну й навпаки. Зазвичай, навчання перекладу здійснюється в два етапи: підготовчий та основний. На підготовчому етапі студенти ґрунтовно та посилено вивчають іноземну мову, з якої і на яку вони будуть надалі навчатися перекладати. Активний комплексний тренінг усного перекладу починається на основному етапі навчання.

Аудіювання як базовий компонент при навчанні майбутніх перекладачеві, який необхідно розвивати та вдосконалювати, впроваджується вже на початковому етапі навчання.

Н. Єлухіна вважає, що «розвиток вміння аудіювати досягається завдяки автоматизації сприйняття звукової форми вихідного повідомлення, пізнання її елементів і синтезу на їх основі смислового змісту в процесі виконання спеціальних вправ».

Вправи, які допомагають формувати та вдосконалювати навички перекладацького аудіювання: 1) вправи для вдосконалення загальних

аудитивних навичок: – у запропонованому списку слів рідною мовою підкресліть ті, яким відповідають почуті слова іноземною мовою; – прослухайте і запишіть почуті слова (словосполучення, речення, мікротекст); 2) вправи для вдосконалення рецептивної граматичної навички: – прослухайте речення і скажіть, в якому з них дія відбулась (відбувається, відбуватиметься); – прослухайте текст і вставте пропущені слова; 3) вправи для вдосконалення рецептивної лексичної навички: – прослухайте ряд слів і запишіть ті, які стосуються теми; -запишіть прослухані цифри (дати); -позначте в списку терміни(власні імена, назви компаній...), які прозвучали в тексті; 4) вправи для вдосконалення оперативної пам'яті: – слухайте та повторяйте за диктором слова (словосполучення, речення, текст); прослухайте ряд слів, запам'ятайте їх та відтворіть по пам'яті; – прослухайте речення та розташуйте їх у логічній послідовності; 5) вправи на розвиток уміння визначати зміст вихідного повідомлення:- прослухайте повідомлення і скажіть, про що в ньому йдеться; – прослухайте текст і дайте відповіді на запитання; – прослухайте текст і поставте якомога більше запитань за його змістом; 6) вправи для набуття вміння переключатися з однієї мови на іншу: – прослухайте числа (терміни, скорочення, словосполучення) та перекладіть їх усно в максимально швидкому темпі; 7) вправи для набуття вміння узагальнувати й компресувати зміст вихідного повідомлення: – прослухайте слова і доберіть до них синоніми та передайте його зміст рідною мовою; 9) вправи на розвиток уміння оформляти й відтворювати переклад у формі усного мовлення рідною мовою: – вивчіть напам'ять і відтворіть у швидкому темпі запропоновані скоромовки (прислів'я, приказки); прослухайте фрази й перекладіть їх у середньому темпі, намагаючись не робити паузи; слухайте відповідь вашого товариша і фіксуйте допущені ним помилки; 10) вправи на тренування темпу мовлення, спрямовані на зменшення стресу в практичній роботі: – можна використовувати так званий «ланцюжок»; після прослуховування тексту студенти по черзі перекладають його, причому мета вправи полягає не в переказі тексту, а в передачі зв'язного тексту, з максимально повнотою передачі змісту. Цей тип вправ не передбачає пауз і спрямований не тільки на швидкість та точність розуміння, а й забезпечує ефективне запам'ятовування мовного повідомлення. Наведений комплекс вправ для формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів ураховує накопичений досвід навчання іншомовного аудіювання (Н. Гавриленко, Н. Гальскова, Н. Гез, Н. Єлужіна, С. Ніколаєва, І. Халєєва, Л. Черноватий та ін.). До того ж автори намагалися максимально дотримуватися принципу послідовності й градуованого введення труднощів при відпрацюванні цієї мовленнєвої діяльності. У реальних умовах комунікації звукова інформація подається одноразово. Її потік надходить безперервно, тому слухачеві необхідно постійно концентрувати увагу на звуковому повідомленні. Будь-яка втрата концентрації уваги слухача призводить до паузи в прийомі інформації та частина інформації, яка надійшла в цей проміжок часу, не сприймається ним зовсім. І. Халєєва вважає, що крім одноразовості подання звукового

матеріалу, є ще декілька факторів, які можуть спричинити труднощі аудіювання: 1) швидкість подання звукового матеріалу; 2) обмеженість словникового запасу слухача; 3) недостатній рівень фонових знань і міжкультурної компетенції; 4) складність утримування концентрації уваги на звуковому повідомленні; 5) сформовані стійкі навички, наприклад, прагнення зрозуміти кожне слово. На думку С. Ніколаєвої, сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, спричинених переважно трьома факторами: 1) індивідуально-психологічними особливостями слухача; 2) умовами сприймання та 3) мовними особливостями мовленнєвого повідомлення. При аудіюванні труднощі можуть бути як об'єктивного (спричиненні змістом та формою повідомлення та умовами його сприймання), так і суб'єктивного характеру (зумовлені індивідуальними особливостями носіїв мови та слухачів). У процесі аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості слухача (рівень розвитку слухової чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівень концентрації уваги), оскільки вони можуть зробити сприйняття точнішим і глибшим або, навпаки, помилковим. Дуже важливо вміти аудіювати людей різної статі та різного віку, оскільки важко буває зрозуміти людей похилого віку через вікові особливості їхньої артикуляції або підлітків, які «ковтають» частини речень і вживають сленг. Крім того, мовці мають певні акценти й діалекти. Тому в умовах міжкультурного спілкування важливо навчитись розуміти не тільки літературний варіант іноземної мови, яка вивчається, а й різні діалекти.

Висновки. Виходячи із вищезазначеного, вважаємо, що формування та вдосконалення навичок перекладацького аудіювання для майбутніх перекладачів є особливо важливими у зв'язку із сучасними вимогами та специфіки процесу усного перекладу. Отже, майбутній усний перекладач повинен усвідомлювати, що метою його навчання є формування і розвиток професійно значущих компетентностей, які сприяють реалізації трудових функцій і на основі яких він зможе досягти високого рівня професіоналізму, а саме фахової компетентності усного перекладача, що зумовлює готовність до професійної діяльності в процесі здійснення міжкультурної комунікації і відповідальність за якість своєї роботи, що відображує сукупність знань, умінь та здібностей для ефективного вирішення професійних завдань.

Література

Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести (перевод в сфере профессиональной коммуникации), – Изд-во НТО им. С.И. Вавилова, 2010.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие, «Академия», М., 2006, с.336

Слухіна Н. В. Основні труднощі аудіювання і шляхи їх подолання//Загальна методика навчання іноземним мовам, М., 1991, с. 126-147

Міньяр-Белоручев Р.К. Про деякі особливості аудіювання при усному послідовному перекладу// Смысловое сприйнятия мовного повідомлення. Наука, М., 1976. с.119-126

Николаева С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник/Кол. Авторів під кер. С.Ю. Николаевой.- [2-е вид., випр. і переробл.]- К.: Ленвіт, 2002. – с. 328

Параева Н.Б. Система упражнений для обучения аудированию текстов на немецком языке/ Н.Б. Параева// Обучение иностранным языкам в школе и вузе: методическое пособие.-СПб.;Каро, 2001.-с. 60-74

Халеева И. И. Основы теории обучения понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков).- Вища школа, М., 1999. с. 238

Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих закл. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова книга, 2013. с.11

References

Gavrylenko N. N. (2010) Ponjat', chtoby perevesti(perevod v svere professionalnoy kommunikatsii)[To understand in order to translate (translation in the sphere of professional communication).Moscow: S. I. Vavilov NTO [in Russian]

Galskova N.D., Gez N.I. (2006) Teoriya navchannaya inozemnym movam. Lihvodiyadkyta i metodyka: navchalnyy posibnyk [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademiya.336p. [in Russian]

Yeluhina N.V. (1991)Osnovni trudnoshchi audiyuvannya I shlyakhy yikh podolannya// Zahalna metodyka navchannya inzemnym movam [The main difficulties of listening and ways to overcome them. In:General methods of teaching foreign languages]. Moscow, 126-147p. [in Russian]

Minyar- Beloruhev R.K (1999) Kak stat perevodchikom [How to become an interpreter?] Moscow: Gotika 176p. [in Russian]

Nikolayeva S.Yu. (2002) Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methodes of teaching foreign languages in secondary scools] Kyiv: Lenvit 328p. [in Ukrainian]

Parayeva N.B. (2001) Sistema uprazhneniy dlya obucheniya tekstov na nemetskom yazyke[System of exercises for learning to listen to German texts] 60-74p.

Khaleyeva I.I.(1999) Osnovy teorii obucheniya ponimaniya inoyazychnoy rechi(podgotovke perevodchikov)[The basics of the theory of teaching to understand foreign language(training of interpreters)] Moscow: Vysshaya shkola 238p. [in Russian]

Chernovaty L.M.(2013) Metodyka vykladannya perekladu yak spetsialnosti [Methods of teaching translation as a profession]Vinnytsya:Nova Knyha 11-49p. [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто специфіку навчання майбутніх перекладачів такому складному виду мовленнєвої діяльності, як аудіювання. Сприйняття на слух аудіоповідомлення вимагає напруженої роботи психічних та розумових процесів, які необхідно розвивати та вдосконалювати в процесі навчання. Здійснено аналіз розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених проблемі навчання перекладацького аудіювання. У працях методистів світового рівня визначено навчальне та комунікативне аудіювання, використання яких є найбільш ефективним та досконалим у навчанні студентів-перекладачів. Тексти для виду діяльності та період їх звучання необхідно подавати по принципу «від простого до складного» і вони повинні бути наближені до природної «живої» мови (не диктора, а носія мови). Проведено аналіз суто перекладацького аудіювання та визначено його специфічні характеристики, оскільки переклад є білінгвальний процес, в якому однаково задіяні дві мови і в перекладача діє механізм перемикання з іноземної мови на рідну і навпаки. Зазначено, що аудіювання як базовий компонент в навчанні перекладачів

необхідно впроваджувати на початковому етапі навчання, а активне комплексне відпрацювання усного перекладу впроваджується та вдосконалюється вже на основному етапі. Презентовано комплекс вправ для вдосконалення загальних аудитивних навичок, рецептивних граматичних та лексичних навичок, оперативної пам'яті; вміння переключатися з однієї мови на іншу, узагальнювати та компресувати зміст вихідного повідомлення, на тренування темпу мовлення та зменшення стресу в практичній роботі. Рекомендовано дотримуватися принципу послідовності та ґрадуйованого введення труднощів при відпрацюванні цього виду діяльності. При аудіюванні труднощі виникають як об'єктивного (спричиненні змістом та формою повідомлення та умовами його сприймання), так і суб'єктивного характеру (зумовлені індивідуальними особливостями носіїв мови та слухачів), до того ж чималу роль відіграють індивідуально-психологічні особливості слухача.

Ключові слова: аудіотекст, мовленнєва діяльність, мовне повідомлення, сприйняття, навичка.

УДК 378.147-057.875:[81.161.2'1]-047.22
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-331-338

**THEORETICAL PRINCIPLES OF THE PHONETIC SUBCOMPETENCE
FORMATION OF THE FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS FOR
THE LINGUISTIC DISCIPLINES LESSONS**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ
СУБКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Lillia RUSKULIS,

Doctor of Science in Pedagogics,
Associate Professor

Лілія РУСКУЛІС,

доктор педагогічних наук, доцент

ruskulis_lilya@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2293-5715>

V. O Sukhomlinsky Mykolayiv
National University

Миколаївський національний
університет імені

В. О. Сухомлинського

✉ 24, Nikolskaya St.,
Mykolaiv, Mykolaiv region, 54000

✉ вул. Никольська, 24, м. Миколаїв,
Миколаївська обл., 54000

Original manuscript received: June 23, 2020

Revised manuscript accepted: August 15, 2020

ABSTRACT

The article analyzes the concept of phonetic subcompetence as mastering the phonetic system of the Ukrainian language and the conscious practical application of the obtained theoretical knowledge in its own language. Its linguistic component have been identified. In terms of the language component, the division of sound units into segmental and super-segmental ones has been clarified. It has been substantiated that the study of sounds is based on the physical, physiological and linguistic aspects, and a sound is a physical phenomenon which has height, intensity, tone, timbre, duration in time, and is formed by the human speech apparatus and is perceived by a human hearing system and is of a public character. It has been researched that for the first time the future Ukrainian language teachers study the concept of «phoneme», which performs constitutive, identificative and distinctive functions, and, being realized through a morpheme or a word, articulated by human consciousness, future teachers become familiar with its features and become aware of the difference between a sound and a phoneme. It has been found that in the course of «Modern Ukrainian literary language» students study the concept of «phonetic composition» as an element of the sound chain, its phonetic characteristics, a specific feature, and also study it in phonetic (a form of sound organization), phonological (a form of phonemes organization) and historical aspects (inherited from the Slavic language). The problem of acquaintance with the super-segmental phenomena of the phonetic system of the Ukrainian language, to which composition and intonation are attributed, has been highlighted. The consideration of the following specific principles of learning has been motivated: reliance on oral speech and paying attention to speech that meets literary standards; improvement of the ability to articulate sounds of the Ukrainian language; combination of the simulation of mastering orthoepic skills with the conscious acquisition of literary standards; reliance on language hearing, improvement of auditory memory; constant training in the comparison of the sounds of the words; studying

phonetics with other linguistic branches; taking into account local features, the physical development of organs of speech and the choice of partial methods and techniques. They include phonetic (phonemic, orthoepic) analysis; exercises, observations and analysis of the sound composition of the language; differentiation of speech sounds; observation and analysis of articulation of sounds; revealing the structure of the composition, the rhythm of words; observation of the intonation of the text.

Key words: *linguistic competence, phonetic subcompetence, sound, phoneme, composition, intonation.*

Вступ. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012– 2021 роки» наголошено, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проєктування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави з огляду на визначені пріоритети» [Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, 2002]. Для здобувачів вищої освіти, майбутніх учителів української мови, – це оволодіння лінгвістичною теорією й застосування її в майбутній професійній діяльності, постійне прагнення до вивчення найновіших досягнень сучасної науки про мову, розвиток мовного чуття та культури мови, що у своїй сукупності формує їхню лінгвістичну компетентність, під якою ми розуміємо результат засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища; володіння мовними вміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку мовних рівнів; обізнаність з історією української літературної мови, української діалектології, теоретичними основами мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту [Рускуліс, 2018: 39]. Аналіз наукових, науково-методичних джерел, власний досвід роботи у ЗВО, проведений експеримент переконають, що формування фонетичної субкомпетентності майбутніх учителів української мови становить перший етап у системі лінгвістичної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні основи фонетики ґрунтовано досліджено мовознавцями (А. Багмут, І. Білодід, І. Бодуен де Куртене, В. Винницький, О. Волох, Л. Зіндер, М. Жовтобрюх, Ф. де Соссюр, Н. Тоцька). Сучасна лінгводидактика репрезентована розвідками, в яких науковці (З. Бакум, О. Караман, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Н. Шкуратяна та ін.) усебічно розглядають проблеми вивчення фонетичного рівня мови в школі та ЗВО, пропонуючи специфічні підходи, принципи, методи та прийоми навчання.

Мета статті – з'ясувати поняття «фонетична субкомпетентність» й проаналізувати теоретичні основи фонетичного рівня мови, що засвоюють студенти-філологи на заняттях із лінгвістичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. *Фонетична субкомпетентність (далі ФСК – Л. В.)* – оволодіння фонетичною системою української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань у власному мовленні. ФСК разом із лексикологічною, граматичною, стилістичною та правописною субкомпетентностями є складниками лінгвістичної компетентності.

Основою для формування ФСК майбутніх учителів української мови є отримані знання зі шкільного курсу української мови. У ЗВО студенти засвоюють, що фонетичні одиниці поділяються на сегментні й суперсегментні. Зважаючи на те, що «звуковий аспект мови вважають основою її існування, тією базою, що дозволяє мові бути засобом спілкування людей, виконувати комунікативну функцію» [Бакум, 2008: с. 22], що поза межами звукового вираження мова не існує, студенти поглиблюють знання про поняття «звук мови».

Вивчення звуків ґрунтується на фізичному, фізіологічному й лінгвістичному аспектах, які, відрізняючись своїми завданнями й методами, тісно взаємодіють й узаємно доповнюються. Звук, безперечно, є явищем фізичним, маючи висоту, силу (інтенсивність), тон, тембр, тривалість у часі, утворюється апаратом мовлення людини й сприймається її слуховим апаратом, а отже, «є процесом, осмисленим людською свідомістю» [Сучасна українська літературна мова, 2000: 17]. Анатомо-фізіологічний аспект аналізує ступінь і характер участі мовних органів (активних чи пасивних) у процесі творення звуків. Ці два аспекти тісно пов'язані, бо «артикуляцією визначаються акустичні характеристики звука» [Зиндер, 1979: 84], а це обов'язково потрібно враховувати в процесі формування ФСК майбутніх учителів української мови. З. Бакум наголошує на домінуванні в сучасній лінгвістиці анатомо-фізіологічних й акустичних методів дослідження, що «підпорядковують їх основній меті – установленню співвідношення фізичних властивостей звукових одиниць із їх функційними властивостями» [Бакум, 2008: 24], визначаючи тим самим провідну роль лінгвістичного (функційного, фонологічного, соціального) аспекту звука мови. Суголосною є міркування О. Караман, яка наголошує, що «одне й те ж слово кожен вимовляє по-своєму, проте значення слова, а отже, і кожна його складова частина сприймається однаково, незалежно від того, хто і як його вимовляє» [Караман, 1994: 23]. Думки науковців переконують, що найважливішим аспектом у вивченні звуків є функційний, бо «фонетика розглядає звуки мови не в їх ізоляції, а в процесі мовлення» [Сучасна українська літературна мова, 2000: 18]. Маючи суспільний характер, звук «цілком відмінний як від тваринних викриків, так і від тих людських викриків, які не використовуються для спілкування, а є лише фізіологічними виявами нашого організму» [Жовтобрюх, Кулик, 1972: 91].

Уперше майбутні вчителі української мови усвідомлюють, що фонологія, основною одиницею якої є фонема, яка не може виконувати безпосередню роль засобу спілкування, досліджує соціальну функцію звуків. Фонема – це «найменша функціональна одиниця мови, яка служить для розрізнення звукових оболонок слів та їх форм; найменша функціональна одиниця мови, потенційно пов'язана зі значенням» [Бакум, 2008: 357]; «функціональна одиниця фонологічної системи певної мови», що є компонентом «значущих одиниць мови – морфем і слів і служить засобом їх розпізнавання» [Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика, 1969: 218]. Вона виконує конститутивну,

ідентифікаційну й дистинктивну функції, й, осмислюючись через морфему чи слово, вичленовується людською свідомістю. Саме на такий аспект фонем наголошує І. Бодуен де Куртене, уважаючи фонему психічним еквівалентом звука [Бодуэн де Куртенэ, 1963: 351]. Такі погляди на фонему переконують нас, що основне її призначення – будувати, розрізняти слова й морфем, розпізнавати їх у мовному потоці.

За дослідженням М. Плющ, фонема характеризується такими ознаками: неподільність на значущі одиниці; протиставлення іншим фонемам; незалежність у потоці мовлення від фонетичного оточення; незалежність від позиції у слові, тобто здатність виступати в будь-якій позиції [Сучасна українська літературна мова, 2000: 44]. Науковиця доводить, що фонема представлена тісним поєднанням ознак, що є її ідентифікаторами.

У курсі «Сучасної української літературної мови» студенти вивчають поняття «фонетичний склад» як елемент звукового ланцюжка [Бондар, Карпенко, Микитин-Дружинець, 2006: 46] та його фонетичні характеристики. О. Бас-Кононенко наголошує, що фонетичний склад «визначають як сегментно-просодичну одиницю» [Сучасна українська літературна мова, 2010: 245], а отже, його специфічною ознакою є поєднання сегментних і несегментних фонетичних одиниць. Саме він є підґрунтям для словесного наголосу, що репрезентований «основною матеріальною опорою для дуже важливих розрізнявальних інтонаційних засобів, пов'язаних у мові з логіко-синтаксичними явищами» [Сучасна українська літературна мова, 1969: 342].

Склад студенти-словесники досліджують у фонетичному (форма організації звуків), фонологічному (форма організації фонем) й історичному аспектах. Останній аспект у процесі вивчення «Сучасної української літературної», «Старослов'янської мови», «Історії української мови», «Історичної граматики української мови» переконує здобувачів вищої освіти, що склад успадкований від праслов'янської мови, де діяв закон відкритого складу, де в кінці складу був складотворний (не тільки голосні, а й [р], [л]); склад вибудовано за принципом висхідної звучності, а групи приголосних у середині слова не розчленовувалися між складами, залишаючись завжди на початку складу [Леута, 2001; Майборода, 1975]. Як висновок можемо стверджувати, що в сучасній українській мові переважають відкриті прикриті склади, а також провідною є тенденція наростаючої соборності, показник нефіксованості на певному складі й рухомості.

На заняттях із «Сучасної української літературної мови», «Культури мови», «Стилістики української мови», «Лінгвістичного аналізу тексту» студенти ознайомлюються з надсегментними явищами фонетичної системи української мови, до яких уналежено наголос як «виділення одного слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язового напруження мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості» [Сучасна українська літературна мова, 1997: 74] й інтонацію яку розуміємо як «скупність супрасегментних показників мовленнєвого потоку: наголосу (фразового та словесного),

мелодики й тону, ритму, інтенсивності, тембру, паузації, – що перебуває в нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служить засобом прискорення інформаційного обміну, носієм впливовості та стратегічності комунікації» [Багмут, Борисюк, Олійник, 1980: 21].

Наголос в українській мові – якісний, кількісний і силовий (динамічний); несильноконцентрований [Сучасна українська літературна мова, 1997: 74-75]. Залежно від засобу виділення наголосу вчені виокремлюють такі його різновиди: *словесний*; *синтагматичний*, *чи тактовий*; *фразовий*; *логічний*; *емфатичний* (як варіант логічного). Будь-яке слово (окрім односкладових) має наголос. Однак часом воно передає наголошеність попередньому (проклітика) чи наступному (енклітика) слову, що породжує явища атонації й дезакцентації. Проклітики й енклітики разом зі словами, що стоять поряд, утворюють такт або фонетичне слово [Дорошенко, 2006: 104].

Під час вивчення «Сучасної української літературної мови» (розділ «Морфологія») студенти характеризують наголошений склад у структурі певної морфеми, засвоюючи поняття: кореневий, префіксальний, суфіксальний і флективний наголос, а здійснюючи акцентуаційний розбір слова – надосновний і флективний [Винницький, 1984: 7]. Кропітка робота допоможе студентам усвідомити, що наголос – невід’ємний складник інтонаційної мовної системи. Однак аналіз сучасного стану сформованості ФСК майбутніх учителів української мови переконує, що вони досить часто допускають помилки під час вимови й наголошування слів. Основними причинами, на нашу думку, є небажання читати художні твори; невміння користуватися додатковими джерелами, в яких дослідковуються зміни у фонетичній системі сучасної мови; інтерферентні явища в мовленні, спричинені білінгвізмом, вплив жаргонної лексики тощо.

Ефективність засвоєння теоретичних основ залежить від правильного врахування специфічних принципів вивчення фонетики, добору ефективних методів і прийомів. Автори «Методики викладання української мови в середній школі» визначають такі специфічні принципи навчання фонетики: 1) спиратися на усне мовлення учнів і виробляти увагу до мовлення; 2) удосконалювати вміння артикулювати звуки української мови; 3) поєднувати імітаційний шлях засвоєння орфоепічних навичок зі свідомим засвоєнням норм літературного мовлення; 4) спиратися на мовний слух, удосконалювати слухову пам’ять; 5) постійно тренувати в зіставленні звукової оболонки слів, а також інтонаційної структури речень із їхньою графічною формою [Методика викладання української мови в середній школі, 1989: 155]. Нам імпонує думка З. Бакум, яка до специфічних принципів також уналежнює: принцип навчання фонетики у взаємозв’язку з орфоепією, графікою, орфографією, морфологією, синтаксисом, пунктуацією; аналізу звука в морфемі; співвідношення між звуковим та писемним мовленням; урахування особливостей місцевої говірки; фізичного розвитку органів мовлення [Бакум, 2008]. Науковиця переконує, що вивчення фонетики

повинно ґрунтуватися на тісних взаємозв'язках між усіма розділами сучасної української літературної мови; значна частка роботи – це вдосконалення усного мовлення майбутнього фахівця; нагальною проблемою є врахування діалектних особливостей регіону.

До часткових методів та прийомів формування ФСК відносимо: фонетичний (фонематичний, орфоепічний) розбір; вправи, спостереження й аналіз звукового складу мови; диференціювання звуків мови; спостереження й аналіз за артикуляцією звуків; виявлення структури складу, ритміки слова; спостереження над інтонаційним оформленням тексту [Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах, 2004]. Особлива роль відводиться виконанню вправ на запис тексту фонетичною та фонематичною транскрипціями, на імітацію та відтворення звуків вимови; прослуховування та аналіз власного мовлення та мовлення дикторів, митців слова; інтонуювання тощо.

Висновки. Отже, усвідомлене й глибоке засвоєння лінгвістичних основ фонетики, врахування специфічних принципів навчання та упровадження часткових методів і прийомів сформують фонетичну субкомпетентність майбутніх учителів української мови. У перспективі плануємо запропонувати оптимальні шляхи формування фонетичної субкомпетентності як складника лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови.

Література

- Багмут А. Й., Борисюк І. В., Олійник Г. П. Інтонація як засіб мовної комунікації: монографія. К.: Наук. думка, 1980. 244 с.
- Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с
- Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / ред. С. Г. Бархударова. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. 387 с.
- Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 368 с. (Альма-матер)
- Винницький М. В. Наголос у сучасній українській мові. К: Рад. шк., 1984. 160 с.
- Дорошенко С. І. Загальне мовознавство: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 288 с.
- Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови: підручник: у 2 ч. К.: «Вища школа», 1972. Ч. 1. 402 с.
- Зиндер Л. Р. Общая фонетика: учебн. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая шк., 1979. 312 с.
- Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1994. 191 с.
- Леута О. І. Старослов'янська мова: підручник. К.: Вища шк., 2001. 255 с.
- Майборода А. В. Старослов'янська мова: навч. посіб. для студентів філологічних факультетів педагогічних інститутів. К.: Вища школа, 1975. 294 с.
- Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ; за ред. І. С. Олійника. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів України / колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 31.03.2020).

Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.

Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1969. 436 с.

Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. К.: Знання, 2010. 270 с.

Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А. П. Грищенка. 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Вища шк., 1997. 493 с.

Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. М. Я. Плющ. 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Вища шк., 2000. 430 с.

References

Bagmut, A., Bory'syuk, I., Olijny'k, G. (1980). Intonaciya yak zasib movnoyi komunikaciji: monografiya. K.: Nauk. dumka [in Ukrainian].

Bakum, Z. (2008). Teorety'ko-metody'chni zasady` navchannya fonety'ky` ukrayins`koyi movy` v gimnaziyi: monografiya. Kry'vy'j Rig: Vy`davny`chy'j dim [in Ukrainian].

Boduen de Kurtene, Y'. (1963). Y`zbranny` trudy po obshhemu yazykoznanu` yu: v 2 t. / red. S. G. Barxudarova. M.: Y`zd-vo AN SSSR, T. 1. [in Russian].

Bondar, O., Karpenko, Yu., My'ky'ty'n-Druzhy'nech,` M. (2006). Suchasna ukrayins`ka mova: Fonety'ka. Fonologiya. Orfoepiya. Grafika. Orfografiya. Leksy`kologiya. Leksy`kografiya: navch. posib. K.: VCz «Akademiya» [in Ukrainian].

Vy`nny'cz'ky'j, M. (1984). Nagolos u suchasnij ukrayins`kij movi. K: Rad. shk. [in Ukrainian].

Doroshenko, S. (2006). Zagal'ne movoznavstvo: navch. posib. Ky`yiv: Centr navchal'noyi literatury [in Ukrainian].

Zhovtobryux, M., Kuly'k, B. (1972.). Kurs suchasnoyi ukrayins`koyi literaturnoyi movy`: pidruchny'k: u 2 ch. K.: «Vy`shha shkola», Ch. 1. [in Ukrainian].

Zy`nder, L. (1979). Obshhaya fonety'ka: uchebn. posoby'e. 2-e y`zd., pererab. y` dop. M.: Vysshaya shk. [in Russian].

Karaman, O. (1994). Formuvannya v uchniv orfografichny`x umin` i navy`chok u procesi vy`vchennya fonety'ky`: dy`s. ... kand. ped. nauk.: 13.00.02 / Ukrayins`ky'j derzh. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. Ky`yiv 1 [in Ukrainian].

Leuta, O. (2001). Staroslov'yans`ka mova: pidruchny'k. K.: Vy`shha shk [in Ukrainian].

Majboroda, A. (1975). Staroslov'yans`ka mova: navch. posib. dlya studentiv filologichny`x fakul'tetiv pedagogichny`x insty'tutiv. K.: Vy`shha shkola [in Ukrainian].

Metody'ka vy`kladannya ukrayins`koyi movy` v serednij shkoli: navch. Posib. Olijny'k, I. S, Ivanenko, V., Rozhy'lo, L., Skory'k, O.; za red. I. S. Olijny'ka. (1989). K. : Vy`shha shkola [in Ukrainian].

Metody'ka navchannya ukrayins`koyi movy` v serednix osvitnix zakladaх: pidruchny'k dlya studentiv filologichny`x fakul'tetiv Ukrayiny` / kolekty`v avtoriv za red. Penty'lyuk, M. (2004). K.: Lenvit [in Ukrainian].

Nacional'na doktry`na rozvy`tku osvity` Ukrayiny` u XXI stolitti. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (data звернення: 31.03.2020).

Ruskulis, L. (2018). *Metodychna systema formuvannya lingvistychnoy kompetentnosti majbutnix uchyteliv ukrayins'koyi movy u procesi vy'vchennya movoznavchy'x dy'scyplin: monografiya / za zag. red. Pentylyuk, M.. Mykolayiv: FOP Shvecz', V.* [in Ukrainian].

Suchasna ukrayins'ka literaturna mova. Vstup, Fonet'ka / za zag. red. akad. AN URSS Bilodida, I. (1969). K.: Naukova dumka [in Ukrainian].

Suchasna ukrayins'ka literaturna mova: Leksykologiya. Fonet'ka: pidruchnyk, / Mojsiyenko, A., Bas-Kononenko, O., Bondarenko, V. ta in. (2010). K.: Znannya [in Ukrainian].

Suchasna ukrayins'ka literaturna mova: pidruchnyk / za red. A. P. Gryshhenka. 2-ge vy'd. pererob. i dopov. (1997). K.: Vyshha shk. [in Ukrainian].

Suchasna ukrayins'ka literaturna mova: pidruchnyk / za red. M. Ya. Plyushh. (2000). 2-ge vy'd., pererob. i dopov. K.: Vyshha shk. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано поняття фонетична субкомпетентність як оволодіння фонетичною системою української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань у власному мовленні; визначено її мовний компонент; в аспекті мовного компонента з'ясовано поділ звукових одиниць на сегментні та суперсегментні; обґрунтовано, що вивчення звуків ґрунтується на фізичному, фізіологічному й лінгвістичному аспектах, а звук є явищем фізичним, маючи висоту, силу (інтенсивність), тон, тембр, тривалість у часі, утворюється апаратом мовлення людини й сприймається її слуховим апаратом та має суспільний характер; досліджено, що майбутні вчителі української мови вперше засвоюють поняття «фонема», що виконує конститутивну, ідентифікаційну й дистинктивну функції, й, осмислюючись через морфему чи слово, вицленюється людською свідомістю, ознайомлюється з її ознаками та усвідомлюють різницю між звуком і фонемою; встановлено, що в курсі «Сучасної української літературної мови» студенти вивчають поняття «фонетичний склад» як елемент звукового ланцюжка, його фонетичні характеристики, специфічну ознаку – поєднання несементних фонетичних одиниць, а також досліджують його у фонетичному (форма організації звуків), фонологічному (форма організації фонем) й історичному аспектах (успадкований від праслов'янської мови); висвітлено проблему ознайомлення з надсегментними явищами фонетичної системи української мови, до яких уналежнено склад й інтонацію; умотивовано урахування специфічних принципів навчання: спиратися на усне мовлення й виробляти увагу до мовлення, що відповідає літературним нормам; удосконалювати вміння артикулювати звуки української мови; поєднувати імітаційний шлях засвоєння орфоепічних навичок із свідомим засвоєнням норм літературного мовлення; спиратися на мовний слух, удосконалювати слухову пам'ять; постійно тренувати в зіставленні звукової оболонки слів; навчання фонетики з іншими розділами науки про мову; урахування особливостей місцевої говірки; фізичного розвитку органів мовлення та вибір часткових методів і прийомів: фонетичний (фонематичний, орфоепічний) розбір; вправи, спостереження й аналіз звукового складу мови; диференціювання звуків мови; спостереження й аналіз за артикуляцією звуків; виявлення структури складу, ритміки слова; спостереження над інтонаційним оформленням тексту.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, фонетична субкомпетентність, звук, фонема, склад, інтонація.

УДК 371.013

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-339-349

WAYS OF PREPARING FUTURE SPEECH THERAPISTS TO WORK IN THE CONDITIONS OF A DEVELOPING ACTIVE-GAME ENVIRONMENT

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО АКТИВНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Nataliya SAVINOVA,

Ph.D., professor

Наталія САВІНОВА,

доктор педагогічних наук, професор

<https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>

sonata16@i.ua

Mariya BERENOVA,

Ph.D., lecture

Марія БЕРЕГОВА,

кандидат педагогічних наук,

викладач

<https://orcid.org/0000-0003-4784-4465>

beregova3103@gmail.com

Mykolaiv V.O.Sukhomlynskyi
National University

Миколаївський національний
університет імені

В.О. Сухомлинського

✉ 24, Nikolskaya St.,

✉ вул. Нікольська, 24

Mykolaiv, Ukraine

м. Миколаїв, Україна

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 20, 2020

ABSTRACT

The authors presented the results of an experimental study of ways to prepare future speech therapists to work in the conditions of a developmentally active game environment. We have developed a model for preparing future speech therapists to work in an active play environment. The authors have determined the psychological and pedagogical conditions for its realization: mastering the didactic bases of forming the specified environment, studying perspective experience of teaching children in the conditions of developing active-play environment, mastering professionally-oriented didactic tools and providing productive game learning; creation of a file of experience of organization of developmental playing space; equipment of information base for conducting and presentation of perspective works, diversification of didactic game forms of work. Experimental verification of the effectiveness of the proposed model revealed the positive dynamics of the process of training future speech therapists to work in the conditions of a developing active-gaming environment, which confirmed the quantitative indicators. It is established that the formation of the readiness of future speech therapists to work in the context of a developmentally active game environment is an important factor in improving the quality of students' education and the development of their professional competence. This creates opportunities for optimizing the professional training of future speech therapists in the realities of today.

Keywords: game technologies, developmental active-game environment; future speech therapists; the willingness of future speech therapists to work in an active play environment.

Педагогічні реалії сьогодення актуалізують проблему підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів, до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, застосування активізуючих, корекційно-розвивальних технологій і засобів освітнього процесу. Важливим аспектом підвищення рівня підготовки майбутніх учителів-логопедів та розвитку їх професійної компетенції є формування готовності до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, покликаного максимально сприяти особистісному розвитку дитини, інтегруючи в процесі активної ігрової діяльності її пізнавальні можливості, емоційно-почуттєву сферу, вольові механізми та ін.

Проблеми підготовки корекційних педагогів, зокрема вчителів-логопедів, до роботи в системі спеціальної освіти висвітлюються в дослідженнях учених (А. Алмазова, Е. Борисова, В. Бондар, С. Конопляста, Ю. Гаркуша, О. Ільченко, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, І. Самойлова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Підготовці компетентних кадрів, здатних ефективно працювати в поставлених умовах, як першочергової і важливої умови розвитку дітей з особливими освітніми потребами присвячено роботи зарубіжних дослідників (M. Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. DeBoer, J.-R. Kim, A. Minnaert, M. Schmidt, K. Scorgie і ін.).

Українські вчені В. Синьов, М. Шеремет підкреслюють необхідність вивчення загального і специфічного в розвитку дітей з порушеннями різних категорій з метою створення максимально повної моделі основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії [8; 10; 11]. Розвиваючі ідеї Л. Виготського, науковці-дефектологи аргументовано доводять необхідність використання сенситивних періодів становлення вищих психічних функцій, розробляють і апробують комплексні програми ранньої психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, якомога ранньої, повноправної інтеграції дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище. При цьому суттєві вимоги суспільство ставить до якості підготовки майбутнього фахівця спеціальної освіти.

На думку Н. Пахомової, організація системи підготовки студентів ЗВО педагогічного напрямку є реальним феноменом сучасного освітнього процесу. Комплексність педагогічного впливу на професійне становлення дефектологів та оволодіння необхідним комплексом знань та навичок має визначатись системною інтеграцією засад медичної, психологічної та педагогічної наук в освітньому процесі, з обов'язковим усвідомленням місця й ролі кожного з компонентів ієрархічної освітньої програми [4, с. 119]. С. Миронова підкреслює першочергову важливість підготовки дефектологів, здатних до праці в закладах освіти будь-якої специфікації, як запоруку ефективного корекційного впливу на психофізичний розвиток кожного учня. Сама сутність аспектів підготовки спеціалістів у галузі дефектології вимагає поглибленого наукового вивчення через недостатню реалізованість програми навчальної фахової діяльності.

Обмеженість розроблення проблеми підготовки вчителів-дефектологів відповідно до сучасних вимог освітньої системи визначає цю проблему як провідну серед кадрових у галузі спеціальної освіти [3, с. 13].

Ph. Jones підкреслює, що основним компонентом підготовки педагогів є обмін досвідом з колегами. При цьому автор пропонує здійснювати його за допомогою он-лайн технологій, які сприяють обговоренню проблем організації навчання дітей [13]. На думку К. Scorgie, слід використовувати інтерактивний комплекс вправ, що дозволяє учасникам моделювати і проживати реальні життєві ситуації [12].

Проведені в останні часи науковцями дослідження дозволяють розглядати технології активно-ігрового навчання як найбільш практико-орієнтовані, студентоцентровані, якщо йдеться про підготовку висококваліфікованих кадрів, і такі, що в більшій мірі відповідають рішенням завдань особистісного розвитку дитини, зокрема з порушеннями мовлення.

Метою статті є представлення результатів експериментального дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

Завдання: охарактеризувати активно-ігрові технології навчання; визначити критерії та показники готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі; визначити ефективні умови, засоби формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

Методи та методика дослідження. Для реалізації мети дослідження було використано систему методів, що містила: теоретичні методи – аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для розкриття поняття «розвивальне активно-ігрове середовище»; порівняння, класифікацію, систематизацію та узагальнення теоретичних та експериментальних даних; аналіз ігрових засобів з погляду доцільності їхнього використання в створенні розвивального активно-ігрового середовища; емпіричні – методи масового збору інформації (анкетування, спостереження), проектування експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах активно-ігрового середовища, елементи констатувального та формуального експерименту для розвитку та визначення рівня готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах активно-ігрового середовища; статистичні методи дослідження – порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз з метою обробки отриманих результатів.

Результати та дискусії. Дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища здійснювалось у контексті аналізу сучасного досвіду використання ігрових технологій у практичній діяльності корекційних педагогів України та світу з урахуванням наявних світових підходів до визначення та використання активно-ігрового розвивального середовища в корекційно-педагогічній діяльності.

Діяльність педагога, який працює в активно-ігровому середовищі, реалізуючи ігрові технології, на нашу думку, є досить складною і має

містити в собі три базові складники: педагогічний (вчитель), технологічний (технологія) та ігровий (гра).

Поділяючи точку зору дослідника активно-ігрових технологій навчання Н. Борисової, яка представляє характеристику дій викладача, стилю його роботи при використанні активно-ігрових педагогічних технологій [1, с. 25], ми дещо змістили акцент на діяльність учителя-логопеда в активно-ігровому середовищі:

1. Навчання має включати весь інтелектуальний потенціал людини. Отже, в нашому випадку, педагог-логопед, працюючи в активно-ігровому середовищі, має не тільки навчатися думати самостійно, а й організувати розумову діяльність дітей із тяжкими порушеннями розвитку.

2. Навчання, побудоване тільки або переважно на передачу інформації, має бути заміненим в ігровій діяльності. Змінюється статус педагога, який від передавача інформації перетворюється в організатора навчально-ігрового процесу.

3. Змінюється зміст освіти: не інформація про діяльність плюс трохи діяльності, а діяльність, заснована на інформації. Педагог-логопед, який не має власного практичного професійного досвіду, навряд чи зможе якісно організувати навчання нової діяльності в ігровій діяльності.

4. Змінюються форми взаємодії педагога і вихованців, а також взаємонавчання. На зміну традиційним приходять форми активного, інноваційного навчання: ігри, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, взаємооцінка, взаємоконтроль, самооцінка і самоконтроль.

5. Зміна цілей, змісту і форм навчання має суттєвий вплив на характер спілкування педагога і дитини, на атмосферу їх взаємодії. «Партнерство, рівність особистостей у виборі, вчинках, відповідальності, позитивний емоційний фон – усе це стає перманентною домінантою відносин».

Підготовка до роботи майбутніх учителів-логопедів має ґрунтуватися на розумінні постулату, що мотивація до діяльності, зокрема корекційно-навчальної, виникає в дітей, якщо враховуються такі умови: цікавим є те, чого мене вчать; цікавим є той, хто мене вчить; цікаво, як мене вчать.

Для реалізації цих умов майбутній педагог-логопед має оволодіти режисурою активно-ігрових технологій в активно-ігровому середовищі, тобто організацією, конструюванням змісту, використанням ігрових засобів активного ігропроцесу.

Корекційно-розвивальне середовище створюється для дитини з порушеннями мовлення з метою зниження симптоматики її дезадаптивності, розвитку здатності до вибудовування комунікативної взаємодії на мовній основі, здатності до регулювання власної поведінки та діяльності [9, с. 285].

Отже, важливим механізмом його функціонування є розуміння майбутніми педагогами-дефектологами технології вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної в це середовище. Суб'єктами процесу створення середовища є педагоги, вузькі спеціалісти, діти та їхні батьки.

Узагальнюючи досвід підготовки майбутніх учителів-логопедів до створення активно-ігрового середовища та реалізації активно-ігрових технологій, зауважимо, що для успішності подібної діяльності майбутній фахівець-логопед має оволодіти певним алгоритмом. Він містить такі фактори: 1) власний досвід, попередній досвід і можливості дитини та інших учасників активного ігропроцесу; 2) активно-ігрове середовище та занурення в діяльність (правила та умови успішної взаємодії, віра у свої можливості, підтримання зацікавленості, сприятливе для всіх розташування учасників активної ігрової взаємодії, створення атмосфери довіри, однаковість планів ігрової рольової реалізації, підтримка уваги, наближення ігрових ситуацій до життя і позитивного досвіду дитини, максимальне занурення в діяльність, засоби взаємодії тощо); 3) активне оцінювання та контроль (взаємооцінка, самооцінка, взаємоконтроль, самоконтроль, додаткові рольові та ігрові демонстрації, робота в парах, мікрогрупах тощо); 4) запам'ятовування (створення орієнтирів, святкових процедур опрацювання нового в інших ситуаціях, обмін враженнями тощо); 5) перенесення набутого досвіду в повсякденне спілкування (сюжетно-рольові ігри, інсценування, ритуал завершення діяльності й очікування майбутньої зустрічі тощо); 6) часова обмеженість, акцентування початку і закінчення гри (сюпризні моменти, зустрічі, естетичні акценти тощо); 7) пунктуальність і продуктивність.

Таким чином, упровадження активно-ігрової технології в активно-ігровому середовищі передбачає підготовку майбутнього фахівця до реалізації технологічних процедур в активно-ігровому середовищі, а саме: багаторазове повторення; поступове покрокове засвоєння; включеність у процеси групової динаміки і взаємодії; навчання під ігровими іменами; використання інформаційно-комунікаційних технологій та засобів, отримання зворотного зв'язку, режим позитивного насичення; розробку сценарію тощо.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх учителів-логопедів передбачає наявність таких якостей: *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість студентів до організації активного предметно-ігрового середовища, прагнення до включення дитини в нього, беручи до уваги рівень її психофізичного та мовленнєвого розвитку; *емоційних*, що передбачають встановлення емоційного контакту з дитиною та постійну підтримку стабільно-позитивного емоційного стану педагога; *гностичних*, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, свідомого використання набутих знань; *деонтологічних*, що визначають моральність, культуру, етику майбутнього вчителя-логопеда.

Виокремлення мотиваційно-емоційного критерію готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі, активного впровадження розвивального середовища навчання детермінується багатьма факторами, зокрема врахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з психофізичними вадами, корекцією її вад у взаємодії «вчитель-логопед-дитина». Відповідно, при навчанні в умовах розвивального активно-

ігрового середовища взаємодія з дитиною не повинна ускладнювати її пізнавальну та навчальну діяльність, тим більше, що стан здоров'я дитини залежить від навчального та емоційного навантаження.

Корекційно-педагогічна діяльність є невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії вчителя-логопеда та дитини, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

Критерій ґностично-деонтологічної готовності відображає теоретичну сторону навченості та освіченості майбутнього фахівця, його етичну культуру, поведінку, толерантність. Критеріальні показники: *сформованість теоретико-іротехнологічних знань* характеризується вміннями майбутнього фахівця використовувати набуті знання для створення розвивального активно-ігрового середовища з метою вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; *креативність іротехнологічних знань* характеризує можливість майбутнього фахівця в умовах розвивального активно-ігрового середовища урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; *іротехнологічна толерантність* характеризується сформованістю нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості при взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Мотиваційно-емоційний критерій урахує мотиви, намагання майбутнього вчителя-логопеда працювати в системі розвивального активно-ігрового середовища, його стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Критеріальні показники: *наполегливість у здобутті професійно-іротехнологічних знань* щодо роботи в системі розвивального активно-ігрового середовища; *цілеспрямованість активної діяльності майбутнього фахівця* щодо здобуття необхідних умінь і навичок роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища; *емоційна стабільність* характеризується врівноваженістю емоційного стану, вмінням релаксувати, угамовувати свої негативні емоції в процесі роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

Дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища здійснювалось на базі Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (Україна). Експериментальне дослідження містило 2 етапи: констатувальний та формувальний. У дослідженні взяли участь студенти IV–VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)», усього на різних його етапах – 116 осіб.

Завданнями формувального етапу експерименту виступили: визначення психолого-педагогічних умов, проектування експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах активно-ігрового середовища, узагальнення результатів прикінцевого етапу експерименту. Для проведення формувального етапу було визначено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи відповідно за кількістю 14 та 16 студентів.

Проектуючи модель підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, ми виходили з того, що рівень готовності до професійної реалізації в нових обставинах залежить від психолого-педагогічних умов, емоційного стану майбутнього корекційного педагога, поєднанні стандартних і нестандартних методів і форм та їх інноваційної змістової насиченості.

Модель підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, визначено зміст, методи, форми та засоби.

Метою *пропедевтичного* етапу було формування мотивації майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок з проблем організації активно-ігрового простору.

Мета *теоретико-операційного* етапу – формування в майбутніх учителів-логопедів знань ігрового технокомплексу, умінь та навичок роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища як інструменту навчально-корекційної діяльності, створення педагогічних ігоресурсів.

На *продуктивному* етапі передбачалося узагальнення набутих знань, умінь, навичок, досвіду діяльності в умовах розвивального активно-ігрового середовища, збирання та створення власної колекції навчально-методичних матеріалів, демонстрація прийомів ігротехнологічної роботи в активно-ігровому середовищі (ведення бібліографічного каталогу, Web-каталогу педагогічних ігрових сайтів і порталів, розміщення в Інтернет-просторі власних сторінок, проведення семінарів-практикумів, вебінарів тощо).

Умовами підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища визначено: оволодіння дидактичними основами роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, вивчення перспективного досвіду організації розвивального активно-ігрового середовища, оволодіння професійно-орієнтованим ігровим інструментарієм та дидактичним забезпеченням; створення картотеки досвіду організації простору; устаткування інформаційної бази для провадження перспективних напрацювань, урізноманітнення дидактичних форм.

За результатами формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах виявлено позитивні зміни, що вплинули на стан готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. Кількісні порівняльні дані за двома критеріями подано в таблицях (1.3, 1.4) та діаграмах (рис. 1.1, 1.2). Після впровадження експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ за показниками критерію гностично-деонтологічної готовності визначено 28,6% (було 14,4%) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 20,9% (було 14,6%). Середній рівень готовності в ЕГ показали 57,1% студентів (було 45,2%), у КГ – 54,1 % (було 47,9%).

Таблиця 1.3

Стан готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища за показниками критерію гностично-деонтологічна готовність (ФЕ, %)

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кін. ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Осмишеність теоретико-технологічних знань						
ЕГ	14,4	28,6	42,8	50,0	42,8	21,4
КГ	12,5	18,8	37,5	43,7	50,0	37,5
Креативність технологічних знань						
ЕГ	21,4	35,7	42,9	57,2	35,7	7,1
КГ	18,8	25,0	56,2	62,5	25,0	12,5
Толерантність корекційного педагога						
ЕГ	7,1	21,4	50,0	64,2	42,9	14,4
КГ	12,5	18,8	50,0	56,2	37,5	25,0
Підсумкові результати за показниками критерію гностично-деонтологічної готовності						
ЕГ	14,3	28,6	45,2	57,1	40,5	14,3
КГ	14,6	20,9	47,9	54,1	37,5	25,0

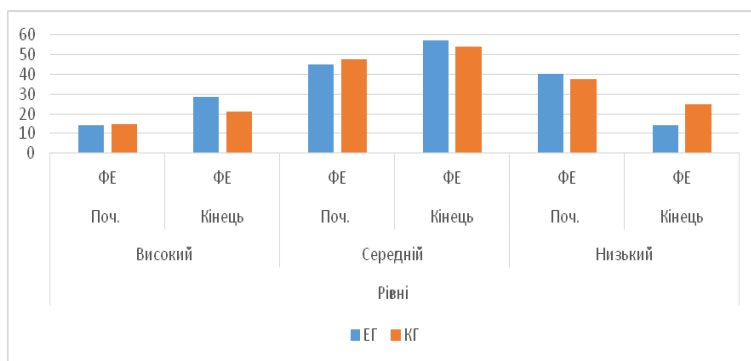


Рис. 1.1 Підсумкові результати готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища за критерієм гностично-деонтологічна готовність (ФЕ, (%))

На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 14,3% (було 40,5%). У КГ на низькому рівні стало 25% студентів (було 37,5%). За показниками мотиваційно-емоційного критерію на високому рівні в ЕГ визначено 33,3%

(було 14,3%) студентів, у КГ показники визначено на рівні 20,8% (було 12,5 %). Середній рівень в ЕГ показали 54,8% студентів (було 50,0 %), у КГ – 52,1% (було 45,8%). На низькому рівні в ЕГ – 11,9 % (було 35,7 %) студентів. У КГ показники змінилися несуттєво: на низькому рівні стало 27,1% студентів (було 41,7%).

Таблиця 1.4

Стан готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища за показниками мотиваційно-емоційного критерію (ФЕ, %)

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Наполегливість у здобутті професійних знань						
ЕГ	7,1	28,5	57,2	57,1	35,7	14,4
КГ	12,5	18,8	43,75	50,0	43,75	31,2
Цілеспрямованість діяльності						
ЕГ	21,4	42,8	35,7	42,8	42,9	14,4
КГ	12,5	25,0	56,3	56,2	31,2	18,8
Емоційна стабільність						
ЕГ	14,4	28,5	57,1	64,4	28,5	7,1
КГ	12,5	18,8	37,5	50,0	50,0	31,2
Підсумкові результати за показниками мотиваційно-емоційного критерію						
ЕГ	14,3	33,3	50,0	54,8	35,7	11,9
КГ	12,5	20,8	45,8	52,1	41,7	27,1

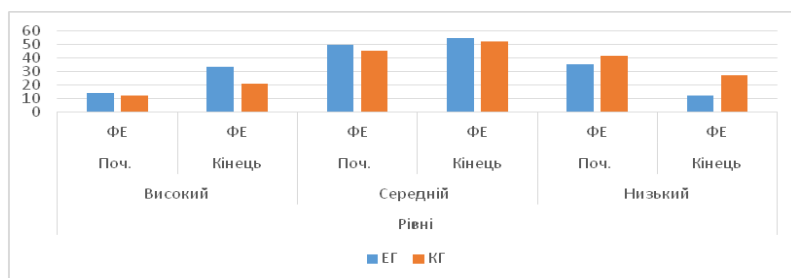


Рис. 1.2 Підсумкові результати готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища за мотиваційно-емоційним критерієм (ФЕ, (%))

Отже, результати формувального етапу експерименту засвідчили, що за умов спеціально організованої роботи за запропонованою

моделлю підготовки в майбутніх учителів-логопедів підвищується рівень готовності до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. З огляду на це вбачаємо доцільність її подальшого впровадження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З метою дослідження шляхів підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища було розроблено експериментальну модель такої підготовки та визначено психолого-педагогічні умови її реалізації: оволодіння дидактичними основами формування зазначеного середовища, вивчення перспективного досвіду навчання дітей в умовах розвивального активно-ігрового середовища, оволодіння професійно-орієнтованим дидактичним інструментарієм та забезпеченням продуктивного ігрового навчання; створення картотеки досвіду організації розвивального ігрового простору; устаткування інформаційної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення дидактичних ігрових форм роботи.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі довела позитивну динаміку процесу підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, що підтвердили й кількісні показники. Це дає можливість оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів та сприяння підвищенню рівня якості освіти. Шляхи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні особливостей підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Література

Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 102 с.

Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4. С. 9-17.

Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2007. 36 с.

Пахомова Н. Г. Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 114-121.

Савінова Н. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 9(1). С. 162-169.

Савінова Н. В., Серєда І. В., Берегова М. І. Innovation and content characteristics of the training of future specialists of special education. European Humanities Studies: State and Society / EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Panstwo I Spoleczenstwo. Issue 4 (I), 2018. (Poland-Ukraine). P. 54-67.

Савінова Н.В. Змістова та рівнева характеристика готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. Вип.12.

Синьов В. М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7. С. 390-396.

Томич Л. М. Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості // Вестник інститута розвитку ребенка. Київ: 2010. С. 280-286.

Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в Європейський освітній простір // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 286-290.

Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7-11.

Norwich B. Pupils views on inclusion : moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools // British Educational Research Journal. № 30 (1). P. 43–64.

Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., Zhang D. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. [Электронный ресурс] : // Rehabilitation Psychology. 2010. Vol. 55, Iss. 2. P. 139 – 150. Mode of access: <http://www.feedage.com/feed/23568/rehabilitation-psychology-vol-54-iss-4> (дата обращения: 17.12.2013).

АНОТАЦІЯ

Представлено результати експериментального дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. Розроблено модель підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. Важливим аспектом підвищення рівня підготовки майбутніх учителів-логопедів та розвитку їх професійної компетенції є формування готовності до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

Визначено психолого-педагогічні умови реалізації моделі: оволодіння дидактичними основами формування зазначеного середовища, вивчення перспективного досвіду навчання дітей в умовах розвивального активно-ігрового середовища, оволодіння професійно-орієнтованим дидактичним інструментарієм та забезпеченням продуктивного ігрового навчання; створення картотеки досвіду організації розвивального ігрового простору; устаткування інформаційної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення дидактичних ігрових форм роботи. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі виявила позитивну динаміку процесу підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, що підтвердили кількісні показники. Встановлено, що формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища є важливим фактором підвищення рівня якості освіченості студентів та розвитку їх професійної компетенції. Це створює можливості оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів в реаліях сьогодення.

Ключові слова: ігрові технології; розвивальне активно-ігрове середовище; майбутні учителі-логопеди; готовність майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

УДК 811.112'254.4

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2- 350-356

THE TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS: PROFESSIONAL SOCIALIZATION AND THE ENTRANCE TO PROFESSION

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ВХОДЖЕННЯ В ПРОФЕСІЮ
Svitlana SECHKA, Світлана СЕЧКА,

candidate of pedagogical sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
the associate professor

an.skoryk91@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5194-2557>

Donbas state teachers' training
university

Донбаський державний
педагогічний університет

✉ 19, Batyuk street, Sloviansk,
Donetsk region, 84116

✉ вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ,
Донецька обл. 84116

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

The article considers the problem of professional socialization of future teachers of foreign languages. The author emphasizes the importance of this phenomenon in the educational process and further professional activity of the specialist. Separately, the principles of formation of professional skills of the future specialist in the field of foreign languages are determined. The author emphasizes that successful professional socialization is a condition for the effective operation of the future teacher. The author also named the main problems of the modern educational system related to the process of professional socialization of students. Professional socialization of future teachers of foreign languages includes the process of forming certain qualities of a professional personality, which include: the level of general intellectual development (professional thinking), the level of organization of the specialist; culture of communication; level of mastery of the principles of professional ethics, formation of professional tact and skill. The author solves the problem, which is that for the formation of the younger generation a new, holistic consciousness of the teacher must be formed high professionalism, new pedagogical thinking, high spiritual and moral culture, ie the task of training should be to equip students with systematic knowledge and practical skills that will allow them to master the criteria for assessing social and natural as well as phenomena, cultural phenomena. The complexity and multifaceted nature of the socialization of the individual necessitates the selection and study of its specific types. Diversification of the concept of "professional socialization" is due to the fact that it is through professional education and work is the transfer of experience and reproduction of labor relations, there is a person's entry into the world of professional activity, renewed socio-professional structure of society. Numerous studies show that socialization has a complex nature, various forms, one of which is professional socialization. The interest in the study of professional socialization by scientists of different scientific fields (psychology, philosophy, culturology and pedagogy), which allows to study various aspects of professional socialization, emphasizes the social significance of the research problem. Professional socialization forms the potential for successful inclusion of the individual in the work process and maintaining a high level of professional mobility throughout life.

Key words: professional socialization, educational process, quality, personality, profession.

Introduction. An important stage of human activity is integration into the professional environment, which, in turn, is a long and unique process. Successful and high-quality professional socialization of future foreign language teachers is a priority of all higher education institutions, in the process of which, there is an improvement of personality, achievement of special characteristics and knowledge, formation of goals and strategies of professional activity. Such factors ensure the adaptation of the future foreign language teacher to the working and professional working conditions.

The humanization of professional training involves, above all, the subjective development and self-development of the future teacher, ready not to broadcast a certain amount of knowledge and skills, but at a high professional level, to implement modern educational requirements, to creatively carry out their activities.

The period of professional training of a young person coincides with the period of his youth, when the most intensive processes of social cognition and social formation of the individual, carried out during socialization through the acquisition of new socio-cultural knowledge and skills expanding in the fields of activity and communication.

The didactic orientation of the university on the training of subject teachers has led to the fact that having a sufficient amount of theoretical knowledge, he is not able to apply this knowledge in practice, and does not have the skills of orientation in the social environment.

Formulation of the problem. The problem is that for the formation of a new, holistic consciousness in the younger generation, the teacher himself must be formed high professionalism, new pedagogical thinking, high spiritual and moral culture, ie the task of training should be to equip students with systematic knowledge and practical skills that will to master the criteria for assessing social and natural phenomena, as well as cultural phenomena.

Methods of research. This is possible under the condition of reorientation of the orientation of professional training from didactic to educational. It is necessary to perceive education and upbringing as a sphere of social reality, and the educational institution as a special social environment in which not only in the classrooms, but also outside them is the process of social and professional knowledge of the future specialist.

The artificial division in the domestic pedagogy of the objective holistic pedagogical process into teaching and education has become the reason for the same division of the holistic process of teacher training, in which priority is given to teaching.

In the process of professional socialization, people acquire qualities and characteristics that allow them to act effectively within a certain social group. In our case, we consider a special social group, which is divided into two subgroups, namely: a specialist in education, as well as a specialist in foreign languages.

Increasingly, a foreign language is studied not only for general communication, but also to improve the professional level and expand business skills. This is due to the reform of political, economic and cultural

spheres of activity, their focus on a common partnership with foreign countries, as well as with modern international standards.

Relevance of research. The development of foreign economic relations, the establishment of departments and faculties of international business, tourism, international economic and legal relations in universities, puts before universities the need to find new approaches to teaching a foreign language in order to prepare a high quality specialist whose skills increase through foreign language skills. These factors determine the urgency of the problem of professional socialization of the future specialist in the field of foreign languages, and its allocation to a special social group.

It should be noted that the professional socialization of future foreign language teachers as a psychological and pedagogical problem should be considered not only through the range of pedagogical concepts, but also through socio-philosophical aspects in order to fully understand its essence, purpose and content. Professional socialization of future foreign language teachers is an integral part of a complex and multifaceted process – socialization which will address our research problem.

The subject of research is the modern educational environment as a space of initial activity of the future teacher of foreign languages.

The object of study is professional socialization as a process of adaptation of the specialist's personality to the future professional environment.

The aim of the study. Successful professional socialization of future teachers of foreign languages involves the study of the essence, direction and content of the process of entering a young specialist in the social environment, which is a meaningful socio-pedagogical space.

Analysis of recent research and publications. The first who contributed to the study of socialization were scientists who tried to analyze personal processes occurring under the influence of society, among them are: F. Giddings, E. Durkheim, G. Tarde, T. Parsons. The researchers focused on the study of the process of interaction between the individual and the social environment. The main position of the first theories on the socialization of the individual was that in this process society acts as a subject, and the individual as an object of its influence.

Thus, F. Giddings considered socialization as a process of forming a person's social environment in accordance with their goals. It is obvious that this vision of socialization does not correspond to modern views on this phenomenon, but it is important to take into account in the historical and sociological aspect of this issue (Nida, 1974).

The issue of professional socialization in the educational space was considered by domestic scientists, such as: I. Vorobyova, S. Kuchma, A. Zapesotskiy, I Strakhov. and others.

Results and discussion. The complexity and multifaceted nature of the socialization of the individual necessitates the selection and study of its specific types. Diversification of the concept of “professional socialization” is due to the fact that it is through professional education and work is the transfer of experience and reproduction of labor relations, is the entry of man into the world of professional activity, renewed socio-professional structure of society. Numerous studies show

that socialization has a complex nature, various forms, one of which is professional socialization. The interest in the study of professional socialization by scientists of different scientific fields (psychology, philosophy, culturology and pedagogy), which allows to study various aspects of professional socialization, emphasizes the social significance of the research problem. Professional socialization forms the potential for successful inclusion of the individual in the work process and maintaining a high level of professional mobility throughout life. In the normal process of professional socialization, society ensures continuity in the transmission from generation to generation of professional attitudes, values, professional skills and abilities, skills, as well as a gradual entry into human professional life, achieves stability of the economic system. The complexity and multifactorial determination of the process of professional socialization determines the consideration of this process in many related disciplines.

Professional socialization of future foreign language teachers at the stage of higher education is based on a personality-oriented approach to the essence of professional development and personality formation. This approach forces to consider the process of professional socialization of future teachers of a foreign language in its specific manifestations: social, cognitive, communicative activities.

Thus, the specifics of professional socialization of future foreign language teachers allowed us to define it. This is the process of mastering the norms, knowledge, traditions of the foreign language environment in a specially organized "micro society", in which future professionals in the educational process learn, and later implement, the value attitude to further professional activity.

In pedagogical practice, we observe a phenomenon when the process of professional socialization of future foreign language teachers is usually accompanied by serious socio-psychological, economic, moral and other problems.

Modernization of higher professional education, socio-economic challenges of modern multicultural society have revealed the following contradictions in the field of foreign language teaching for professional purposes:

- between the historically formed technocratic approach to the student as an object of obtaining a certain amount of knowledge, skills and abilities and the orientation of modern society to ensure the conditions of self-determination and self-realization of each;
- between the international requirements for the quality of foreign language communication skills required for a specialist to enter the single world market of labor and education in the conditions of two-level model of higher education, and insufficient development of scientific-theoretical and practical bases for teaching business foreign language communication in a higher professional institution of non-language type;
- between declaring the need for the implementation of the pedagogical process aimed at the entry of the individual into the culture within the educational institute, and the insufficient development of pedagogical support of this process by means of foreign language business communication.

Social significance and insufficient theoretical development have

determined the need to solve the following problem – how to make a "specialty" a personally significant profession? What pedagogical factors of business foreign language communication contribute to the professional socialization of the individual.

In pedagogical universities, in foreign language departments, a certain percentage of students are eliminated at the stage of professional socialization, on the basis of psychological and social problems. In our opinion, such a process is associated with insufficient mastery of knowledge of the teaching staff of educational institutions to ensure the effective process of professional socialization.

A certain problem exists not only at the level of domestic pedagogy, but also in the world. The world community, in particular teachers in the United States and Great Britain, paid special attention to the problem of professional socialization of future foreign language teachers. Since the 1950s, scientists have drawn attention to the large percentage of young professionals who left their professional activities in its early stages (Kussmaul, 1995: 45).

Gradually, this problem has become more global and many scientists around the world have conducted research on this issue. In particular, in the UK, this issue was considered in the context of the problem of morality of future professionals in the field of foreign languages. In England and the United States, this problem was analyzed in the framework of motivation of future professionals in the field of education (Newmark, 1995).

For our study, Steve Dinham's opinion is indicative that 30% of young foreign language teachers leave their professional activities at the initial stage, during the first five years of work. Such drop-out statistics have not only negative economic consequences, but most importantly – a negative impact on educational and social processes in general (Newmark, 1995).

Thus, the researchers came to the conclusion that such negative processes are caused by poor quality of the process of entering the profession, ie professional socialization of future professionals. This means that such a problem must be solved in advance by using a certain scientific approach.

To prepare a future specialist for further professional activity means to organize his life in an educational institution and to lay a social and professional basis (knowledge, experience, values) for his future activity as a teacher of a foreign language in the educational process.

An important component of our study is such a component of the process of professional socialization of future foreign language teachers as professional skills, which affects the nature of professional activity. The professional skills of foreign language teachers in the educational environment are embodied in the following aspects:

- At the level of mastery of professional skills, components of the technology of professional activity and ensure the effective performance of professional duties.

- At the level of mastering the knowledge of their field, which includes understanding the essence of their own work, expanding the general worldview, acquiring knowledge of sciences that are close to the profession.

- In the personal qualities of a specialist, the indicator of which is thinking, reflection, self-esteem, creative approach to work, value approach to the activities of a professional. In modern pedagogical educational institutions, the process of entering the profession of future foreign language teacher is reduced to general theoretical knowledge.

One of the most important elements of professional skills of future foreign language teachers is the formation of professional tact. The term "tact" means a way of human behavior. Important for our study is the definition of tact within the educational environment IV Strakhov, who noted that pedagogical tact is a measure of pedagogical expediency in the application of educational influence, which is expressed in their optimization, delicate adaptation to the peculiarities of each situation and individual identity (Delisle, 1981: 21).

Thus, the professional tact of future foreign language teachers is manifested in various skills, such as: the ability to find the best solution in difficult situations, solve the problem without oppressing another participant in the professional process, general culture and language culture of professional communication, tolerance, etc. n.

The educational system also underestimates the importance of students learning social experience, norms and values of culture. All this, in turn, affects the effectiveness of the process of professional socialization of the future specialist, as well as his worldview, social and moral principles.

The professional socialization of a future foreign language teacher depends not only on the relevant technologies and performance evaluation criteria, but also on the values and purpose of the professional activity. This process occurs as a result of mastering a multilevel set of norms, the essence of which can be determined by the formula: "values-meta-means-methods-resources-objects" (Savchenko, 1997: 5).

This complex is mastered by students together with a group of disciplines within the relevant system, which aim to combine all the aspects mentioned by us and to form the appropriate qualities of a specialist.

Conclusions and prospects of research. Our study allows us to conclude that the professional socialization of future teachers of foreign languages includes the process of forming certain qualities of the individual-professional, which include: the level of general intellectual development (professional thinking) the level of organization of the specialist; culture of communication; level of mastery of the principles of professional ethics, formation of professional tact and skill.

So, professional socialization of foreign language teachers in is taking place due to: the study of scientific subjects and the application of methods that have essential for the development of the ability to work as a teacher; orientation on the sciences of teaching and learning special subjects; development high functional language skills; development of ability to work in a group, to communication, independent acquisition of knowledge, passing long-term internship. Further consideration, in our opinion, requires methods of teaching a foreign language.

Література

Савченко А. Я. Дидактика начальной школы. К. Абрис. 1997. 420 с. 185

Delisle J. L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction. Ottawa:

Editions de l'Université d'Ottawa., 1981. 321 p.

Kussmaul P. Training the Translator. L.: John Benjamins Publishing Co, 1995. 145 p.

Newmark P. A Textbook of Translation. C.: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1995. 457 p.

Nida E. The Theory and Practice of Translating. C. Taber. – N.Y.: Brill, Leiden, 1974. 195 p.

Tricás M. Manual de traducción francés-castellano. B.: Gedisa S.A, 1995. 430 p.

References

Savchenko A. Ya. Didaktika nachal'noj shkoly. K. Abris. 1997. 420 s. 185

Delisle J. L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction. Ottawa:

Editions de l'Université d'Ottawa., 1981. 321 p.

Kussmaul P. Training the Translator. L.: John Benjamins Publishing Co, 1995. 145 p.

Newmark P. A Textbook of Translation. C.: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1995. 457 p.

Nida E. The Theory and Practice of Translating. C. Taber. – N.Y.: Brill, Leiden, 1974. 195 p.

Tricás M. Manual de traducción francés-castellano. B.: Gedisa S.A, 1995. 430

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема професійної соціалізації майбутніх викладачів іноземних мов. Автором наголошено на важливості цього феномену в рамках освітнього процесу та подальшої професійної діяльності фахівця. Особливо визначено принципи формування професійних навичок майбутнього фахівця сфери іноземних мов. Автор підкреслює, що успішна професійна соціалізація є умовою для ефективної діяльності майбутнього педагога. Названо основні проблеми сучасної освітньої системи, що стосуються процесу професійної соціалізації студентів. Для майбутніх викладачів іноземних мов вона включає процес формування певних якостей особистості-професіонала, до яких можна віднести: рівень загального інтелектуального розвитку (професійне мислення) рівень організації діяльності фахівця; культура спілкування; рівень володіння принципами професійної етики, формування професійного такту й майстерності. Автор вирішує проблему, яка полягає в тому, що для формування в підростаючого покоління нової, цілісної свідомості в педагога має бути сформований високий професіоналізм, нове педагогічне мислення, висока духовна і моральна культура, тобто завданням професійної підготовки полягає в засвоєнні студентами системних знань і практичних умінь, які дозволять оволодіти критеріями оцінки соціальних і природних явищ, феноменів культури. Складність і багатоаспектність соціалізації особистості обумовлює необхідність виділення і вивчення конкретних її видів. Диверсифікація поняття “професійна соціалізація” обумовлена тим, що саме через професійну освіту і трудову діяльність відбувається передача досвіду і відтворення трудових відносин, входження людини у світ професійної діяльності, оновлюється соціально-професійна структура суспільства. Численні дослідження показують, що соціалізація має складну природу, різноманітні форми, однією з яких є професійна соціалізація. Інтерес до вивчення професійної соціалізації вченими різних наукових напрямків (психології, філософії, культурології та педагогіки), що дозволяє досліджувати різні аспекти професійної соціалізації, підкреслює суспільну значущість проблеми дослідження. Професійна соціалізація формує потенціал успішного включення індивіда в процес трудової діяльності й підтримки високого рівня професійної мобільності протягом усього життя.

Ключові слова: професійна соціалізація, освітній процес, якість, особистість, професія.

УДК:373.2.091.12.011.3-051:159.94
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-357-366

CRITERIA AND LEVELS OF EMOTIONAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Iryna SUKHOPARA,
PhD in Pedagogic sciences,
Senior Lecturer

Ірина СУХОПАРА,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач

isuhopara@gmail.com
<https://0000-0001-6330-7825>

Borys Grinchenko Kyiv University

*Київський університет
імені Бориса Грінченка*

✉ 18/2, Bulyvarno-Kudryavsky St.,
04053 Kyiv, Ukraine

✉ вул. Бульварно-Кудрявська,
18/2, 04053, Київ, Україна

Original manuscript received: July 19, 2020

Revised manuscript accepted: August 07, 2020

ABSTRACT

The article considers the development of emotional competence of prospective elementary school teachers, which is understood as a set of views, values, acquired knowledge, skills in the emotional sphere, their understanding, expression, regulation and allows you to successfully organize the educational process on an emotional basis, empathy, respect, cooperation with schoolchildren, their parents, colleagues, to realize themselves in personal and professional activities. The purpose of the article is to study and theoretically substantiate the criteria, levels and indicators of the formation of emotional competence of future primary school teachers. To solve the problem, methods of analysis of psychological and pedagogical literature, systematization and generalization of theoretical material, study of experience were used. On the basis of structural components of the specified phenomenon cognitive, value, activity criteria are developed. Cognitive criterion is characterized by the presence and completeness of knowledge about emotions, feelings, emotional states, ways of their expression, causes, age features of the emotional sphere of primary schoolchildren, awareness of technologies influencing the emotional state of schoolchildren, ways to manage their emotions. The value criterion includes recognition of the value of emotions in professional and personal spheres, acceptance of own emotional experiences and feelings of schoolchildren, their parents, colleagues, humanistic attitude to communication, interaction with participants of educational process, need to be emotionally competent teacher, motivation to succeed in pedagogical activity. The activity criterion includes a set of skills and abilities of the student to adequately perceive schoolchildren' emotions, understand their feelings and their own emotional state, express their own emotions, manage them, establish productive communication, organize interaction with schoolchildren, their parents, colleagues, make a constructive impact on participants' emotional state, educational process, motivate, stimulate them, prevent conflicts, apply constructive strategies to resolve them. Given the degree nature of the acquisition of competence, the low, medium and high level of formation of emotional competence of prospective primary school teachers is determined, their characteristics are described.

Keywords: *emotional competence, prospective elementary school teacher, criteria, indicators, levels, formations.*

Вступ. Успішна професійна педагогічна діяльність майбутнього вчителя початкової школи неможлива без розуміння емоційного стану молодших школярів, власних емоцій і почуттів, усвідомлення своїх спонукань, мотивів, прагнень і ціннісних орієнтацій, аналізу та оцінки сильних і слабких сторін, регулювання на цій основі професійного й особистісного розвитку. Актуалізується проблема розвитку емоційної компетентності педагога як складової професійної підготовки майбутнього вчителя. Емоційна компетентність допомагає вчителю встановлювати партнерські стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами, володіти технологіями впливу на інших, організовувати освітнє середовище, освітній процес на емоційній основі, що важливо в умовах реалізації концепції Нової української школи. Відповідно емоційна компетентність як предмет науково-практичного дослідження потребує ґрунтовного вивчення, постає необхідність визначення критеріїв і рівнів сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що допоможе провести необхідну діагностику студентів, виявити їх готовність до здійснення професійної діяльності.

Термін “емоційна компетентність” виник у зарубіжній психології з появою феномену “емоційний інтелект” у 90-х роках ХХ століття. У дослідженнях зарубіжних психологів Д. Гоулмана, М. Рейнольдса, І. Андрєєвої емоційна компетентність розглядається як умова успішності, лідерства у професійній і особистій діяльності. Змістові компоненти зазначеного поняття розкриваються в роботах К. Саарні, Ф. Іскандерової, О. Льошенко. Українські вчені окреслили педагогічні умови, структуру емоційної компетентності майбутніх лікарів (О. Лазуренко), психологів (І. Войціх, В. Федорчук), соціальних педагогів (О. Наконечна). Визначені також критерії та рівні сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів, проте не визначені такі критерії для майбутніх учителів початкової школи. Саме тому вважаємо доцільним детально розглянути і дослідити матеріали щодо рівневої та критеріально-показникової основи сформованості емоційної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, що допоможе вдосконалити професійну підготовку студентів до здійснення педагогічної діяльності.

Мета статті полягає в аналізі психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та теоретичному обґрунтуванні критеріїв і рівнів сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи як необхідної складової професійної підготовки педагогів.

Методи та методики дослідження. При написанні статті було використано такі методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Результати та дискусії. Термін “емоційна компетентність” увів у психологію американський дослідник Д. Гоулман, розуміючи його як здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших, для самомотивації, управління власними емоціями і в стосунках з іншими (Гоулман, 2002). Науковці розглядають емоційну компетентність як сукупність знань, вмій та навичок, які дозволяють приймати адекватні

рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації (Андреева, 2003: 85); специфічний конструкт емоційного реагування, який пов'язаний з емоційним інтелектом та спрямований на оволодіння людиною певним ставленням до власних й чужих переживань з метою самовдосконалення (Льошенко, 2012); усвідомлена готовність до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань (Матійків, 2012). Як бачимо, серед дослідників емоційної компетентності немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, але всі схиляються, що це здатність (сукупності знань, вмінь і навичок) розуміти, контролювати емоційний стан для вирішення соціальних завдань, професійної діяльності, самовдосконалення.

Науково-теоретичне осмислення поняття “емоційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи” дозволяє визначити його як динамічну комбінацію поглядів, цінностей, знань і вмінь вираження, розуміння, керування власними емоціями та емоційним станом молодших школярів, що дозволяє здійснювати освітній процес на емоційній основі, засадах гуманності, емпатії, поваги, співпраці з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією, успішно реалізовувати себе в професійній діяльності.

Щодо змісту емоційної компетентності дослідники визначають дві складові: особистісна компетентність, куди входять розуміння себе, саморегуляція та мотивація, і соціальна компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички (Гоулмен, 2002); внутрішньо-особистісний компонент, який спрямований на власні емоції та міжособистісний, який спрямований на емоції інших людей (Гарднер); внутрішньоособистісні та міжособистісні емоційні компетенції (Матійків, 2012). Привертає увагу погляд вченої Ф. Іскандерової, яка в змісті емоційної компетентності визначає такі вміння, як: уміння людини усвідомлювати й оцінювати себе (свої сильні і слабкі сторони, свої почуття і поведінку, причини їх виникнення і наслідки, до яких вони призводять), складати план особистого розвитку; уміння управляти собою (своїми установками, поведінкою, приймати рішення, бути, де потрібно, наполегливим, гнучким, справлятися із стресовими і конфліктними ситуаціями, управляти своїми емоціями так, щоб вони працювали на вас, а не проти вас); уміння мотивувати себе (визначати чіткі напрями руху, досягати результатів, мати позитивний настрій, робити своє життя і роботу цікавими); уміння розуміти людей, їх емоції, почуття, чому вони поведуться так чи інакше, бути терпимим; уміння будувати взаємини з людьми (уміння будувати стосунки довіри, поваги, уміти домовлятися, бути хорошим учасником команди).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість виокремити в змісті емоційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи дві найважливіші домінанти: особистісну (здатність до розуміння, вираження, ідентифікації, стимулювання власних емоцій і почуттів, керування ними) і міжособистісну (здатність сприймати, розуміти емоційний стан учнів, їхніх батьків, колег, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно

з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми, впливати на емоції та почуття для досягнення освітніх завдань).

Погляди вчених щодо структури емоційної компетентності майбутнього фахівця різняться. Дослідниця І. Войціх визначає в структурі емоційної компетентності майбутніх психологів когнітивний (сукупність знань), діяльнісний (сукупність умінь та навичок), особистісний (сукупність якостей), мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів та цінностей) компоненти (Войціх, 2015). О. Лазуренко до складу емоційної компетентності майбутнього лікаря включає когнітивний, соціальний, регулятивний та емпатійний компоненти. Т. Шабанова розглядає структуру емоційної компетентності студентів-педагогів як сукупність емоційно-ціннісного, когнітивного і регулятивно-поведінкового компонентів. Кожний показник, на її думку, має два вектори: внутрішній – спрямованість на себе і зовнішній – спрямованість на інших. Виокремлення різних структурних компонентів емоційної компетентності пояснюється специфікою професії майбутніх фахівців. На нашу думку, у структурі емоційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи логічно визначити: когнітивний (сукупність знань про емоції, способи їх вираження, причини виникнення, розуміння власних емоційних станів і почуттів учнів, технології керування емоціями, адекватну самооцінку, емпатію, рефлексію), ціннісний (сукупність мотивів та цінностей емоцій у професійній і особистій сферах, прийняття власних емоційних переживань і почуттів учнів, їх батьків, колег, гуманістичну установку на спілкування, взаємодію з учасниками освітнього процесу, мотивацію до професійної діяльності, потреби стати емоційно компетентним вчителем, досягнення успіху у педагогічній діяльності), діяльнісний (сукупність умінь та навичок керування своїми емоціями, їх контролю, встановлення комунікацій, взаємодії з учнями, їх батьками, колегами, конструктивного впливу на емоційний стан учасників освітнього процесу, стимулювання їх, організації взаємодії, співпраці, попередження непорозумінь, вирішення конфліктних ситуацій).

Сутність емоційної компетентності майбутніх педагогів початкової школи визначається єдністю її структурних компонентів. Означені структурні компоненти були покладені в основу розробки критеріїв та відповідних їм показників та рівнів, що характеризують сформованість емоційної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Когнітивний критерій характеризується наявністю і повнотою знань про емоції, почуття, емоційні стани, способи їх вираження, причини виникнення, вікові особливості емоційної сфери молодших школярів, обізнаність з технологіями впливу на емоційний стан учнів, способами керування власними емоціями.

Ціннісний критерій включає визнання цінностей емоцій у професійній і особистісній сферах, прийняття власних емоційних переживань і почуттів учнів, їхніх батьків, колег, гуманістичну установку на спілкування, взаємодію з учасниками освітнього процесу, потребу бути емоційно компетентним вчителем, мотивацію досягнення успіху в педагогічній діяльності.

До **діяльнісного критерію** відносимо сукупність умінь та навичок студента адекватно сприймати емоції учнів, розпізнавати, розуміти їх почуття і власний емоційний стан, виражати власні емоції, керувати ними, встановлювати продуктивну комунікацію, організовувати взаємодію з учнями, їхніми батьками, колегами, здійснювати конструктивний вплив на емоційний стан учасників освітнього процесу, мотивувати, стимулювати їх, попереджати непорозуміння, застосувати конструктивні стратегії вирішення конфліктів.

Зазначені критерії та відповідні їм показники сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи представлені на рис. 1.



Рис 1. Критерії та показники сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Виокремленні критерії взаємопов'язані між собою і кожен є необхідним для успішної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Сукупність професійних цінностей, мотивів, знань, вмінь, що належать до визначених критеріїв і показників емоційної компетентності майбутніх педагогів, складають відповідні рівні емоційної компетентності.

Перший рівень – **низький** – студент має поверхневі або зовсім відсутні знання про емоції, способи їх вираження, причини виникнення, не враховує вікові особливості емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, не обізнаний з технологіями впливу і керування емоціями. Не визнає цінності та ролі емоцій в освітньому процесі, спілкуванні, взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами, особистісному розвитку. Властива відсутність інтересу до майбутньої професійної діяльності, бажання працювати з дітьми, досягати успіху в професійній діяльності. Студенти не можуть визначати чіткі напрями власного розвитку. Майбутнім вчителям важко адекватно сприймати емоції молодших школярів, розпізнавати та усвідомлювати власні та чужі емоційні прояви. Не володіють вмінням глибокого проникнення в світ дитини, співпереживання, надання допомоги, емоційної підтримки, впливу на емоційний стан інших. Майбутні фахівці не застосовують вербальні та невербальні інструменти для яскравого вираження власних емоцій, почуттів. Керування власними емоціями дається дуже складно. Не володіють ефективними способами попередження та вирішення конфліктних ситуацій, не намагаються з'ясувати і зрозуміти причини їх виникнення, не мають бажання збагачувати й поглиблювати наявні знання. Майбутні педагоги відчують труднощі в налагодженні контактів з молодшими школярами, здійсненні емоційного впливу, стимулюванні учнів до виконання завдань. Важко вдається або ж зовсім неприсутня емоційна відкритість, легкість в актуалізації емоційних станів, домінування позитивних емоцій, емоційна стабільність у складних ситуаціях. Студенти не можуть об'єктивно оцінити рівень сформованості у себе необхідних умінь емоційної компетентності.

До другого рівня – **середнього** – віднесено студентів, які мають фрагментарні знання про емоції, почуття, їх появу, прийоми вираження, володіють знаннями про розпізнавання емоційних проявів на вербальному та невербальному (за мімікою, пантомімікою, жестами) рівнях, але на практиці студенту вдається розпізнавання та розуміння на недостатньому рівні. Майбутні педагоги обізнані з особливостями емоційного розвитку молодших школярів, технологіями впливу на емоційний стан учнів початкової школи, способами керування власними емоціями, але не завжди застосовують їх у навчанні, власному житті. Студенти виявляють інтерес до сучасних освітніх напрацювань в галузі педагогіки і психології емоцій, при цьому спостерігаються деякі неточності у відтворенні. Майбутні вчителі початкової школи розуміють цінність емоцій в професійній і особистісній сферах, значущість для досягнення успіху. Сформована позитивна мотивація до майбутньої професійної діяльності, мають бажання використовувати набуті знання, вміння та

навички, діяти на основі отриманої емоційної інформації, будувати освітній процес, взаємодію на гуманній, емоційній основі, але бажання не носять стійкого характеру. Студент даного рівня може адекватно сприймати емоції молодших школярів, виявляти і виражати власний емоційний стан за допомогою міміки обличчя, жестів, сили і висоти голосу, аналізувати і пояснити виникнення власних та чужих емоційних проявів. Здатні розпізнавати емоції та поведінку іншої людини, розуміти її думки, почуття, наміри. Важко дається майбутньому фахівцю здатність до глибокого проникнення в світ іншого, до співпереживання, надання емоційної підтримки. Має змогу передбачити емоційну реакцію на дії і слова в сторону іншої особи і у свою сторону. Регулювати власні та чужі емоції майбутньому педагогу вдається важко на цьому рівні. Встановлює дружні взаємини з учнями, вчителем, одногрупниками, що підтверджує наявність середнього рівня співпраці. Невміло намагається попереджувати конфліктні ситуації в міжособистісній взаємодії та знаходити оптимальні способи їх вирішення. Студент здатний аналізувати та узагальнювати власний досвід набутих знань, та порівнювати його з іншими. Майбутні вчителі на цьому рівні здатні проявляти емпатію, співчуття, відкритість, толерантність, у них домінують позитивні емоції. Під час роботи з учнями здатні до співчуття, вміють викликати бажані реакції в інших, до яких входить: переконання, комунікація, розв'язання конфліктів, лідерство, створення зв'язків, співробітництво, здатність працювати в команді.

Третій рівень – **високий** – характеризується наявністю стійких, повних, міцних, глибоко усвідомлених знань про емоції, почуття, способи їх вираження, особливості емоційної сфери молодших школярів, техніками впливу на емоційний стан учнів, спроможністю продуктивно застосовувати під час практики та власному житті. Студенти виявляють прагнення до вдосконалення професійних компетенцій, сформована позитивна мотивація до педагогічної діяльності. Майбутні вчителі початкової школи спроможні адекватно оцінити власні сильні і слабкі сторони, визначити траєкторію особистісного і професійного розвитку, мотивувати себе до професійної діяльності, спрямувати власні емоції на користь досягнення мети, на нові успіхи, на креативну діяльність. Усвідомлюють значення емоцій в освітньому процесі, організації партнерства, спілкування з молодшими школярами, їхніми батьками, колегами, адміністрацією, здатні вільно виконувати інтелектуальну обробку отриманої зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації, діяти на її основі. Студент даного рівня сприйнятливий до почуттів та поглядів школярів, виявляє активний інтерес до їх турбот, потреб у розвитку і підтримку їхніх здібностей, швидко та точно розпізнає емоційні стани інших на вербальному та невербальному рівні. При неможливості розпізнавання емоцій молодших школярів, знаходить влучні запитання для отримання емоційної інформації від них, здатен усвідомлювати причини виникнення емоцій учнів і наслідки, до яких вони призводять. Майбутні педагоги володіють спектром вербальних (логічний наголос,

сміслова пауза, емоційне забарвлення голосу, виразність, чіткість мовлення) і невербальних (жести, міміка, пантоміміка, погляд) інструментів, намагаються яскраво виражати свої емоції, почуття. Вдало вміють контролювати власні емоції в певних навчальних, педагогічних, життєвих ситуаціях. Наявна здатність до емпатії, поваги, підтримки, допомоги, партнерства, позитивна емоційна установка, толерантність, тактовність, турботливість, творчість, гумор. Доброзичливо та активно спілкується, співпрацює з учнями, одногрупниками, викладачами, може здійснювати міжособистісний вплив з метою покращення емоційного стану учнів, їх уявлень, намірів, установок, знаходити адекватні способи реагування. Майбутній фахівець спроможний запобігати та вирішувати конфліктні ситуації, використовувати набуті знання і вміння у нестандартних ситуаціях. Творчо використовує матеріали новітніх освітніх технологій розвитку емоцій, виявляє особисту позицію щодо наукових поглядів, шукає способи реалізації в практичній діяльності.

Студенти, які отримують практичний власний досвід роботи вчителя, вихователя групи подовженого дня, асистента вчителя поза межами закладу вищої освіти, можуть бути більш емоційно компетентними.

Висновки. Емоційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як сукупність набутих знань, сформованих вмінь та навичок у сфері емоцій, збагачує досвід особистості і дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність в сучасних умовах. Рівневу та критеріально-показникову основу дослідження сформованості емоційної компетентності в майбутніх учителів початкових класів було визначено на основі сутності зазначеного феномену, його змісту і структури. Критеріями емоційної компетентності майбутнього педагога визначено когнітивний, ціннісний і діяльнісний. Зважаючи на ступеневий характер процесу оволодіння компетентністю, було визначено три рівні – низький, середній, високий. При переході від одного рівня до наступного змінювалася структура та зміст сукупності знань, цінностей, мотивів, умінь, при цьому кожний наступний рівень логічно виходив з попереднього. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в доборі коректних методик психолого-педагогічного діагностування рівня сформованості емоційної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Література

Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы междунар. научно-практ. конференции. – Мн. – 2003. – С. 166 – 168.

Войціх І.В. Критерії та рівні сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / І.В. Войціх // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький. – 2015. – № 11. – С. 35 – 38.

Гоулман Д. Эмоциональная компетентность / Даниэль Гоулман / Психология мотиваций и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 21–49.

Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф.В. Искандерова // Вестник КАСУ. Выпуск : Образовательные технологии. – 2006. – №1. – С.130–134.

Лазуренко О.О. Психологічні особливості формування емоційної компетентності майбутнього лікаря : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Лазуренко Олена Олексіївна. – К., 2017. – 219 с.

Льошенко О.А. Проблеми розвитку емоційної компетентності / О.А. Льошенко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: збірник наук. праць. – К.: Логос. – 2012. – Вип. 14. – С. 119 – 126.

Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект / І.М. Матійків // Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні: матеріали наук.-техн. конф. наук.-педаг. працівників. (26-31 березня 2012 р.). – Львів. – 2012. – С. 240 – 243.

Наконечна О.В. Структура емоційного інтелекту соціальних педагогів і соціальних працівників / О.В. Наконечна // Молодий вчений. – 2017. – № 6 (46). – С. 260 – 263.

Рейнолдс М. Коучинг: емоциональная компетентность: Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе / М. Рейнолдс. – М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. – 103 с.

Федорчук В. М. Емоційна компетентність психолога / В. М. Федорчук // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2012. – Випуск 17. – С. 623 – 630.

Шабанова Т.Л. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов-педагогов / Т.Л. Шабанова, К.В. Шабанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2. – С.224 – 232.

Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In : R. A. Thompson (ed.), Nebraska Symposium on Motivation. 1990. – Vol. 36. Socioemotional development. – P. 115–182.

References

Andreeva I.N. (2003) Razvitiye emotsionalnoy kompetentnosti pedagogov. *Psihologiya obrazovaniya segodnya: Teoriya i praktika: materialy mejdunar. nauchno-praktich. konferentsii*, 166–168.

Voitsikh I.V. (2015, 11) Kryterii ta rivni sformovanosti emotsiinoi kompetentnosti maibutnix psykhologiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 35–38. [in Ukrainian].

Houlman D. (2002) Emotsionalnaia kompetentnost. *Psykhologhiya motyvatsyi y smotsyi*. Yu. B. Hyppenreiter, M. V. Falykman (Ed.). Moscow: CheRo, p. 21–49 [in Russian].

Iskanderova F.V. (2006) Emotsionalnyi intellekt kak osnova mejlichnostnogo vzaimodeystviya. *Vestnik KASU. Vyipusk: Obrazovatelnyye tekhnologii*, 30–134 [in Russian].

Lazurenko O.O. (2017) Psykhologichni osoblyvosti formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Loshenko O.A. (2012, 14) Problemy rozvytku emotsiinoi kompetentnosti. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky: zbirnyk nauk. prats*, 119–126 [in Ukrainian].

Matiikiv I. M. (2012) Rozvytok emotsiinoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv profesii typu «liudyna-liudyna»: psykhologichnyi aspekt. *Problemy ta perspektyvy rozvytku ekonomiky i pidpriemnytstva ta komp'iuternykh tekhnolohii v Ukraini: materialy VIII naukovo-tekhnichnoi konf. naukovo-pedahoh. pratsivnykiv (Lviv, 26-31 bereznia 2012 r.)*, 240–243 [in Ukrainian].

Nakonechna O.V. (2017) Struktura emotsiinoho intelektu sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv. *Molodyi vchenyi, issue 6 (46)*, 260 – 263 [in Ukrainian].

Reynolds M. (2003) Kouching: emotsionalnaya kompetentnost: Napravte svoi emotsii (EQ) na uspeh v rabote. M.: TSentr podderjki korporativnogo upravleniya i biznesa, 103.

Fedorchuk V. M. (2012) Emotsiina kompetentnist psykholoha. *Problemy suchasnoi psykholohii : Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, issue 17*, 623 – 630 [in Ukrainian].

SHabanova T.L., SHabanova K.V. (2015) Model issledovaniya emotsionalnoy kompetentnosti u studentov-pedagogov. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya, issue 1-2*, 224–232 [in Russian].

Saarni C. (1990, 36 Socioemotional development) Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In: R. A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 115–182.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема емоційної компетентності, яка допомагає вчителю встановлювати партнерські стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами, володіти технологіями впливу на інших, організувати освітнє середовище, освітній процес на емоційній основі, що важливо в умовах реалізації концепції Нової української школи. Емоційна компетентність майбутніх учителів початкової школи розуміється як сукупність поглядів, цінностей, набутих знань, сформованих вмінь та навичок в емоційній сфері, їх розуміння, вираження, регулювання та дозволяє успішно організувати освітній процес на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з школярами, їх батьками, колегами, реалізувати себе в особистій і професійній діяльності. Метою статті є вивчення та теоретичне обґрунтування критеріїв, рівнів і показників сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Для вирішення проблеми застосовувалися методи аналізу психолого-педагогічної літератури, систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу, вивчення досвіду. На основі змістових і структурних компонентів зазначеного феномену розроблено когнітивний (сукупність знань про емоції, почуття, емоційні стани, способи їх вираження, причини виникнення, вікові особливості емоційної сфери молодших школярів), ціннісний (сукупність мотивів та цінностей гуманного спілкування, взаємодії, досягнення успіху) і діяльнісний (сукупність умінь та навичок адекватно сприймати емоції учнів, розуміти їх почуття і власний емоційний стан, виражати власні емоції, керувати ними) критерії, наведено відповідні показники сформованості емоційної компетентності майбутніх педагогів. Враховуючи ступневий характер оволодіння компетентністю, визначено низький, середній і високий рівні сформованості емоційної компетентності майбутніх учителів початкових класів, описано їх характеристики. Сукупність професійних цінностей, мотивів, знань, вмінь, що належать до визначених критеріїв і показників емоційної компетентності майбутніх фахівців є важливою для здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: емоційна компетентність, майбутні вчителі початкової школи, критерії, показники, рівні, сформованість.

УДК 378.018.8 : 373.5.011.3-051:796] :614

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-367-379

SUBSTANTIATION OF ACTIVITY-REFLEXIVE CRITERION OF THE READINESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF THE HEALTH-PRESERVING ACTIVITY

ОБҐРУНТУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КРИТЕРІЮ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Iuliia TANASIICHUK,

lecturer

Юлія ТАНАСІЙЧУК,

викладач

Yliyatanasiychuk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7772-1509>

Uman State Pedagogical University

Уманський державний педагогічний університет

✉ street, Sadova 2

✉ вул. Садова 2

Uman, Cherkasy region 20300

м. Умань, Черкаська обл., 20300

Original manuscript received: June 22, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

The reflexivity and activity criterion of the future physical education teachers' readiness to realize sustainable health activities is proved in the article. The justification criteria were selected: professional orientation, professional education, professional and valuable orientation, professional reflection. Professional orientation features are: motivational (sustainable psychological attitude and focus on sustainable health activities; a strong interest in the child's personality); targeted (willingness to self-education, self-development, self-actualization; desire to use pedagogical results in practice); personal (presence of character traits: balance, activity, dialogue, congruence, empathy) aspects; professional education (theoretical (system of skills and abilities in the field of concepts, approaches, methods, upbringing forms of health bases (nutrition, psycho-emotional stability, self-esteem and level of aspiration, motivation of achievement, physical activity, etc.), readiness to correlate with them in practice; methodical (professional competence to realize sustainable health activities, ability to apply knowledge in practice; presence of health problems in the methodological work of teachers); behavioral (presence of intellect needs and ability to plan and design the educational process of interaction with adolescents, developing constructive methods of interaction) aspects, professional value orientations (valuable attitude to pedagogical activity (axiological orientation, definition of purpose and personal activity); valuable attitude to the teenager's personality, valuable attitude to colleagues, to yourself as an educator); professional reflection (reflexive evaluation (the need and ability of the teacher to self-analysis and self-esteem of one's own activity as a subject); communicative (ability to analyze and reflect the communicative situation, communication style, as well as evaluate the results of communication with teenagers and their own state) aspects.

Key words: *reflexivity and activity criterion, readiness, future teacher, physical education, sustainable health activities.*

Постановка проблеми. Визначення структурних характеристик ціннісного ставлення до здоров'я, виділення показників зазначених

характеристик і вибір методик їх вивчення є одним із напрямів дослідження ціннісного ставлення до здоров'я, що розробляються нині. На наш погляд, розвиток ціннісного ставлення до здоров'я має на меті зміну поведінки людини в цій сфері.

Усі компоненти ставлення до здорового способу життя взаємообумовлені й взаємозалежні між собою, причому зв'язок має не сумарний, а інтеграційний характер. Це пояснюється тим, що ставлення до здорового способу життя є цілісним інтегративним утворенням. Однак поряд з взаємозв'язком виділені компоненти структури цього поняття мають і певну самостійність [Сорокіна, 2010: 42].

У межах ціннісно-орієнтаційної функції полюсами ціннісного ставлення є цінність, яка набуває форми мотиву (мотиваційний критерій готовності) й оцінки (рефлексивний критерій). У процесі оцінки досягається результат (практичний критерій), метою якого є вже не просто результат діяльності, а цінності цього процесу (визначеність результату як ознака здоров'язбережувальної діяльності). Завдяки практичному критерію готовності стає можливим відтворення здоров'язбережувальної освітньої діяльності (відтворюваність як ознака здоров'язбережувальної діяльності).

Виходячи з вищесказаного, можна визначити основні ознаки готовності майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності, зокрема:

- у когнітивному аспекті – пізнання змісту й технологій здійснення здоров'язбережувальних функцій фізичної культури з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх потреб у руховій активності;

- у мотиваційно-діяльнісному аспекті – відповідальне ставлення до виконання функцій з організації фізичної активності дітей, ініціативність у підборі й упровадженні в режим навчального дня засобів фізичної культури, що дають необхідний для збереження здоров'я й забезпечення успішності дітей рівень фізичної активності;

- у творчому аспекті – здатність до відбору й грамотної реалізації найбільш ефективних здоров'язбережувальних технологій, заснованих на фізичній активності, в режимі навчального дня, а також до проектування відповідних авторських технологій.

У нашому дослідженні критеріями обґрунтування діяльнісно-рефлексивного критерію готовності майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності обрано професійну спрямованість, професійну освіченість, професійно-ціннісні орієнтації, професійну рефлексію.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сформовані мотиваційні й когнітивні характеристики готовності утворюють особистісно-сміслову поле, яке проектується на здоров'язбережувальну діяльність учителя фізичної культури й реалізується в її практичному здійсненні. Цей перехід визначає діяльнісно-рефлексивний критерій готовності, який інтегрує зміст критеріїв діяльнісного аспекту, визначених науковцями (О. Гришина [1], П. Гусак, Н. Зимівець [2], С. Давидова [3], Г. Іванова [6], Л. Іванова [7],

С. Карасевич [8], І. Кенсницька [9], Н. Козак [10], М. Козуб [11], С. Крошка [12], В. Лобачев [13], О. Пашин [16], Н. Попова [17], Н. Свірщук [19], Н. Степанченко [22], О. Філіпп'єва [24]), і виявляється в уміннях, необхідних учителю для здійснення здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі школи.

Погоджуючись з В. Сластьоніним, що практичний компонент готовності виражається в уміннях, в прикладних знаннях [Сластенин, 1978], вважаємо за необхідне зазначити, що в майбутнього вчителя фізичної культури мають бути не просто сформовані вміння, які дозволяють йому здійснювати здоров'язбережувальну діяльність, а й творче використання знань про здоров'язбереження, на базі яких формується здатність до здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Знання та вміння, як підкреслював Л. Рубінштейн, як тільки вони освоєні людиною, перетворюються в особисте надбання, приводять до розвитку її здібностей. У навчанні через знання і вміння формуються здібності [Рубінштейн, 2002], розвивається творчий потенціал студентів. Усе це і визначає зміст діяльно-рефлексивного критерію готовності майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Мета. Розкрити сутність та критерії обґрунтування когнітивно-змістового критерію, визначити його місце в структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Методи дослідження – *теоретичні* – аналіз наукових джерел із проблеми дослідження, що дало змогу розкрити сутність та критерії обґрунтування когнітивно-змістового критерію та визначити його місце в структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Результати дослідження. Обґрутовуючи діяльно-рефлексивний критерій готовності, ми керувалися твердженням, що правильно сформовані вміння засновані на знанні способу дії. Це підтверджується дослідженням М. Козуб, у якому визначені вміння, необхідні для педагогічної діяльності: систематично поповнювати знання про здоров'язбережувальну діяльність шляхом самоосвіти й аналізу реального педагогічного процесу для оптимального планування діяльності з урахуванням раціональних форм, методів, прийомів організації освітньої діяльності учнів; вивчати особистість кожного учня, особливості мікрогрупи і класу в цілому для передбачення можливих труднощів і вибору необхідних здоров'язбережувальних впливів з урахуванням цих особливостей і рівня навченості; вивчати переваги й недоліки власної особистості та стилю професійної діяльності для найкращої організації освітнього процесу з дотриманням принципів наукової організації і здоров'язбережувального характеру навчання; досліджувати зміст навчального матеріалу, засобів навчання, творчо їх використовувати для створення індивідуального стилю здоров'язбережувальної педагогічної діяльності [Козуб, 2007].

Серед умінь, необхідних учителю фізкультури для виконання поставлених перед ним професійних завдань, важливу роль відіграє

володіння технологією навчання школярів руховим діям і розвитку фізичних якостей, проведення основних видів фізкультурно-оздоровчих занять, здійснення медико-біологічного і психолого-педагогічного контролю стану організму в процесі фізкультурно-спортивних занять, використання різних засобів і методів фізичної реабілітації організму, організація і проведення методичної роботи з проблем фізичного виховання, оздоровчої фізичної культури і спортивного тренування, володіння навичками раціонального застосування навчально-спортивного обладнання та інвентарю, застосування методів лікарсько-педагогічного контролю, надання першої допомоги при травмах у процесі виконання фізичних вправ тощо [Малорошвило, 2004:51].

З усіх здоров'язберезжуваних умінь, які необхідні майбутньому вчителю фізичної культури, Г. Остапенко виокремлює такі: уміння та навички впроваджувати здоров'язберезжувальні технології в навчально-виховне середовище загальноосвітньої школи, пропагувати здоровий спосіб життя серед учнів; організовувати здоров'язберезжувальну інфраструктуру загальноосвітньої школи; складати положення про проведення Свята «День здоров'я»; проводити фізкультурно-оздоровчу роботу в умовах оздоровчих таборів, які функціонують у літній період у загальноосвітній школі тощо [Остапенко, 2012:83].

Звернення до роботи В. Філанковського дозволяє якісно доповнити відносно самостійні групи умінь, зокрема виділити особливе в підготовці майбутнього вчителя фізичної культури.

1. Уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу фізичного виховання в конкретні завдання виховання фізичної культури особистості школяра: вивчення особистості та колективу з метою визначення рівня підготовленості (здоров'я, статури, фізичних якостей і рухових здібностей) до ефективного сприйняття педагогічних впливів, прогнозування і проектування на цій основі розвитку фізичної культури колективу і окремих вихованців; виділення комплексу фізично культурних і педагогічних завдань і визначення домінуючого завдання – фізичної досконалості.

2. Уміння побудувати й реалізувати логічно завершену систему виховання фізичної культури особистості школяра: комплексне планування педагогічних завдань; відбір оптимального змісту освіти, навчальних та позакласних фізкультурно-масових виховних заходів; оптимальний вибір і поєднання форм, методів і засобів фізичного виховання.

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами фізичної культури особистості, застосовувати їх: створення оптимальних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та ін.); активізація особистості школяра розвитком його фізкультурної діяльності, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання; розвиток колективної фізкультурної діяльності; забезпечення зв'язку школи з громадськими організаціями в сфері фізичної культури.

4. Уміння враховувати та оцінювати результатів виховання фізичної культури особистості учнів: самоаналіз діяльності та аналіз процесів і результатів фізичної досконалості [Філанковський, 2000:153].

До умінь, необхідних майбутньому вчителю фізичної культури, Н. Попова відносить такі: зміцнення і розвиток власного здоров'я, самостійність і відповідальність вибору способу життя; оволодіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності через фізичні вправи, рухливі та спортивні ігри для розвитку фізичних якостей і попередження гіподинамії, набуття досвіду організації самостійних систематичних занять фізичною культурою з дотриманням правил техніки безпеки та профілактики травматизму; вміння надавати першу долікарську допомогу собі та іншим при легких травмах; збагачення досвіду спільної діяльності в організації і проведенні занять фізичною культурою, форм активного відпочинку і дозвілля, вміння організувати доцільний режим рухової активності з метою підтримки і вдосконалення своїх фізичних якостей і рівня тренуваності; вміння організувати свій побут з урахуванням оздоровчого впливу природних факторів середовища; навички та вміння самооцінки функціонального стану систем свого організму (серцево-судинної, дихальної), пульсу, ЧСС, АТ, частоту дихання тощо [Попова, 2015:82];

Узагальнення умінь, необхідних майбутнім учителям фізичної культури для формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, дало можливість виокремити такі: проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, гностичні, дослідницькі, практичні, методичні, які мають свою специфіку та відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Уміння, необхідні майбутнім учителям фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я

Групи умінь		Сутність
1.	Проєктувальні	уміння планувати і використовувати найбільш ефективні форми і методи організації здорового способу життя учнів з урахуванням санітарно-гігієнічних, кліматичних, регіональних і національних умов; планування власної діяльності з формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я; планування фізкультурно-оздоровчих заходів
2.	Конструктивні	володіння засобами і методами формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я, здорового способу життя на основі потреби у фізичній активності; формування фізичної активності школярів; застосування навичок науково-методичної діяльності для вирішення конкретних завдань, що виникають в процесі формування здорового способу життя школярів
3.	Організаторські	уміння організувати позакласні заходи та різні профілактичні тренінги по здоров'язберігаючих технологій навчання, власну діяльність формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я, зниження стресогенності уроків

4.	Гностичні	використання в професійній діяльності науково-теоретичних і методичних рекомендацій з формування здорового способу життя школярів; оцінка ефективності фізкультурно-оздоровчих занять з формування здорового способу життя учнів, уміння оцінити фізичний розвиток і стан здоров'я школярів
5.	Дослідницькі	організація і проведення науково-дослідницької роботи; пошук оптимальних варіантів досягнення результатів з формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я, визначення мотивів і інтересів учнів; оцінка індивідуально-психічних особливостей і підготовленості учнів, уміння використовувати методи педагогічних досліджень щодо формування здорового способу життя (анкетування, тестування тощо)
6.	Комунікативні	уміння проводити бесіду з питань оптимального режиму дня, харчування та здорового способу життя, профілактики соціально значущих захворювань (ВІЛ, гепатити та ін.), співробітництво на основі довіри з школярами, батьками, колегами, спонсорами; передбачення і запобігання конфліктним ситуаціям з учнями; формування правильного ставлення до здорового способу життя
7.	Методичні	уміння використовувати в своїй роботі передовий досвід провідних вчителів щодо формування здорового способу життя в учнів, організація методичної роботи з проблем фізичного виховання, формування здорового способу життя школярів; організація пропаганди здорового способу життя
8.	Практичні	володіння технікою фізичних вправ в рамках шкільної програми з формування здорового способу життя школярів; вміння надавати першу допомогу при травмах в процесі виконання фізичних вправ; зміцнення фізкультурно-матеріальної бази, вміння здійснювати пошук елементів по формуванню здорового способу життя школярів через засоби фізичної культури, розробляти власний творчий проект по формуванню здорового способу життя школярів з застосуванням фізкультурно-оздоровчих засобів
9.	Рефлексивні	корекція власної діяльності в процесі формування здорового способу життя школярів; критично-конструктивний і позитивний аналіз підсумків спільної діяльності, аналіз власної навчально-пізнавальної діяльності, її оцінювання, зіставлення результатів діяльності до основної мети і завдань заняття

Уміння, які проявляються в проектній діяльності, поділяються на три групи: пов'язані з проектуванням знань, рухових умінь, навичок, з завданнями планування навчального матеріалу на більш-менш тривалий термін (складання річного графіка навчального процесу, поурочного планування); пов'язані з проектуванням пізнавальної та практичної діяльності учнів. Ці вміння тісно пов'язані з дослідницькою діяльністю

вчителя; стосуються планування власної діяльності вчителя з керівництва, пізнавальною і практичною діяльністю учнів, які оволодівають необхідними знаннями, руховими вміннями та навичками.

Конструктивні вміння розкриваються в конструктивно-оперативній, конструктивно-змістовій, конструктивно-матеріальній діяльності.

Конструктивно-оперативна діяльність майбутнього вчителя фізичної культури пов'язана з плануванням методики й організацією проведення занять, умілим підбором і застосуванням форм, методів, засобів виховання фізичної культури особистості, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, віку, ступеня їх фізичної підготовленості тощо.

Конструктивно-змістова діяльність полягає у відборі, аналізі навчально-виховного матеріалу відповідно до цілей і завдань навчання, виховання, урахування рівень навченості й вихованості учнів. У цьому виді діяльності значне місце займає планування позакласної та масової фізкультурної роботи, педагогічно доцільне визначення доручень для окремих учнів і колективу тощо. Конструктивна діяльність у позакласній роботі отримує вираження в перспективному й поточному плануванні. Перспективний план дозволяє попередньо намітити найбільш важливі фізкультурні заходи і включає планування: роботи секцій, внутрішньошкільних змагань з урахуванням плану-календаря району, міста, підготовку інструкторів-громадських працівників і суддів зі спорту, проведення оздоровчих заходів в режимі дня (фізкультурних виходів, гімнастика під час змін, гімнастика до занять) і у позакласних заходах.

Конструктивно-матеріальна діяльність майбутнього вчителя фізичної культури полягає в проектуванні та створенні матеріальної, технічної бази для занять фізкультурою і спортом: облаштування спортивних залів, конструкцію і використання різного спортивного інвентарю та обладнання, раціональних технічних засобів і обладнання на місцях занять для учнів молодших, середніх, старших класів. Ця діяльність також пов'язана з залученням усього учительського колективу для спільної участі у виготовленні різних технічних засобів навчання.

Комунікативні вміння вчителя фізичної культури дозволяють встановлювати правильні педагогічно доцільні відносини зі школярами та вчителями різних предметів, з батьками, з представниками громадськості. У цій діяльності повинні виявлятися вміння налагоджувати внутрішньоколективні і міжколективні відносини в класі, школі, трудовій і дослідницькій діяльності учнів. Комунікативні вміння майбутнього вчителя фізичної культури проявляються у встановленні контактів з учнями (окремими особами, активом і командами, колективом фізкультури тощо), управлінським персоналом (директор, завуч тощо) і партнерами по роботі (вчителями, батьками учнів, громадськими організаціями району, міста).

Організаторські вміння майбутнього вчителя фізичної культури полягають у практичній реалізації та коригуванні проєктів конструктивної діяльності. Організаторські вміння – це система знань, психічних і практичних дій, спрямованих на координацію діяльності організатора і взаємозв'язку його з колективом. Учитель фізичної культури має повною мірою володіти

практичними діями, які складаються з цілого ряду прийомів і операцій, спрямованих на створення необхідних умов для здійснення навчально-виховної роботи з учнями (розподіл обов'язків членів колективу, визначення місця роботи і проживання учнів, послідовність їхньої діяльності, створення умов для самоконтролю і взаємоконтролю, порядок зміни видів діяльності або етапів виконання завдань).

Дослідницькі вміння майбутнього вчителя фізичної культури спрямовані на передачу свого досвіду іншим (активна участь у методичних, науково-практичних конференціях тощо), прагнення до професійного вдосконалення. Дослідницькі вміння включають: вивчення об'єкта діяльності (учнів), вміння аналізувати навчальний матеріал, вивчення змісту, засобів, форм і методів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється, аналіз власного досвіду і досвіду інших вчителів.

Гностичні вміння включають: вміння оцінювати фізичний стан власного організму і його систем, підібрати найбільш прийнятний спосіб ведення здорового способу життя, застосовувати засоби, методи і навички здорового способу життя, необхідні для збереження і відновлення свого здоров'я, проявляти самостійність, самоорганізованість, самоосвіту, самовиховання і самовдосконалення в здоровому способі життя.

Практичні вміння передбачають опанування різноманітними прийомами методами здоров'язбережувальної діяльності, але основною метою всієї роботи з підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності є не стільки відтворення знань, умінь і навичок, скільки творче використання їх у процесі впровадження в освітній процес.

На думку О. Єжової, збереження, зміцнення й формування здоров'я передбачає діяльність із забезпечення здоров'я учасників освітнього процесу, причому не просто його (здоров'я) утримання на постійному рівні, а й намагання зробити організм міцнішим, стійкішим до негативних чинників довкілля. Тому діяльність педагогічного й учнівського колективів має бути спрямована на забезпечення здоров'я [Єжова, 2011:45].

Під здоров'яспрямованою діяльністю О. Єжова розуміє сукупність планомірних освітніх дій та заходів, зосереджених на збереженні й зміцненні здоров'я учнів шляхом сприяння формуванню в них ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших [Єжова, 2011:54].

Поняття «здоров'язбережувальна діяльність» передбачає консолідацію всіх зусиль школи, спрямованих на формування, виховання та зміцнення здоров'я учнів, і характеризується як «модель здоров'язберігаючої педагогіки» Реалізація цієї моделі передбачає формування в школі здоров'язбережувального простору [Козуб, 2007: 34].

Таким чином, під здоров'язбережувальною діяльністю розумітимемо спеціальним чином організований і контрольований вид діяльності освітнього закладу, який має на меті збереження і розвиток здоров'я учасників педагогічного процесу, спрямований на реалізацію таких форм, методів і засобів, які сприяють збереженню і зміцненню здоров'я дітей, орієнтують на здоровий спосіб життя за допомогою включення їх в практику здоров'язбережувальної діяльності.

До методичних належать такі вміння: використовувати у своїй роботі передовий досвід провідних вчителів щодо формування здорового способу життя в учнів, організація методичної роботи з проблем фізичного виховання, формування здорового способу життя школярів; організація пропаганди здорового способу життя.

Рефлексивні уміння передбачають корекцію власної діяльності в процесі формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, критично-конструктивний і позитивний аналіз підсумків спільної та власної здоров'язбережувальної діяльності, її оцінювання тощо.

Зміст рефлексивного складника готовності студентів утворюють цінності, функціями яких є створення образу, ескізу майбутнього і функція оцінки, здійснення якої неможливе без рефлексії як найважливішого якості регуляції, вибору й оцінки педагогічних дій по створенню та реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій [Гришина, 2005:183].

З філософських позицій рефлексія визначається як здатність індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, властивість розуму аналізувати себе і знання, що призводять до отримання нового знання [Елисеєва, 2005:67].

Стосовно фізкультурної освіти рефлексію В. Лобачев представляє у вигляді сукупності окремих елементів: вміння контролювати свої дії, відслідковувати логіку судження; розпізнавати протиріччя, які є причиною руху думки; здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації; перетворювати пояснення спостережуваного або аналізованого явища в залежності від мети і умов; використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури та змісту [Лобачев, 2006:48]

Рефлексивний складник відображає ступінь усвідомлення учителем фізичної культури ефективності його діяльності в ланцюжку зв'язків: здоров'язбережувальна діяльність вчителя => стан здоров'я учня, його психологічна комфортність => здоровий спосіб життя як якість і результат діяльності учня. Рефлексивна функція може бути охарактеризована як рефлексивно-оцінна і включає рефлексію через діагностику здоров'я учнів; саморефлексію діяльності; рефлексію через ставлення і думка батьків та інших учасників педагогічного процесу [Козуб, 2007:69].

Показниками діяльнісно-рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я обрано: володіння уміннями (вміння оцінювати фізкультурно-оздоровчу роботу, навантаження, режим дня школярів тощо; вміння формувати потребу учнів у здоровому способі життя; вміння створювати сприятливий психологічний клімат в освітньому процесі; вміння раціонально використовувати засоби і форми фізичного виховання; вміння пропагувати здоровий спосіб життя; вміння вести спостереження за динамікою розвитку основних фізичних якостей: оцінювати поточний стан організму і визначати тренувальних дій на нього занять фізичною культурою за допомогою використання стандартних фізичних навантажень і функціональних проб, визначати індивідуальні режими фізичного навантаження тощо), сукупністю прийомів і способів для досягнення мети

здоров'язбережувальної діяльності, рефлексія як особистісне осмислення сутності проблеми та нових перспектив її вирішення і здатність до розуміння інших людей, вмотивованість рефлексивних дій, які спонукають педагога здійснювати рефлексивну діяльність.

Висновки. У дослідження критеріями обґрунтування діяльнісно-рефлексивного критерію готовності майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності обрано професійну спрямованість, професійну освіченість, професійно-ціннісні орієнтації, професійну рефлексію. Ознаками професійної спрямованості є: мотиваційний (стійка установка та спрямованість на здоров'язбережувальну діяльність; стійкий інтерес до особистості дитини); цільовий (готовність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання; бажання застосовувати педагогічні знахідки в своїй практиці); особистісний (наявність рис характеру: врівноваженості, активності, діалогічності, конгруентності, емпатії) аспекти; професійної освіченості (теоретичний (система знань, умінь в області концепцій, підходів, методів, форм виховання основ цінностей здоров'я (харчування, психоемоційна стійкість, самооцінка і рівень домагань, мотивація досягнення, рухова активність тощо), готовність співвіднести з ними свою практику; методичний (професійна компетентність до здійснення здоров'язбережувальної діяльності, здатність застосовувати знання в практичній діяльності; наявність проблематики здоров'я в методичній роботі педагогів); поведінковий (наявність інтелектуально-творчої ініціативи; потреби і здатності до планування і проектування виховного процесу щодо взаємодії з підлітками, виробленні конструктивних прийомів взаємодії) аспекти; професійно-ціннісних орієнтацій (ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (аксіологічна спрямованість, визначення мети і особистісного сенсу даної діяльності); ціннісне ставлення до особистості підлітка, ціннісне ставлення до колег, до себе самого як педагога); професійної рефлексії (рефлексивно-оцінний (потреба і здатність педагога до самоаналізу і самооцінки власної діяльності і самого себе як її суб'єкта); комунікативний (уміння аналізувати і рефлексувати комунікативну ситуацію, стиль спілкування, а також оцінювати результати спілкування з підлітками і власний стан) аспекти.

Література

Гришина Е. П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2005. 231 с.

Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я : теорія та технології : монографія / за ред. П. М. Гусака. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.

Давыдова С. А. Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к формированию здоровьесберегающей стратегии обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Махачкала, 2017. 211 с.

Ежова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми : МақДен, 2011. 412 с.

Елисеева Л. А. Подготовка учителя физической культуры к использованию нетрадиционных средств оздоровления учащихся на уроках и во внеурочное время : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Барнаул, 2005. 209 с.

Іванова Г. І. Характеристика поняття та компонентів культури здоров'я майбутніх вчителів. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології : реалії і перспективи* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Полтава, 9 лист. 2017 р.). Полтава : ПолтНТУ ім. Юрія Кондратюка, 2017. С. 111–113.

Іванова Л. І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я : теорія та методика : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 600 с.

Карасевич С. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти : монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 204 с.

Кенсичка І. Модель формування цінностей здорового способу життя студентів у процесі фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2017. № 4. С. 69–76.

Козак Н. Г. Здоров'язберігаюче виховання підлітків основної школи в навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Полтава, 2016. 240 с.

Козуб М. В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Елец, 2007. 223 с.

Крошка С. А., Борисенко Л. Л., Ершов С. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до впровадження здоров'язбережувальних технологій на уроках. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2014. Вип. LXIX. С. 205–212.

Лобачев В. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.08. Воронеж, 2006. 210 с.

Малоросовило Л. Н. Формирование готовности студентов вузов физкультурно-спортивного профиля к здоровьесбережению учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Челябинск, 2004. 171 с.

Остапенко Г. О., Циганок О. В., Жестков С. Г. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Серія : Фізичне виховання та спорт*. 2012. № 1. С. 78–85.

Пашин А. А. Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании учащейся молодежи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Москва, 2011. 413 с.

Попова Н. Г. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни в образовательном процессе современной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2015. 253 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.

Свірщук Н. С. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної роботи в школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 23 с.

Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1978. 160 с.

Сорокина В. М. Формирование у студентов отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2010. 241 с.

Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.

Филанковский В. В. Теория и практика формирования профессиональной

готовности учителя физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04. Ставрополь, 2000. 459 с.

Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 23 с.

References

Grishina E. P. (2005). Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelja fizicheskoj kul'tury k sozdaniju i realizacii zdorov'esberegajushhih obrazovatel'nyh tehnologij. *Candidate's thesis*. Samara[in Russian].

Husak P. M., Zymivets N. V., Petrovych V. S. (2009). Vidpovidalne stavlennia do zdorov'ia : teoriia ta tekhnologii. P. M. Husaka (Ed.). Lutsk : VAT «Volynska oblasna drukarnia» [in Ukrainian].

Davydova S. A. (2017). Professional'naja podgotovka budushhih uchitelej fizicheskoj kul'tury k formirovaniju zdorov'esberegajushhej strategii obuchajushhihsja. *Candidate's thesis*. Mahachkala[in Russian].

Yezhova O. O. (2011). Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorov'ia v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. Sumy: MakDen [in Ukrainian]

Eliseeva L. A. (2005). Podgotovka uchitelja fizicheskoj kul'tury k ispol'zovaniju netradicijnyh sredstv ozdorovlenija uchashhihsja na urokah i vo vneurochnoe vremja. *Candidate's thesis*. Barnaul [in Russian].

Ivanova H. I. (2017). Kharakterystyka poniattia ta komponentiv kul'tury zdorov'ia maibutnikh vchyteliv. *Fizychna rehabilitatsiia ta zdorov'iazberezhuvalni tekhnologii : realii i perspektyvy* : proceedings of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practacal Conference. Poltava : PolNTU im. Yurii Kondratiuka, 111–113[in Ukrainian].

Ivanova L. I. (2013). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do roboty z uchniamy z vidkhyleniamy u stani zdorov'ia : teoriia ta metodyka. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Karasievych S. A. (2018). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do fizkulturno-sportyvnoi diialnosti u zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Uman : VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

Kensytska I.(2017) Model formuvannia tsinnosteii zdorovoho sposobu zhyttia studentiv u protsesi fizychnoho vykhovannia. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu, issue № 4, 69–76* [in Ukrainian].

Kozak N. H. (2016). Zdorov'iazberihaiuche vykhovannia pidlitkiv osnovnoi shkoly v navchalno-vykhovnomu protsesi. *Candidate's thesis*. Poltava[in Ukrainian].

Kozub M. V. (2007). Formirovanie professional'noj gotovnosti budushhih uchitelej fizicheskoj kul'tury k osushhestvleniju zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti v shkole. *Candidate's thesis* Elec [in Russian].

Kroshka S. A., Borysenko L. L., Yershov S. I. (2014). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do vprovadzhennia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnologii na urokakh. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, issue LXIX, 205–212* [in Ukrainian].

Lobachev V. V. (2006). Formirovanie zdorov'esbersgajushhej kompetencii v professional'noj podgotovke budushhego pedagoga fizicheskoj kul'tury. *Candidate's thesis*. Voronezh [in Russian].

Maloroshvilo L. N. (2004). Formirovanie gotovnosti studentov vuzov fizkul'turno-sportivnogo profilja k zdorov'esberezeniju uchashhihsja. *Candidate's thesis*. Cheljabinsk [in Russian].

Ostapenko H. O., Tsyhanok O. V., Zhestkov S. H. (2012). Strukturni komponenty hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do orhanizatsii zdorov'iazberezhuvalnogo navchalno-vykhovnoho seredovyshcha zahalnoosvitnoi shkoly. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu. Serii : Fizychno vykhovannia ta sport, issue № 1, 78–85* [in Ukrainian]

Pashin A. A. (2011). Formirovanie cennostnogo otnosheniya k zdorov'ju v fizicheskom vospitanii uchashhejsja molodezhi. *Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].

Popova N. G. (2015). Formirovanie cennostnogo otnosheniya uchashhihsja k zdorovomu obrazu zhizni v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly. *Candidate's thesis*. Velikij Novgorod [in Russian].

Rubinshtejn S. L. (2002). Osnovy obshhej psihologii. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].

Svirshchuk N. S. (2013). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-rekreatsiinoi roboty v shkoli. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].

Slastenin V. A. (1978). Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki. Moskva : Prosveshhenie [in Russian].

Sorokina V. M. (2010). Formirovanie u studentov otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni kak professional'noj cennosti. *Candidate's thesis*. Volgograd [in Russian].

Stepanchenko N. I. (2017). Systema profesinnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh *Doctor's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].

Filankovskij V. V. (2000). Teorija i praktika formirovanija professional'noj gotovnosti uchitelja fizicheskoj kul'tury *Doctor's thesis*. Stavropol' [in Russian].

Filipp'eva O. A. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do valeolohichnogo vykhovannia uchniv *Extended abstract of candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано діяльнісно-рефлексивний критерій готовності майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Критеріями обґрунтування обрано: професійну спрямованість, професійну освіченість, професійно-ціннісні орієнтації, професійну рефлексію. Ознаками професійної спрямованості є такі аспекти: мотиваційний (стійка установка та спрямованість на здоров'язбережувальну діяльність; стійкий інтерес до особистості дитини); цільовий (готовність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання; бажання застосовувати педагогічні знахідки в своїй практиці); особистісний (наявність рис характеру: врівноваженості, активності, діалогічності, конгруентності, емпатії); професійна освіченість (теоретичний (система знань, умінь в області концепцій, підходів, методів, форм виховання основ цінностей здоров'я (харчування, психоемоційна стійкість, самооцінка і рівень домагань, мотивація досягнення, рухова активність тощо), готовність співвіднести з ними свою практику; методичний (професійна компетентність до здійснення здоров'язбережувальної діяльності, здатність застосовувати знання в практичній діяльності; наявність проблематики здоров'я в методичній роботі педагогів); поведінковий (наявність інтелектуально-творчої ініціативи; потреби і здатності до планування і проектування виховного процесу щодо взаємодії з підлітками, виробленні конструктивних прийомів взаємодії) аспекти; професійно-ціннісних орієнтацій (ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (аксіологічна спрямованість, визначення мети і особистісного сенсу даної діяльності); ціннісне ставлення до особистості підлітка, ціннісне ставлення до колег, до себе самого як педагога); професійної рефлексії (рефлексивно-оцінний (потреба і здатність педагога до самоаналізу і самооцінки власної діяльності і самого себе як її суб'єкта); комунікативний (уміння аналізувати і рефлексувати комунікативну ситуацію, стиль спілкування, а також оцінювати результати спілкування з підлітками і власний стан).

Ключові слова: діяльнісно-рефлексивний критерій, готовність, майбутній вчитель, фізична культура, здоров'язбережувальна діяльність.

УДК 378.015.3:005.336.2:316.42

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-380-389

PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALIST AS A FACTOR OF SOCIETY DEVELOPMENT

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ, ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Viktorija TARASOVA,

Postgraduate of the third level of
higher education

Вікторія ТАРАСОВА,

здобувачка третього рівня вищої
освіти

marsetka11@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1250-2027>

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

✉ 20, Hetmanska St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region, 72300

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72300

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

The article deals with the issue of formation and development of a personality as a competent specialist who is able to meet the needs of the state and society. The modern world proves that the quality of services provided directly depends on the specialist who provides this service, namely on the level of his or her professional competence. Society is increasingly imbued with the idea of humanizing education, and it leads to fundamentally new changes in the role and professional functions of the teacher. The range of professions and specialties is becoming wider, but special attention and significance in professional improvement and advanced training are still needed in the «man-to-man» type of profession. Investigating the influence of professional competence on the socio-economic development of society, the author reveals the essential characteristics of such concepts like «personal development», «professional development of the individual», «professional competence», «modern specialist». Some historical examples of socio-economic changes of the XXth century in different countries are given and proved their dependence on the development of education, specialists' training and their professional development. Hence, we can conclude that the modern specialist is faced with the need to constantly improve his or her professional competence, gain new knowledge, enrich and deepen them. The information revolution is taking place in all spheres of life now, and a new information society is being formed. With the help of the Internet, modern people have an opportunity to communicate all over the world, so awareness and mastery of information technologies becomes a priority task and foreground for the development of education, and information competence becomes the basic for all specialists, regardless of the industry. In terms of informatization of education, the paradigm of pedagogical science is changing, the structure and content of education has been corrected, which should be constantly revised and improved. The development and active use of computer and information technologies are becoming an urgent basis for the development of socio-economic society, which is called information, that is, one in which the majority of specialists are not only concerned with the production, preservation, processing and implementation of information, but also its higher form – knowledge.

Key words: informatization, competence, professional competence, professional development, modern specialist.

Актуальність проблеми. Сучасний світ доводить, що якість освітніх послуг прямопропорційно залежить від рівня професійної компетентності фахівця. Засади гуманізації освіти впливають на нові зміни ролі та професійних функцій сучасного педагога. Історичні приклади різних країн світу доводять, що соціально-економічний розвиток країни залежить від системи освіти, підготовки фахівців та їх професійного та особистісного зростання. Звідси робимо висновок, що сучасний фахівець постає перед необхідністю постійно підвищувати свою професійну компетентність, набувати нових знань, збагачувати та поглиблювати їх. У сучасних умовах формується нове інформаційне суспільство, за допомогою мережі Інтернет люди мають можливість спілкуватися по всьому світу, здобувати нову інформацію, накопичувати новий досвід та поширювати власний. Тому обізнаність і опанування інформаційними технологіями стає пріоритетним завданням розвитку системи освіти, а інформаційна компетентність – базовою для усіх фахівців незалежно від галузі, в якій вони працюють.

Мета статті. Дослідити вплив професійного розвитку особистості та професійної компетентності на соціально-економічний розвиток суспільного життя людей.

Теоретичні основи. Теоретичною основою нашої роботи стали наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблем розвитку та становлення особистості, формування професійної компетентності фахівців, зокрема і вчителів, в умовах інформатизації освітньої галузі. У контексті глобалізації, інтеграції, інформатизації освітніх процесів України особливої уваги потребують питання професійного розвитку й підготовки сучасних фахівців освітньої галузі. Сьогодні підтверджує, що зміна ідей, знань та впровадження інформаційних технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна людського покоління. Питанням розвитку суспільства через професійну підготовку, розвиток освіти та професійної компетентності фахівців присвячено досить багато праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У працях Л. Вовк, Г. Гринька, В. Давидова, Н. Крупської, А. Луначарського, О. Огієнко, Н. Протасової, Л. Сігаєвої та інших містяться характеристики розвитку освіти в Україні. Проблеми визначення професійної компетентності вчителів обговорювалася між багатьма психологами, педагогами, філософами, фізіологами, серед них М. Бершадський, В. Безруков, В. Даль, В. Дьомін, М. Елькін, І. Єрмаков, О. Онаць, М. Чошанов, К. Шапошников та ін. Питанням розвитку особистості присвячені роботи Т. Ціпан, В. Ягупова. Зарубіжні вчені G. Goodman, C. Arbona, R. Tannenbaum, F. Oser, F. Achtenhagen вважають, що поняття професійної компетентності може бути встановлено і до професії вчителя. Досліджуючи праці вищезказаних науковців, можемо зробити висновок, що формування професійної компетентності особистості залежить від розвитку національної освіти і професійного поступу фахівця, зокрема і педагога, а також через професійну підготовку та готовність до постійного самовдосконалення протягом життя.

Результати. У минулі часи зміна одного покоління знярядь праці здійснювалася впродовж певного часу і декількох поколінь людей, що надавало ознак стабільності і не було соціальною проблемою. У другій половині XIX – на початку XX століття професійна підготовка фахівця почала набувати соціально-економічного значення для розвитку суспільства. Більшість працівників могли розраховувати на те, що отриманих знань, які вони набували протягом навчання до початку їхньої трудової діяльності, переважно вистачить до її закінчення [1]. Подальший професійний розвиток фахівця залежав від набуття ним виробничого досвіду у сфері його діяльності майже для всіх кваліфікованих працівників: інженерів, лікарів, архітекторів та учителів.

В. Ягупов охарактеризовує поняття «професійний розвиток» особистості таким чином: – це мета, смисл і цінність професійної культури фахівця як особистості та конкретного фахівця; – це складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований зазвичай соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; – це результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньоособистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намагання фахівця їх вирішити або зняти; – це умова успішної професійної діяльності фахівця; – це умова особистісної та професійної само-актуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності; – персональний професійний розвиток фахівця має свою межу і пов'язаний із подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів [20].

Т. Ціпан стверджує, що набуття професійної компетентності починається з оволодіння основами педагогічної професії й охоплює декілька етапів професійного розвитку фахівця, протягом яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається перебудова структури особистості, визначається провідна діяльність, соціальна ситуація. Етапи професійного розвитку педагога: оптант (етап вибору професії); адепт (навчання в спеціалізованому навчальному закладі: коледж, виш); адаптант (звикання молодого фахівця до роботи); інтернал (людину визнають досвідченим фахівцем, який може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями); майстер (наявність у фахівця спеціальних якостей, умінь, широке орієнтування в професійній діяльності; індивідуальний стиль діяльності); авторитет (фахівець-майстер своєї справи, широко відомий у своєму колі або за його межами; він професійно вирішує завдання за рахунок великого досвіду, вмілості, вміння організувати роботу тощо); наставник (фахівець є авторитетним майстром, передає досвід молодим, стежить за їх професійним зростанням, його життя наповнене осмисленою професійною перспективою). Під час просування від етапу до етапу у фахівця, зокрема і учителя, поступово формується професійна компетентність [18].

В УРЕС (за ред. А. Кудрицького) «компетентність» (з лат. узгодження, поєднання) трактується як коло повноважень особи, коло питань, з яких ця особа має певні знання та досвід. Укладачі «Стратегії модернізації змісту загальної середньої освіти» під компетентностями розуміють здатність особи здійснювати складні культуро доцільні види дій і наголошують, що цей феномен охоплює такі складові освіти: когнітивну, технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належить до широких сфер культури та діяльності.

Звернувшись до словника сучасної англійської мови, який визначає поняття «компетентність» (з лат. *competens* – належний, відповідний) як сукупність необхідних якостей щодо ефективної професійної діяльності, систематичних функціональних знань й умінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей).

Поняття «професійна компетентність» для встановлення рівня професійної підготовки використовують відносно не так давно і до сьогодні немає єдиного підходу до визначення цього поняття, тому, вважаємо за необхідне, детальніше вивчити його генезис. К. Шапошников тлумачить поняття «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [19].

На думку М. Чошанова, «професійна компетентність» – це принципово нова якість професійної підготовки [17]. Учений відзначив, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань і вмінь полягає в тому, що: 1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються; 2) компетентність містить як змістовний компонент – знання, так і процесуальний – уміння; 3) компетентність передбачає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто опановувати критичне мислення. Отже, до структури компетентності вчений включає мобільність знань, гнучкість методу та критичність мислення. У більшості випадків термін «професійна компетентність» вживають суто інтуїтивно, частіше ним визначають високий рівень кваліфікації та професіоналізму фахівця [1].

Звернемося до нормативно-правових документів України, в яких згадується поняття «професійна компетентність». Отже, термін «професійна компетентність» своє відображення знаходить у документах, які регулюють сферу вищої освіти України. Термін «професійна компетентність» вжито під час визначення якості вищої освіти: «Якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає професійну компетентність ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особистісні, духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства» та вимог до випускника закладу вищої освіти, що «відображає цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових

завдань діяльності й умінь для їх реалізації». Ураховуючи нормативне тлумачення поняття професійної компетентності, С. Іванова визначає професійну компетентність педагога «як здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації» [6].

Розвиток ринку праці XXI століття зумовив потребу в нових професіях і спеціальностях, сучасні фахівці вже не можуть протягом усього періоду трудової діяльності спиратись на знання, вміння та професійні якості, набуті у закладах вищої освіти. Ринок праці потребує висококваліфікованого фахівця, здатного вдосконалюватися, критично мислити, швидко орієнтуватися й вирішувати проблеми різного професійного характеру.

Так, Н. Стаценко зазначає, що сучасний фахівець – це висококваліфікований професіонал, який поєднує загальну ерудицію із знаннями конкретної галузі діяльності, уміє виділити стратегічні питання, встановити взаєморозуміння та взаємодію із громадськістю або конкретною соціальною групою, окремими людьми, тобто володіє культурою комунікативної діяльності [16]. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку важливим є не тільки те, що фахівець знає, а й те, як він уміє опановувати та застосовувати нові знання та навички, як швидко може переорієнтуватися в професійній діяльності відповідно до сучасних вимог ринку праці. Особливої уваги розвитку професійної компетентності потребують професії, пов'язані з наданням послуг у соціальній сфері, зокрема і вчителі. Як зазначає М. Кокун, тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють постійне підвищення значимості професій типу «людина-людина», і особливо тих, які мають перетворюючий характер щодо особистості інших людей (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники тощо) [9].

На сьогодні і в найближчій перспективі багато професій і спеціальностей можуть втратити своє значення і взагалі зникнути впродовж життя одного покоління [1]. В умовах стрімких соціально-економічних змін розвиток професійної компетентності стає однією з найважливіших умов реформування системи освіти України. За даними статистики, норма старіння професії в індустріально розвинених країнах складає приблизно 8 років, а в деяких галузях – 5 років, тобто щороку знецінюється 20-30% знань кожного спеціаліста [1]. Сучасний фахівець постає перед необхідністю постійно підвищувати свою професійну компетентність, набувати нових знань, збагачувати та поглиблювати їх. На початку 90-х років XX століття провідною тенденцією освіти була її гуманізація, акцент робився на принципово новій ролі та професійних функціях педагога [5].

Питання формування освітніх надбань, еволюція поглядів на проблеми вітчизняної освіти й аналіз впливу на соціально-економічний розвиток суспільства досліджувалися в роботах І. Посошкова, А. Чупова, І. Янжули та інші. Питання економіки освіти й ефективності праці кваліфікованих працівників вивчало чимало вітчизняних учених. Наприклад, за розрахунками академіка С. Струмиліна, рік шкільного навчання на початку ХХ століття давав таке ж зростання кваліфікації, як і 2,6 року виробничого стажу [1]. А. Аганбегян відзначив, що рік шкільного навчання підвищує кваліфікацію на 0,14 – 0,17 розряду [7]. У 60-х рр. вчені В. Калмик, Г. Журавльов довели, що пряму залежність зростання продуктивної праці від рівня освіти можна спостерігати лише до семирічної освіти. У результаті дослідження впливу освіти на результативність праці багатьох вчених дійшли висновку, що дослідження С. Струмиліна 20-х років минулого століття показали високий ступінь залежності продуктивної праці від рівня освіти, бо їх проводили у період украй низького її загального рівня. Так, у 60-х роках за умов порівняно високого середнього рівня (сім років освіти) теж не призводило до зростання продуктивної праці [1]. За часів радянської освіти вагому роль у розвитку держави відігравали природні ресурси та фінанси. Сьогоднішня вносить нові корективи, де на перший план висуваються умови розвитку людського ресурсу (людський капітал). У результаті трансформації умов праці цінними стають творчий підхід, надання послуги, увага зосереджується на цінностях і людиноцентризмі.

Із розвитком технологій та поширенням Інтернет суспільство набуває стрімкого інформаційного розвитку – суспільство, що ґрунтується на знанні, змінюється розуміння того, яка роль освіти і викладання в цих процесах [3]. Питання формування інформаційного освітнього простору займають чільне місце як у дослідженнях вітчизняних науковців, так і різних країн світу, серед них В. Бикова, А. Гуржія, І. Гуревич, М. Жалдака, А. Литвина, Н. Морзе, О. Співаковський, Ю. Триуса, Гж. Кедровича, О. Кузнецова, В. Монахова, Е. Полат, І. Роберт та ін.

Як зазначає В. Кремень, у разі традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Набуті навчальні знання в закладі освіти не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність [10]. В умовах інформатизації освіти змінено парадигму педагогічної науки, відкориговано структуру та зміст освіти, можна стверджувати, що освіта сьогодні переживає глибоку внутрішню трансформацію. Змінено не лише складену роками її методичну базу, але й роль освіти в самій освіті [15].

Кінець ХХ – початок ХХІ століття – це початок постіндустріального розвитку, народження інформаційно-технологічної культури, інформаційної цивілізації. Інформатизація освіти дозволяє ефективно використовувати нові інформаційні технології: можливість створення відкритої системи освіти, яка, у свою чергу, дозволяє реалізувати кожному власну індивідуальну освітню траєкторію; досконалу систему управління інформаційно-методичним

забезпеченням; створювати організацію пізнавальної активності в здобувачів освіти [8]. Доступ до інформаційних технологій і вміння ними користуватися є необхідною умовою діяльності в суспільстві і однією з необхідних сучасних компетентностей, якими має володіти сучасний вчитель. Уміння володіти інформаційними технологіями дуже швидко перетворилося на життєво важливі стимули розвитку світової й вітчизняної економіки, створило всесвітню комунікаційну платформу, що відкриває шлях до перегляду традиційних форм навчання. Як зазначив В. Кремень, «зміни, які диктують необхідність розвитку компетентності вчителя, який повинен задовольнити потреби сьогодення у вільних ринкових відносинах з: різних галузей економіки, менеджменту, маркетингу, банківської справи, бухгалтерського обліку, аудиту й права; вільного володіння персональним комп'ютером та користування мережею Інтернет» [10].

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, доходимо висновку, що на кожному віковому етапі людини, який супроводжує освіта, вона набуває певної вершини знань, умінь у вигляді певної компетентності. Кожен наступний рівень освіти передбачає отримання нових компетентностей на основі попереднього рівня освіти і накопичених знань. Професійну компетентність науковці розглядають по-різному: як форму виконання педагогом своєї діяльності, зумовленої ґрунтовними знаннями якостей, явищ і предметів, які він перетворює (людина, група, колектив); вільне володіння змістом власної праці (професійно-педагогічна функція); відповідно до професійно важливих якостей особистості. Питання розвитку освіти залежать від багатьох чинників, серед них і економіка країни. Соціально-економічний розвиток життя суспільства потребує фахівця, який, у першу чергу, обізнаний у професійній сфері, має ґрунтовні знання, а також володіє певними компетентностями і здатен реалізувати професійні функції. Як бачимо, ці дві сфери взаємопов'язані й потребують постійного вдосконалення відповідно до трансформаційних процесів, у яких перебуває людство. Подальшого розвитку в освіті набувають питання не тільки залучення фахівців педагогічної ниви до пошуку знань, а й до розвитку особистості, отримання нових знань, уміння володіти інформацією, виховувати сприйняття соціально-економічних і науково-технічних нововведень, а також творчого ставлення до праці.

Література

Бельчева Т. Ф., Бельчев П. В., Елькін М. В., Ізбаш С. С. Компетентнісний підхід до організації виробничої практики майбутніх викладачів вищої школи / Бельчева Т. Ф., Бельчев П. В., Елькін М. В., Ізбаш С. С. // Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. – 106 с.

Гулай О. Філософія сучасної освіти «Неперевна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця». // Вісник Львів УН-УУ // Серія педагогіка, 2010, Вип. 26, С. 3-10.

Гуревич Р. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителя трудового навчання [Текст] / Р. Гуревич, Д. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2020. – № 3. – С. 26-28.

Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российских школьников [Текст] / В 4-х т. 2 / Под.ред. М. И. Бодуэна де Куртене. – М.: Цитадель, 1998. – 1024 с.

Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.

Іванова С. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти [Текст] / С. Іванова // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 42. Педагогічні науки <http://eprints.zu.edu.ua/2718/1/1.pdf>

Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – № 148 (5898), 2014 р. – 6 серпня. – С. 9-19

Кислинская Н. В. Образование в современном мире: проблемы, противоречия, перспективы [Текст] / Н. В. Кислинская // Педагогический вестник «Три ключа». – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997, – С. 53-56

Кокун О. М. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України Психологія професійного становлення сучасного фахівця, Київ, 2012, монографія https://lib.iitta.gov.ua/1651/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_12.pdf

Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курсу) загальної середньої освіти для 21 століття: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 черв. 2007 р., м. Київ, – К.: ТОВ УВПК «Ескоб», 2007. – С. 3-10

Можаяева О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі / О. М. Можаяева // Початкова освіта. – 2009. – № 32. – С. 9–13.

Назаренко Г. І. Професійна компетентність особистості викладача післядипломної педагогічної освіти / Г. Назаренко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – 80с.

Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования [Текст] // Педагогика. – 1996. – № 3. С. 3-8

Сігасва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні друга половина ХХ ст.. – початок ХХІ ст.: монографія / за ред.. С. О. Сисоевої / АПН України, Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.: ТОВ «ВД «ЕКМО». – 2010. – 420 с.

Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: Учебн. пособие для студ. высш. пед.-учебн., заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

Стеценко Н. М. Комуникативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця / Н. М. Стаценко // Педагогічний альманах, 2016 – irbis-nbuv.gov.ua

Ціпан Т. С. Професійна компетентність сучасного вчителя / Т. С. Ціпан // Інноватика у вихованні. Збірник наукових праць. 2016 – Випуск 3/ – РДГУ С. 245-253

Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. П. Чошонов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-27.

Шапошников К. Компетентностный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Автореферат дис. канд. пед. наук – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8845/Yahupov_Pr_ofesiyniy_rozvytok_osobystosti.pdf?sequence=1&isAllowed=y

References

Bielcheva, T. F., Bielchev, P. V., Elkin, M. V., & Izbash, S. S. (2016). *Kompetentnisnyi podkhid do orhanizatsii vyrobnychoi praktyky maibutnykh vykladachiv vyshchoi shkoly* [Competence-Based Approach to the Organization of Traineeship of

Future High School Teachers]. Melitopol: Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University [in Ukrainian].

Choshanov, M. P. (1997). Didakticheskoe konstruirovaniye gibkoy tehnologii obucheniya [Didactic Design of Flexible Learning Technology], *Pedagogika– Pedagogy*, 2, 21-27 [in Russian].

Dahin, A. (1998). *Kompetentsiya i kompetentnost: skolko ih u rossiyskikh shkolnikov* [Competence and Competency: How Many Russian Pupils Have Them]. (M. I. Boduen de Kurtene, Ed.) (Vol. 2). Moscow: Tsitadel [in Russian].

Hulai, O. (2010). Filosofiia suchasnoi osvity «Neperevna osvita – umova formuvannya vysokokvalifikovanoho fakhivtsia» [The philosophy of modern education «Lifelong Learning as the Condition for the Formation of a Highly Qualified Specialist»], *Visnyk Lviv UN-UU – Visnyk of the Lviv University*, 26, 3-10 [in Ukrainian].

Hurevych, R. & Kolomiets, D. (2020). Zastosuvannya informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchytelia trudovoho navchannia [Application of Information and Communication Technologies in the Training of Shop Teachers], *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity – Labor Training in Educational Institutions*, 3, 26-28 [in Ukrainian].

Ivanova, S. (2008). Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pisliadyplomnoi osvity [The Functional Approach to Definition of Professional Competence of the Biology Teacher and the Organisation of its Improvement in the Establishment of Post-Graduate Pedagogical Education], *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 42, 106-110 [in Ukrainian].

Kislinskaya, N. V. (1997). Obrazovanie v sovremennom mire: problemy, protivorechiya, perspektivy [Education in the Modern World: Problems, Contradictions, Prospects], *Pedagogicheskii vestnik «Tri klyucha» – Pedagogical Bulletin «Three Keys»*, 53-56 [in Russian].

Kokun, O. M. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia* [Psychology of a Modern Specialist Professional Development]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/16511/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_12.pdf [in Ukrainian].

Kolesnikov, L. F., Turchenko, V. N., & Borisova, L. G. (1991). *Effektivnost obrazovaniya* [Efficiency of Education]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

Kremen, V. (2007). Novi vymohy do osvity ta yii zmistu [New Requirements for Education and its Content]. In *Vyklyk dlia Ukrainy: rozrobka ramkovykh osnov zmistu (natsionalnoho kurykulumu) zahalnoi serednoi osvity dlia 21 stolittia* (pp. 3–10). Kyiv: TOV UVPK «Eskob» [in Ukrainian].

Mozhaieva, O.M. (2009). Formuvannya i rozvytok osnovnykh kompetentnosti osobystosti v pochatkovii shkoli [Formation and Development of Basic Competencies of the Individual in Primary School]. *Pochatkova osvita – Primary Education*, 32, 9-13 [in Ukrainian].

Nazarenko, H. I. (2010). Profesiina kompetentnist osobystosti vykladacha pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Professional Competence of the Teacher of Postgraduate Pedagogical Education], *Osvita Donbasu – Education Of Donbass*, 2, 80 [in Ukrainian].

Novikov, A. M. (1996). Integratsiya bazovogo professionalnogo obrazovaniya [Integration of Basic Vocational Education], *Pedagogika – Pedagogy*, 3, 3-8 [in Ukrainian].

Shaposhnikov, K. (2006). *Kompetentnosnyy pohod v protsesse formirovaniya professionalnoy kompetentnosti buduschih lingvistov-perevodchikov* [Competence-Based Approach in the Process of Forming the Professional Competence of Future Translators] (PhD Thesis). Yoshkar-Ola [in Russian].

Sihaieva, L. Y. (2010). *Rozvytok osvity doroslykh v Ukraini druha polovyna XX st. – pochatok XXI st.* [Development of Adult Education in Ukraine in the Second Half of the XXth – the Beginning of the XXIst Century]. (S. O. Sysoieva, Ed.). Kyiv: TOV «VD «EKMO» [in Ukrainian].

Slastenin, V. A. (2003). *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to Pedagogical Axiology]. Moscow: Akademiya [in Russian].

Stetsenko, N. M. (2016). Komunikativna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidgotovky suchasnoho fakhivtsia [Communicative Competence as a Component of Vocational Training of the Modern Specialist], *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*. Retrieved from irbis-nbuv.gov.ua [in Ukrainian].

Tsipan, T. S. (2016). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Professional Competence of a Modern Teacher], *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Upbringing*, 3, 245-253 [in Ukrainian].

Yagupov, V. V. (2015). *Profesiinyi rozvytok osobystosti fakhivtsia: poniattia, zmist ta osoblyvosti* [Professional Development of the Specialist's Personality: Concept, Nature and Peculiarities], *Naukovi zapysky NaUKMA – Scientific Papers NaUKMA*, (175), 22-28 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). *Holos Ukrainy – The Voice of Ukraine*, 148 (5898), 9-19 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається питання становлення і розвитку особистості, як компетентного фахівця, здатного задовольняти запити держави й суспільства. Сучасний світ доводить, що якість наданих послуг прямопропорційно залежить від фахівця, який її надає, а саме від рівня його професійної компетентності. Суспільство дедалі більше впроваджує ідею гуманізації освіти, а звідси випливають принципово нові зміни ролі та професійних функцій педагога. Стає ширшим коло професій і спеціальностей, але особливої уваги, значимості в професійному вдосконаленні та підвищенні кваліфікації все ж таки потребують професії типу «людина-людина». Досліджуючи вплив професійної компетентності на соціально-економічний розвиток життя суспільства, автором розкрито сутнісні характеристики понять «розвиток особистості», «професійний розвиток особистості», «професійна компетентність», «сучасний фахівець». Наведено історичні приклади ХХ століття соціально-економічних змін у різних країнах світу і доведено їх залежність від розвитку системи освіти, підготовки фахівців та їх професійного розвитку. Звідси доходимо висновку, що сучасний фахівець постає перед необхідністю постійно підвищувати свою професійну компетентність, набувати нових знань, збагачувати та поглиблювати їх. У всіх сферах життя зараз відбувається інформаційна революція, формується нове інформаційне суспільство. За допомогою мережі Інтернет сучасні люди мають можливість спілкування по всьому світу, тому обізнаність і опанування інформаційними технологіями стає пріоритетним завданням і в розвитку освіти, а інформаційна компетентність стає базовою для усіх фахівців, незалежно від галузі. В умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, відкориговано структуру та зміст освіти, які постійно мають переглядатися і вдосконалюватися. Розвиток і активне використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій стає актуальним підґрунтям для розвитку соціально-економічного суспільства, що здобуло назву інформаційного, тобто такого, в якому більшість фахівців не тільки перейматимуться виробленням, збереженням, обробленням і реалізацією інформації, а й вищою її формою – знанням.

Ключові слова: інформатизація, компетентність, професійна компетентність, професійний розвиток, сучасний фахівець.

УДК 378.015.31:796.4

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-390-396

TERMS AND POSSIBILITIES OF FITNESS TEACHING BY STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALITIES IN THE PERIOD OF IMPLEMENTATION OF EXTRACURRICULAR PHYSICAL EDUCATIONAL PROGRAMS

УМОВИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІТНЕСУ СТУДЕНТАМ БУДЬ-ЯКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕРІОД ВТІЛЕННЯ ПРОГРАМ ПОЗААУДИТОРНОГО ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Alisa TVELINA,

Candidate pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-3307-5642>

alytv4@gmail.com

*Petro Mohyla Black Sea National
University*

✉ *Ukraine, Mykolaiv, 68,
Desantrnykiv, 10*

Аліса ТВЕЛІНА,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Чорноморський
національний університет
імені Петра Могили*

✉ *Україна, Миколаїв, 68
Десантників, 10*

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

In this article the problem of intercommunication of reduction to time of engaging in physical education, low motivation of young people to physical activity during studies in establishments of higher education with worsening of the state of health, capacities for studies, mastering and use of new information, professional skills is considered. The analysis of reasons of low level of adaptation among a modern students is also given.

Influence of technologies of fitness on forming of bodily, emotional and psychological condition of health of man, developing intellectual and adaptation flairs for young people is considered.

In the article there have been described the problem of reduction to the amount of academic hour of employments after physical education in establishments of higher education.

The problem of reduction of physical exercises, absence of the system of physical education, as well as slow, inconsistent embodiment of the programs, for audience physical education, diminishes objective readiness of man to professional activity is considered in the article. For this reason many researchers suggest application of fitness technologies, as an universal method of the physical bringing up of future specialists and healthy nation, namely this work suggests to systematize methodology of fitness teaching within the framework of a limit time, with the aim of increase of efficiency.

According to "National strategy from health motive activity in Ukraine on a period 2025 to "Motive activity is a healthy way of life – healthy nation", it is defined the direction of researches with the aim of invention of the most effective technologies of fitness, styles of teaching of physical culture in establishments of higher education, by means of which students will get possibility for short time to get most motivational and developing exercises under direction of highly skilled teachers.

Keywords: *physical culture, education, fitness, mental fitness, student, health, adaptation, teachers*

Актуальність цього дослідження полягає у визначенні важливості фізичного виховання в процесі адаптації та формування навичок навчання, професійних умінь у студентської молоді, особистої культури, дисципліни та освідомлення цінності здоров'я, здорового способу життя. Також актуальними є надані способи систематизації методології викладання фітнесу як методу фізичного виховання в умовах скорочення академічного часу на заняття фізкультурою за розкладом ЗВО і втілення програм позааудиторного виховання фізичної культури.

Мета роботи полягає в дослідженні впливу фітнес-технологій як методів фізичного виховання студентів на їх адаптацію в новому середовищі, рівень навчання, формування здібностей та навичок майбутньої професійної діяльності, а також відшукування нових стилів викладання фізичної культури в закладах вищої освіти, зокрема спеціальних фітнес-технологій, які підвищать мотивацію студентства будь-якого фахового напрямку до фізичної активності та забезпечать найвищий рівень ефективності занять фізкультурою при мінімальних витратах часу.

Методи цього дослідження: теоретичний та емпіричний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, логічних та порівняльних методів, експертна оцінка та педагогічне спостереження.

Результати та дискусії: Науковцями, які займаються дослідженнями стану здоров'я студентської молоді (Гайнуллін Р.А., Ісаєв А.П., Корабльова Ю.Б. 2016), встановлена тенденція до погіршення, що підтверджується статистичними даними. У середньому до категорії "спеціальна медична група" протягом навчального року віднесено до 32% студентів (Брайко Н.І.2016).

Виявлено дві головні причини захворювань:

– перехід до нових соціальних умов викликає спочатку активну мобілізацію, а потім, як наслідок, виснаження фізичних та психічних сил організму. Факти свідчать про те, що захворюваність підвищується на тлі зниження загального рівня фізичного розвитку, рухової активності. Крім того, умови формують новий стиль життя, норми поведінки та звички студентів (гіподинамія, нераціональне харчування, хронічне недосипання, вживання шкідливих токсичних продуктів тощо) (Гайнуллін Р.А., Ісаєв А.П., Корабльова Ю.Б. 2016);

– зростання захворюваності студентів обумовлене тенденцією погіршення здоров'я в дитячому та юнацькому віці. Серед факторів, що негативно впливають на здоров'я підростаючого покоління, розглядається зниження соціально-економічних показників, санітарно-епідеміологічних норм і екологічної ситуації в країні.

Питання організації занять фізичною культурою, використовуючи прогресивні фітнес-технології, знайшли відображення в багатьох роботах сучасних учених та практиків. Однак малодослідженими та недостатньо

застосовуваними викладачами залишаються методи організації занять саме студентів ЗВО різного професійного профілю з метою розвитку адаптаційних, інтелектуальних здібностей, вольових якостей молоді без нанесення шкоди здоров'ю.

Проблема зменшення кількості академічних годин на заняття фізичною культурою в розкладі закладів вищої освіти програмно вирішується організацією позааудиторної роботи (Когут І.А., Маринич В.Л. 2016) згідно з оновленнями чинного законодавства України щодо закладів вищої освіти. Але в ході досліджень виявлено проблему низької мотивації серед студентів до цих занять. У більшості закладів фізична культура досі орієнтована на досягнення нормативних вимог, а не на задоволення реальних потреб молоді в руховій активності, з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів та очікувань.

Перш за все, на нашу думку, система фізичного виховання повинна розвиватись як позааудиторно, так і в рамках основного освітнього процесу, щоб забезпечувати істотне зниження захворювань серед студентів, виконувати профілактичну роботу, розвиток адаптаційних здібностей, стимулювати в молоді прагнення до здорового способу життя.

Вітчизняними авторами, дослідниками цієї галузі (Довгань Н.Ю., 2016: 86,89) фізична культура визначається як духовно-фізичне явище, яке має важливе значення у вирішенні соціальних й особистих проблем. Методологічний підхід до виховання фізичної культури в системі сучасної освіти студентської молоді визначається *особисто орієнтованим, діяльнісно орієнтованим, системним та середовищним*. Синтез цих підходів дає змогу визначити системний розвиток фізичного виховання студентів будь-якої спеціальності на основі мотиваційних пріоритетів та індивідуальних уподобань.

У зв'язку з цим ми звертаємо увагу на особистість викладача, на вимоги сучасних тенденцій розвитку фізичної культури, її ролі у формуванні здорового, активного, високоінтелектуального професіонала і громадянина, особистості, яка долає всі життєві труднощі.

Дослідники (Курнишов Ю.А. 2019. Пугач Н.В. 2019) відзначають важливість такої здібності сучасних викладачів фізичної культури, як саморозвиток, самоосвіта, креативність. Також виявлено оновлення змісту і процесу вищої фізкультурної освіти з урахуванням новітніх соціально-культурних вимог та невідповідність наявного у ЗВО навчально-методичного забезпечення професійному саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури.

За визначенням авторів (Довгань Н.Ю., 2013), поняття фізична культура особистості відображає три напрямки: 1) фізична культура як сукупність усіх досягнень суспільства, матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; 2) історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, що впливає на фізичний розвиток і фізичну освіту та спосіб фізичного вдосконалення людей; 3) частина загальної культури, сукупність спеціальних духовних і

матеріальних цінностей, способів їх виробництва і використання з метою оздоровлення людей і розвитку їх фізичних здібностей.

Аналізуючи все вищесказане і спираючись на власні спостереження, дослідження та педагогічний досвід, пропонуємо до розгляду з метою розробки методології викладання студентами вищих навчальних закладів сучасний напрям "ментальний фітнес" в поєднанні з "оздоровчим фітнесом" та "спортивним фітнесом".

Використання елементів цих трьох видів тренувань протягом одного курсу викладання фізкультури у ЗВО відкриє великі можливості: 1) задоволення різноманітних індивідуальних особливостей і потреб студентів в руховій активності; 2) враховуючи особливості фахової спрямованості навчання та умов життя, поліпшить емоційний стан студентів, допоможе запобігти фізичному і психологічному виснаженню навіть у рамках зменшеного часу занять у розкладі; 3) використовувати сукупність досягнень загальнолюдської культури, світового успішного досвіду з метою оздоровлення, розвитку адаптаційних і фізичних даних, усвідомлення цінності здоров'я студентською молоддю шляхом отримання власного досвіду здорового життя.

Президент міжнародної спілки спортивної медицини Хольман (США) визначає термін "фітнес" (Пугач Н.В. 2019) як стан психічної та фізичної готовності до досягнення успіху в певному завданні.

Сучасний фітнес перетворився в єдину концепцію, яка охоплює все, що може принести користь здоров'ю людини, розвиває її фізичні, вольові та естетичні якості. Сучасний фітнес є одним з яскравих прикладів сукупності досягнень загальнолюдської культури, світового успішного досвіду.

Дослідженнями способів поєднання різних стилів тренування під час занять фізичною культурою студентів займається багато вітчизняних, європейських та американських науковців, спортсменів, практиків (Бойко Н.І. 2016). Але ця тема достатньо багатогранна. Для кожного фахового напрямку, особливості групи, індивідуальності студента може бути виявлено та структуровано свою унікальну методику викладання фізкультури, тренування.

Проаналізуємо можливості, виходячи з визначення: ментальний фітнес – це сукупність програм йоги, китайської гімнастики ушу, стрейчинг, європеїзовані програми Пілатеса, Фельденкрайза, Лобана, Александера, Калана Пінкней (каллонетіка) та ін., які застосовують принципи східних оздоровчих систем. Особливістю усіх програм ментального фітнесу є медитація, релаксація, концентрація уваги на діяльності м'язів тіла, диханні, що приводить до об'єднаної роботи фізичного тіла, менталітету та психіки людини.

Визначення "оздоровчий фітнес" в цьому дослідженні має на увазі ті самі програми, але терапевтичну та реабілітаційну їх частину. Термін "спортивний фітнес" у цій роботі, визначає фітнес, яким він був спочатку. Тобто, це тренування за допомогою тренажерів або допоміжних снарядів, гир, гантелей тощо. До того ж, спортивний фітнес передбачає певну діету

і, як наслідок, привчає до культури здорового харчування. У свою чергу подані класифікації занять фітнесом розподіляються на:

- *ізометричні* – коли напружується одна група м'язів без скорочення;

- *ізотонічні* – у роботі беруть участь декілька груп м'язів;

- *вправи на гнучкість*, розтягнення – спрямовані на розслаблення м'язів після фізичного навантаження, покращення еластичності зв'язок та рухливості хребта (Мінц М.О.; Твеліна А.О., 2017).

Ураховуючи види тренувань, класифікованих за загальним впливом та його областю на м'язовий і руховий апарати, використовуючи синтез особисто орієнтованого, діяльнісно орієнтованого та системного і середовищного методологічних підходів до створення системи викладання фізичної культури, пропонується розробити методичний матеріал, який слугуватиме основою для використання викладачами фітнесу як методу виховання фізичної культури.

Таким чином, визначивши аспекти складових, можна розглянути принципи створення методики викладання фізичної культури для студентів ЗВО різного фахового напрямку навчання. Необхідно знайти співвідношення у відсотках кожного виду тренувань, фітнесу, прийнявши за 100% академічну годину занять фізкультурою, ураховуючи науково обґрунтовані рекомендації медико-біологічного, психологічного та соціально-профорієнтованого характеру. Слід брати до уваги кліматичні умови, рівень екологічного, тобто промислового забруднення території, на якій розташований заклад, можливо, впроваджувати унікальні за своєю структурою фітнес-методики для занять за розкладом, відповідні задоволенню потреб і зацікавленості в руховій активності конкретного ЗВО, спеціальності, групи студентів. Ретельно підійти до питання культурно-просвітницької діяльності та підвищення в студентства мотивації до занять фізичною культурою за допомогою музичного супроводу, де значення надаватиметься не тільки ритміці, чергуванню ритмів музики, а й смислового змісту пісень.

Починати треба з методики навчання і підготовки саме викладачів фізкультури. Перш за все, потрібно винаходити мотиваційні аспекти і можливості для підвищення престижу професії викладача фізичної культури.

Головною перешкодою на шляху впровадження інноваційних технологій навчання фізичної культури на основі ментального, оздоровчого фітнесу, за визначенням наукових і статистичних досліджень, є "існуючі протиріччя між потребою у викладачах фізичної культури, які володіють усіма новими знаннями, в тому числі з оздоровчого і ментального фітнесу, та їх наявністю, між потребою в таких фахівцях і відсутністю системи їх підготовки обумовлюють важливість дисципліни "Оздоровчий фітнес" для підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання. Викладач фізичної культури повинен бути всебічно підготовленим до творчої професійно-педагогічної діяльності, фізкультурно-оздоровчої роботи, володіти основами знань з соціальних,

гуманітарних, психолого-педагогічних, медико-біологічних наук" (Синиця Т.О. 2018).

Висновок: Проаналізувавши наслідки зменшення академічного часу занять фізичною культурою у вищих навчальних закладах та повільності, непослідовності втілення програм позааудиторного фізичного виховання студентства, визначившись з важливістю запровадження фітнесу, як метода фізичного виховання молоді стає наявною необхідність створення нових методологічних основ, нового стилю викладання фізичної культури на базі фітнесу.

Розробка та втілення нової методології викладання фізичної культури на основі поєднання принципів фізичної культури та видів фітнесу, наукова основа цієї методології допоможе вирішити проблему потреби у викладачах певного професійного рівня, що дозволить втілити програму позааудиторного виховання фізичної культури згідно з "Національною стратегією з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року» за алгоритмом: рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація.

Література

Брайко Н.І. К вопросу об использовании современных инновационных фитнес-технологий в физическом воспитании студентов специальной медицинской группы; Мінськ, БГУФК, частина 3; 2016. *Електронний ресурс. Режим доступу:* https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/26981/3/BraikoNI_K-voprosu-ob-ispolzovanii.pdf

Гайнуллин Р.А., Исаев А.П., Корабльова Ю.Б. Оценка воздействия региональных факторов и напряжения образовательного процесса на систему кровотока и вегетативные характеристики гомеостаза студентов; 2016; стор.4. *Електронний ресурс. Режим доступу:* <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2016-N4/FVS201604.pdf>

Довгань Н.Ю. (2016). Психолого-педагогічна адаптація студентів першокурсників до занять з фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Електронний ресурс. Режим доступу:* http://lib.iitta.gov.ua/710835/1/Dovhan_dis.pdf
Козут І.А., Маринич В.Л. Организационное обеспечение физкультурно-оздоровительной работы со студенческой молодёжью во внешкольных учебных заведениях; стор.12; 2016. *Електронний ресурс. Режим доступу:* <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2016-N4/FVS201604.pdf>

Козіна Ж.Л., Єрмаков С.С., Кадуцкая Л.А., Собянін Ф.И., Кржеминський М., Собко І.Н., Репко Е.А. Сравнительная характеристика взаимосвязи между пульсовыми и субъективными показателями реакции на физическую нагрузку у студенток и школьников. Стор.24; 2016. *Електронний ресурс. Режим доступу:* <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2016-N4/FVS201604.pdf>

Колумбет А. Н. Методика совершенствования профессионально значимых координационных качеств у студенток на занятиях по физическому воспитанию. Стор. 35; 2016. *Електронний ресурс. Режим доступу:* <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2016-N4/FVS201604.pdf>

Курнишов Ю. А. Педагогічні умови професійного саморозвідку майбутніх учителів фізичної культури; 2018; *електронний ресурс. Режим доступу:* https://ivet.edu.ua/images/spets-rada/diss/dis_Kurnyshev.pdf

Мінц М.О., Твеліна А.А. Ставлення студентів університету до занять фітнесом. 2017. *Електронний ресурс. Режим доступу:* <https://www.sworld.com.ua/konferu7-317/44.pdf>

Синиця Т.О. Ментальний фітнес як один із сучасних напрямів оздоровчої фізичної культури. Полтавський національний університет імені Юрія Кондратюка. 2018. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/hdafx-tmfv/article/download/167250/166804>

Пугач Н.В. Загальні основи фітнесу. Львівський Державний університет фізичної культури імені Івана Боберського; 2019. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/24004/1/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86.%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%20%D0%A4.pdf>

АНОТАЦІЯ

У статті розглянута проблема взаємозв'язку зменшення часу занять фізкультурою, низької мотивації молоді щодо фізичної активності під час навчання в закладах вищої освіти з погіршенням стану здоров'я, здібностей до навчання, засвоєння та використання нової інформації, професійних навичок. Також подається аналіз причин низького рівня адаптації серед сучасного студентства.

Розглянуто вплив фітнес-технологій на формування фізичного, емоційного та психологічного стану здоров'я людини, розвиток інтелектуальних та адаптаційних здібностей у молоді.

Під час досліджень, описаних у статті, враховувалась проблема зменшення кількості академічних годин з фізичного виховання в закладах вищої освіти, повільний перехід на позааудиторну форму фізичного виховання, що виявляє зниження фізичної активності студентів, та, у свою чергу, призводить до зниження рівня засвоєння прикладних та фахових знань та навичок.

Загалом, проблема зменшення фізичних вправ, відсутність системи фізичного виховання, як і повільне, непослідовне втілення програм позааудиторного фізичного виховання, зменшує об'єктивну готовність людини до будь-якої професійної діяльності. Саме тому багатьма дослідниками рішенням проблеми пропонується застосування фітнес-технологій як універсального методу фізичного виховання майбутніх спеціалістів і здорової нації, а саме ця робота пропонує систематизувати методику викладання фітнесу в рамках обмеженого часу з метою збільшення ефективності занять.

Згідно з «Національною стратегією з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року» алгоритмом «рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» визначається напрямок досліджень з метою визначення найбільш ефективних фітнес-технологій, стилів викладання фізичної культури в закладах вищої освіти, за допомогою яких студентство отримає змогу за короткий час одержувати якнайбільше мотиваційних та розвивальних вправ, занять під керівництвом висококваліфікованих викладачів, що зміцнить здоров'я фізичне та психологічне.

Ключові слова: фізична культура, освіта, фітнес, ментальний фітнес, студентство, здоров'я, адаптація, викладачі

УДК 378:811.11

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-397-408

ELECTRONIC TEXTBOOKS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF INCREASING STUDENT MOTIVATION

ЕЛЕКТРОННІ ПІДРУЧНИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Nataliia TYMOSHCHUK,

Наталія ТИМОЩУК,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor

кандидат філологічних наук,
доцент

redish_fox15@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-5638-5825>

Vinnitsia Institute of Trade and
Economics of KNUTE

Вінницький торговельно-
економічний інститут

✉ street Soborna, 87

✉ вул. Соборна, 87, м. Вінниця,

Vinnitsia, Vinnitsia region, 21050

Вінницька обл., 21050

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 19, 2020

ABSTRACT

The effective teaching of foreign languages has always been at the forefront of the problems of modern linguistics. The article researches the problem of increasing the motivation of non-linguistic higher education institutions students to study a foreign (English) professional language by using electronic textbooks in the classroom. The formation of motives for learning a foreign language is a necessary step in the work of a non-linguistic higher education institution teacher. The author considers the motivation of students of higher education institutions as a necessary component of the educational process. According to the author, the application of electronic textbooks in teaching English process is one of such methods that best diversifies the learning process. In this article, we have analyzed how an electronic textbook can affect the attitude of students of a higher education institution towards a foreign (English) language and their level of motivation. That's why, 95 first-year students (3 groups) of Vinnitsia National Agrarian University were offered two questionnaires in a foreign (English) language to determine the motivation for studying the professional English and their attitude to the application of electronic textbooks in the educational process to increase motivation. The research results showed that its implementation in the educational process was successful in increasing the level of motivation of students to study the discipline, because most students found a positive attitude towards using the proposed electronic resource in language learning. We believe that the application of an electronic textbook in a professional foreign (English) language is effective if it is systematically applied during the school year, because the form of organization of the educational process under consideration significantly increased students' motivation to study a foreign (English) professional language. However, university professors must apply different approaches and strategies to create a supportive learning environment where students feel interested, confident in achieving their learning goals.

Key words: foreign language, motivation, electronic textbook, university students.

Вступ. У контексті сучасних освітніх реформ значна увага приділяється не лише професійній підготовці майбутнього фахівця, а й формуванню особистості, здатної адаптуватися до сучасних умов розвитку українського суспільства, яке зараз почало усвідомлювати превалюючу роль мовної освіти. Принагідно зазначимо, рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування переважною більшістю випускників немовних закладів вищої освіти залишається невисоким. Причин формування вищезазначеної тенденції чимало, але головним фактором, на нашу думку, є мотивація, що впливає на вивчення іноземних мов, оскільки вона опосередковує ставлення до цільової мови та результатів у процесі її вивчення. Таким чином виникає гостра необхідність в удосконаленні методів, засобів і технологій навчання іноземної мови професійного спрямування з метою підвищення мотивації студентів немовних закладів вищої освіти до її вивчення.

Водночас науковці зазначають, що значна кількість наукових публікацій, присвячених проблемі використання інформаційних і комунікаційних технологій у процесі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти підтверджує факт інформатизації лінгводидактики, а стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє їх інноваційному використанню у вищій освіті (Горбатюк, Кравченко, Алексеева, Розумна, 2019: 151). Їх упровадження нерозривно пов'язане із застосуванням інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових систем Інтернету та локальних освітніх мереж, електронних бібліотек, мультимедійних засобів та електронних підручників. Електронні підручники (ЕП) стрімко зайняли свою нішу серед дидактичних матеріалів, які привертають увагу студентів, тим самим впливаючи на їх мотивацію та підвищуючи здібності до іноземних мов. Однак сучасній лінгводидактиці бракує емпіричних доказів, що підтверджують обґрунтованість підвищення рівня мотивації студентів у вивченні іноземної (англійської) мови з використанням ЕП як засобів навчання в освітній процес для розвитку й набуття іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує наявність у науково-педагогічній літературі досліджень проблеми використання новітніх комп'ютерних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування. І. Булах, І. Дичківська, І. Городянський, Е. Полат досліджували застосування комп'ютерних технологій навчання; О. Кашина, О. Помету аналізували сучасні навчальні комп'ютерні програми; інноваційні технології навчання стали об'єктом наукових розвідок А. Нісімчука, О. Пехоти, О. Плугатарьової, І. Серповської; О. Андрущенко, І. Башмакова, О. Плотнікова, О. Черемська вивчали інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування. Певні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи досліджували А. Апухтін, І. Андріанова, С. Байлик, А. Байназаров, А. Богданова, М. Воробйова, П. Гудзь, О. Дудіна, Л. Лук'янова, О. Любіцева, К. Annaud, D. Baker, A. Freedman, J. Kwon та ін. дослідники. Проблемам підвищення мотивації навчальної

діяльності студентів присвячені роботи багатьох науковців: О. Гринчишина, І. Зимньої, Г. Китайгородської, І. Красноголової, О. Малінки, О. Яцишина, Л. Довгань, О. Осаульчик, Н. Замкової, Р. Кравця, О. Матієнко.

Водночас аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить про те, що, незважаючи на вагомий результат досліджень і чисельні наукові розвідки, особливості підвищення рівня мотивації студентів у вивченні іноземної (англійської) мови студентами з готельно-ресторанної справи з використанням ЕП розглянуто вченими недостатньо.

Мета статті. Цією публікацією ми маємо на меті дослідити проблему підвищення мотивації майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до вивчення іноземної (англійської) мови професійного спрямування шляхом використання електронного підручника.

Методи та методики дослідження. У нашому дослідженні використано метод аналізу й узагальнення філософської, педагогічної й психологічної літератури з метою уточнення поняття дослідження; систематизація й узагальнення рекомендацій щодо формування позитивної мотивації за допомогою інформаційно-комп'ютерних засобів у студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти. Для вивчення й узагальнення ефективності використання електронних підручників підвищення мотивації майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до вивчення іноземної (англійської) мови професійного спрямування нами було використано метод анкетування.

У дослідженні брали участь 95 студентів-першокурсників (3 групи), яке проводилось протягом першого семестру 2019-2020 навчального року у Вінницькому національному аграрному університеті. Учасникам було запропоновано два опитувальника іноземною (англійською) мовою для визначення мотивації вивчення дисципліни та їх ставлення до використання електронних підручників у навчальному процесі для підвищення мотивації.

Результати та дискусії. У сучасній педагогіці мотивація вважається найбільш вагомою константою успішності навчання. Вона є своєрідним пусковим механізмом будь-якої діяльності. Український педагогічний словник містить таку дефініцію аналізованого терміну: мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (Гончаренко, 1997: 217). На слушну думку Рідель Т. М., під мотивацією до вивчення іноземної мови слід розуміти організацію такої навчальної діяльності, яка спрямована на більш ґрунтовне вивчення мови, її вдосконалення й прагнення розвивати потреби пізнання іноземної мови (Рідель, 2017: 449]. Р. А. Готліб зазначає, що мотивація – це така рушійна сила, яка спонукає людину до успішного засвоєння іноземної мови (Готліб, 2009: с. 122].

Нам найбільше імпонує визначення О. Малінки, під мотивацією до вивчення іноземної мови вона розуміє систему спонукань, що спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке вивчення цієї

дисципліни, на вдосконалення умінь та навичок, необхідних для ефективного засвоєння мовного матеріалу та адекватного їх використання у процесі іншомовної комунікації (Малінка, 2009: 115). Сучасна лінгводидактика пропонує чимало сучасних підходів до проблеми мотивації, але всі їх автори одностайні в тому, що мотив повинен бути присутнім як на початку заняття, так і на кожному окремо взятому його етапі.

Анкетування, проведене в групах студентів першого курсу Вінницького національного аграрного університету, дало змогу виявити основні мотиви вивчення іноземної мови (табл. 1).

Отримані результати вказують на те, що переважна більшість учасників опитування (55 %) вважають, що англійська допоможе їм у їхній кар'єрі. "English will broaden my future options" ("Англійська розширить мої майбутні можливості") є найбільш вагомим мотиваційним чинником для 75 % студентів. Комунікаційний складник як важливий мотиваційний фактор вивчення іноземних мов є домінуючим для 50 %, адже сучасний студент прагне мовленнєвої спрямованості навчального процесу. У цьому дослідженні приблизно половина учасників (49 %) прагнуть професійно володіти іноземною (англійською) мовою. Водночас 43 % респондентів переконані, що іноземна мова сприяє їх особистісному розвитку. Окрім того, 40 % студентів вивчають іноземну мову, бо вона їм подобається, і лише 20% вважають вивчення англійської мови легким завданням. Аналізуючи зовнішню мотивацію, принагідно зазначимо, що 37 % учасників пов'язують знання англійської мови з особистим престижем, а 54 % вважають її запорукою успіху. На думку респондентів, на занятті з іноземної мови методика викладання (77 %) є більш важливим складником ніж особистість викладача (66 %), а група має незначний вплив на студентів (37 %).

Таблиця 1

Мотивація студентів до вивчення англійської мови до використання ЕП

Твердження Statement	Відповіді респондентів				
	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1. English will be helpful for my career.	19 %	46 %	18 %	13 %	4 %
2. English will broaden my future options.	27 %	48 %	5 %	10 %	10 %
3. I learn English for practical purposes.	15 %	29 %	13 %	24 %	19 %
4. English helps me meet foreigners.	11 %	16 %	32 %	23 %	18 %
5. English helps me learn about other cultures, values and thoughts.	8 %	32 %	46 %	10 %	4 %
6. English helps me in my travel overseas.	15 %	36 %	29 %	16 %	4 %
7. I learn English to know more	13 %	27 %	46 %	11 %	3 %

about the world.					
8. I learn English to communicate with others.	16 %	32 %	21 %	18 %	13 %
9. When I speak English, I don't mind making mistakes.	13 %	36 %	29 %	16 %	6 %
10. When someone speaks to me in English, I tend to be nervous.	18 %	46 %	24 %	8 %	4 %
11. Knowing English helps me become a better person.	11 %	32 %	23 %	16 %	18 %
12. I study English because I like it.	8 %	32 %	10 %	46 %	4 %
13. Learning English is easy.	6 %	13 %	29 %	36 %	16 %
14. English is essential for personal development.	19 %	18 %	46 %	13 %	4 %
15. Others will have a better opinion of me if I speak English.	14 %	23 %	33 %	16 %	14 %
16. Knowing English gives me a feeling of success.	18 %	36 %	21 %	15 %	10 %
17. In an English class, the teacher personality is important.	20 %	46 %	21 %	10 %	3 %
18. In an English class, the teacher's method is important.	29 %	48 %	18 %	4 %	1 %
19. In an English class, the group is important.	19 %	18 %	36 %	13 %	14 %
20. My family/friends encourage me to learn English.	11 %	23 %	32 %	16 %	18 %
21. Outside the class, I watch films, listen to songs or read in English.	4 %	18 %	48 %	16 %	14 %
22. Outside the class, I use English.	3 %	16 %	46 %	24 %	11 %
23. I am motivated to learn English.	16 %	32 %	21 %	18 %	13 %
24. I wish my English class would be different.	32 %	48 %	13 %	4 %	3 %
25. Learning English with the help of ICT is much more effective than traditional learning.	23 %	46 %	16 %	11 %	4 %
26. I learn English just to pass the exams.	11 %	6 %	18 %	32 %	33 %

Водночас з таблиці 1 видно, що роль вчителя та групи переважає над членами сім'ї та друзями (34 %). Велика кількість студентів (80 %) прагнуть, щоб їхні заняття з іноземної (англійської) мови були різноманітними, а 69 % респондентів переконані, що використання інформаційно-комп'ютерних технологій є значно ефективнішим за традиційні форми та методи навчання. Слід зазначити, що успішне складання іспиту з дисципліни є важливим мотивом вивчення іноземної мови лише для 17 % студентів.

Ми проводили навчальні заняття з іноземної (англійської) мови професійного спрямування для студентів спеціальності “Готельно-ресторанна справа” з використанням електронного підручника, щоб підвищити мотивацію студентів до вивчення дисципліни, вдосконаливши та урізноманітнивши методику її викладання.

Використання електронних підручників є однією з основних форм організації роботи студентів. Їх функціональність з іноземної мови не обмежується поданням студенту на екрані монітору навчального матеріалу, як правило, вони містять не лише теоретичний матеріал, а й різноманітні практичні завдання; мають словники, довідники та глосарій; характеризуються великою графічною наочністю, зручним інтерфейсом для користувача, їх невід’ємною складовою є контрольний блок (завдання для самоперевірки та підсумкові завдання з кожної теми) (Тимошук, Дакалюк, Гарник, 2010: 194).

Превалюючи, на думку Хоменка Л. О. та Балалаєвої О. Ю., критерії якості електронного підручника або навчального посібника такі: висока якість змістовної частини; наявність визначеної концепції у використанні представлених продуктів і забезпечення їх достатньою кількістю методичних рекомендацій; наявність таких істотних властивостей, що можуть бути реалізовані винятково електронними засобами. Електронний підручник, в якому текстову та графічну інформацію вдало поєднано з аудіо- та відеофрагментами, дозволяє індивідуалізувати навчання. ЕП, на відміну від звичайного (друкованого) підручника, наділений інтерактивними можливостями: надання необхідної інформації студентам за запитом і контроль та оцінювання знань, умінь і навичок. Ще однією перевагою ЕП є його гнучкість: він легко змінюється, його просто доповнювати та розповсюджувати (Хоменко, Балалаєва, 2005). Комплекс вправ запропонованого автором електронного видання “English for Hotel and Restaurant Business” (рис. 1) представляє собою, перш за все, серію завдань, спрямованих на вдосконалення засвоєння звукового, графічного й семантичного компонентів англійських лексичних одиниць, необхідних для професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

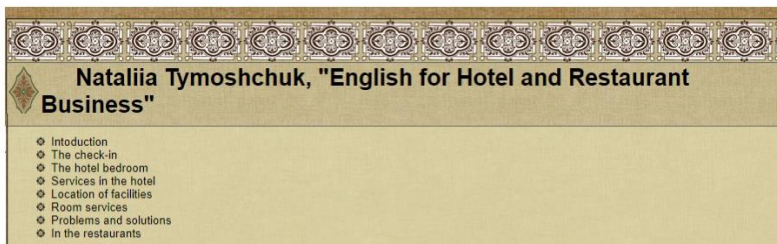


Рис. 1. Інтерфейс електронного видання “English for Hotel and Restaurant Business”

З метою забезпечення позитивної мотивації студентів до навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної (англійської мови) професійного спрямування автором було введено до змісту ЕП низку ігрових вправ на кшталт Hangman, Horse Race, Pairing game, Crossword, Group Puzzle, Multiple Choice Quiz, Matching Tasks, Simple Order, Free Text Input, Cloze Test, Audio / Video with Notices тощо. Такі компоненти слугували зростанню зацікавленості студентів до вивчення дисципліни, підвищили рівень мотивації до навчання та їх результативність.

Розглянемо декілька типів вправ більш детально.

Matching Tasks (рис. 2). Такі завдання номінують вправами на відповідність, адже вони дають змогу співставити два об'єкти, які відповідають одне одному – це може бути поєднання текстів, зображень, аудіо- та відеороликів; можна також додати зайві елементи. Утворені пари автоматично зникають. Приклади завдань до даної вправи: Match terms with their definitions; Match the synonyms; Match the antonyms; Match the video and its description тощо.

Free Text Input (рис. 3). Текстова відповідь пишеться до зображення, аудіо, відео або текстового фрагменту. Наприклад: Listen to the words or word combinations and write them; Read the definitions and write the terms; Listen to the questions and answer them; Read the sentence / statement / texts and complete them; Name the picture / sign.

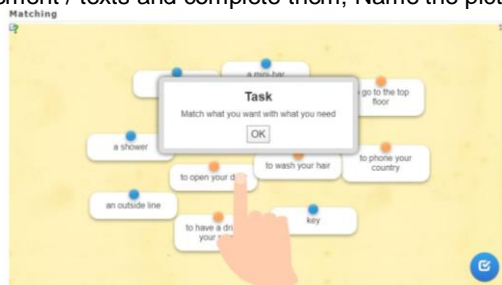


Рис. 2. Приклад інтерактивної вправи “Matching”



Рис. 3. Приклад інтерактивної вправи “Free Text Input”

Group Puzzle (рис. 4). Такий формат дозволяє на тлі вправи розмістити зображення або відео, яке слід відкрити, виконавши завдання; інтерфейс підтримує до шести груп термінів. Викладач номінує кожну групу або обирає відповідне зображення. Згодом групи мимовільним шляхом утворюють головоломку. Кожна група має нескінчену кількість елементів; ігрові картки, які відображають ці складники є різного розміру. Зворотній зв'язок з'являється, коли правильне рішення буде знайдене.

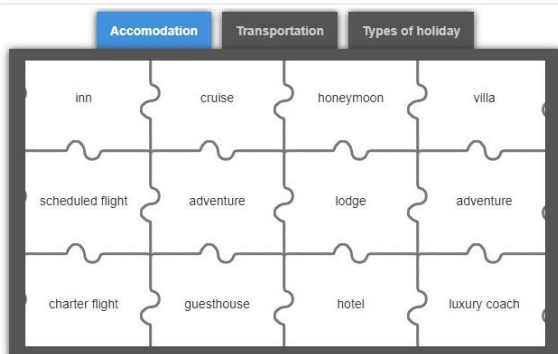


Рис. 4. Приклад інтерактивної вправи “Group Puzzle”

Cloze test (рис. 5). Аналізований тип завдання дає змогу студентові або обирати слова зі списку, або вписувати їх. Наприклад: choose the appropriate words; choose the appropriate word combinations; complete the text with sentences; read the text and answer the following questions; check whether the statement is true or false; label the pictures; complete the chart; choose the appropriate title.

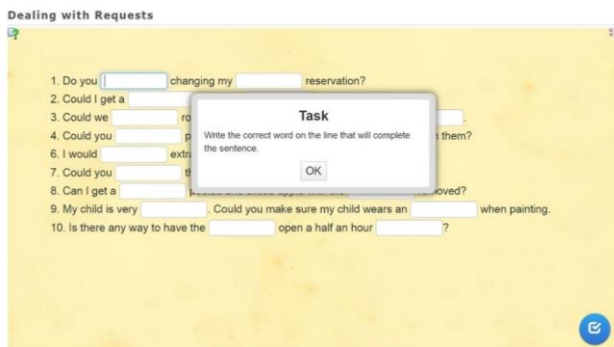


Рис. 5. Приклад інтерактивної вправи “Close test”

Hangman (рис. 6). Запропоноване завдання є інтерактивним різновидом популярної гри Hangman, яку часто використовують педагоги на своїх заняттях з іноземної мови. Інтерфейс програми доповнено зображенням квітки. Якщо студент обирає неправильну літеру, то у квітку відпадає пелюсток. Для створення цієї вправи викладачеві потрібно зазначити пошукові слова та підказки до них, які можуть бути текстового, графічного, аудіо або відео формату. Наприклад: write the word according to its definition; write the synonym of the word; write the antonym of the word; complete the text with correct word or word combination; choose the odd word; guess the missing letters in the following sentence; guess the missing letters in the following words.

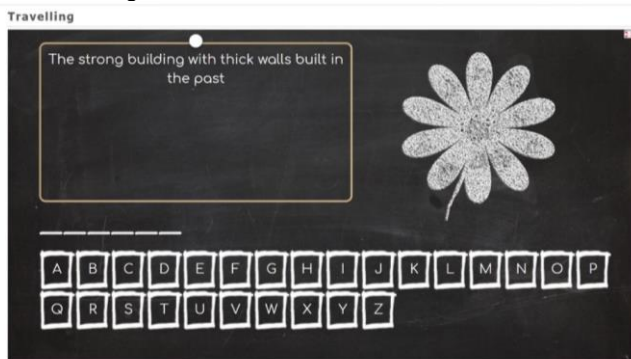


Рис. 6. Приклад інтерактивної вправи “Hangman”

Наприкінці семестру нами було проведено ще одне анкетування серед студентів, щоб з'ясувати їх ставлення до використання ЕП у навчанні іноземної (англійської) мови професійного спрямування та зміни мотивації. Результати анкети представлено в таблиці 2.

Результати опитування, представлені у таблиці 2, показали, що використання електронного підручника з іноземної (англійської) мови професійного спрямування на навчальних заняттях значно підвищило мотивацію студентів до вивчення дисципліни. 11 % студентів однозначно погодились, а 48 % студентів погодились, що використання електронних підручників корисне та необхідне і викладачеві, і студенту; 18 % та 48 % студентів відповідно вважали, що їх використання більш мотивуюче середовище навчання. Однак 23 % (4 % + 19 %) вважають використання ІКТ марною тратою часу. 14 % та 13 % студентів, відповідно, вважали, що вивчення англійської мови не повинно містити жодних розважальних складників. Слід зауважити, що відсоток студентів, які відчували позитивний ефект від використання ЕП на навчальних заняттях, був досить високим.

Таблиця 2

Ставлення студентів до використання ЕП на заняттях з іноземної мови

Твердження Statement	Відповіді респондентів				
	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1. Learning English is interesting.	18 %	32 %	24 %	16 %	10 %
2. Using E-textbooks in learning English is interesting.	19 %	46 %	16 %	15 %	4 %
3. It is beneficial using E-textbooks to learn English.	16 %	40 %	24 %	10 %	10 %
4. I think using E-textbooks is useful for both students and teachers.	11 %	48 %	21 %	16 %	4 %
5. I think learning English should not have fun as a necessary requirement.	14 %	13 %	18 %	32 %	23 %
6. I believe that ICT based learning in higher education should be an important teaching tool.	21 %	40 %	15 %	14 %	10 %
7. I consider using ICT is a waste of time.	4 %	19 %	23 %	46 %	8 %
8. I believe that using E-textbooks creates a more motivating learning environment.	18 %	48 %	18 %	13 %	3 %
9. I found it to be engaging to learn English using E-textbooks.	24 %	36 %	16 %	14 %	10 %
10. Using E-textbooks have improved my language skills.	13 %	37 %	16 %	24 %	10 %
11. I feel I learned more vocabulary and improved my memory during the training sessions	16 %	46 %	21 %	13 %	4 %
12. I was more active and engaged in the activity during the training sessions	16 %	36 %	19 %	15 %	14 %
13. I feel I started speaking more English at the training sessions	19 %	36 %	14 %	15 %	16 %
14. I like learning English	18 %	40 %	15 %	14 %	3 %

Принадно зазначимо, що значна кількість студентів зазначили про позитивні зміни щодо їхніх знань, умінь та навичок з дисципліни. Зокрема, 62 % реципієнтів зазначили про поліпшення їх словникового запасу та пам'яті; на думку 52 % студентів, вони були більш активними на заняттях з іноземної (англійської) мови професійного спрямування; 55 % першокурсників переконані, що почали більше розмовляти англійською мовою. 58 % (18%+40 %) здобувачів вищої освіти переконані, що їм подобається вивчати іноземну мову, водночас незначна частина реципієнтів 17%(14%+3 %) не погоджується з цим твердженням, а 15 % ще не визначилися.

Висновки. Ефективне викладання іноземних мов студентам завжди посідало чільне місце серед проблем сучасної лінгводидактики. Формування мотивів вивчення іноземної мови є обов'язковим етапом роботи викладача немовного закладу вищої освіти. Отримані результати дослідження показали, що використання на навчальних заняттях ЕП було успішним щодо підвищення мотивації студентів. Той факт, що переважна більшість студентів мали позитивне ставлення до вивчення мови говорить про те, що електронні підручники можуть систематично використовуватися протягом навчального року.

Слід зазначити, що незначна кількість студентів переконана, що використання електронних підручників є марною тратою часу. На нашу думку, це означає, що важливою частиною ролі викладача є апробування різних підходів і стратегій створення сприятливого навчального середовища.

Наша публікація не вичерпує багатогранності досліджуваної проблеми, тому подальші наукові пошуки вважаємо перспективними, маючи на меті ґрунтовно проаналізувати особливості використання електронних підручників у навчанні студентів нефілологічних закладів вищої освіти.

Література

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ, Україна: Либідь, 1997. – 373 с.

Горбатюк Л. В. Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей / Л. В. Горбатюк, Н. В. Кравченко, Г. М. Алексеева, Т.С. Розумна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – № 6. – С. 150-164.

Готлиб Р. А. Социальная востребованность // Р. А. Готлиб / Знание иностранного языка. Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 122-127.

Малінка О.О. Особливості формування мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних освітніх закладів / О.О. Малінка // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2009. – Вип. 26. – С. 115-118.

Рідель Т. М. Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами СНАУ / Т.М. Рідель // Молодий вчений. – 2017. – № 12. – С. 448–453.

Тимошук Н.М. Інформаційні технології у навчанні іноземній мові студентів-аграріїв // Н. М. Тимошук, О. О. Дакалюк, А. А. Гарник // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. – 2010. – № 1. – С. 192-195.

Хоменко Л. О. Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов у НАУ / Л. О. Хоменко, О. Ю. Балалаєва // Наукові доповіді НАУ. – 2005. – № 1. – С. 258-270.

References

Honcharenko S. U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S.U. Honcharenko. – Kyiv, Ukraine: Lybid, 1997. – 373 p. [in Ukrainian].

Horbatiuk L. V. *Mobilni dodatky yak zasoby formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei* [Mobile applications as a means of forming foreign-language lexical competence of students of non-philological specialties] / L. V. Horbatiuk, N. V. Kravchenko, H. M. Aliksieieva, T.S. Rozumna // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2019. – No. 6. – P. 150-164 [in Ukrainian].

Gotlib R. A. *Sotsialnaya vostrebovannost* [Social demand] // R. A. Gotlib / Znanie inostrannogo yazyka. Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2009. – No. 2. – P. 122-127 [in Russian].

Malinka O.O. *Osoblyvosti formuvannia motyvatsii do vyvchennia inozemnykh mov studentamy nelinehivistychnykh osvitnikh zakladiv* [Features of the formation of the motivation to study foreign languages by students of non-linguistic educational institutions] / O.O. Malinka // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykholohiia. – 2009. – Vol. 26. – P. 115-118 [in Ukrainian].

Ridel T. M. *Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii pry vyvchenni anhliskoi movy studentamy SNAU* [Ways to improve students' motivation while mastering the English language at SNAU] / T.M. Ridel // *Molodyi vchenyi*. – 2017. – No. 12. – P. 448–453 [in Ukrainian].

Tymoshchuk N.M. *Informatsiini tekhnolohii u navchanni inozemni movi studentiv-ahraryiv* [Information technology in the teaching foreign language to agrarian students] // N. M. Tymoshchuk, O. O. Dakaliuk, A. A. Harnyk // *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy „Kyivskiy politekhnichnyi instytut”*. – 2010. – No. 1. – P. 192-195 [in Ukrainian].

Khomenko L. O. *Dosvid rozrobky metodiv dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u NAU* [Experience in developing methods of distance learning of foreign languages at NAU] / L. O. Khomenko, O. Yu. Balalaieva // *Naukovi dopovidi NAU*. – 2005. – No. 1. – P. 258-270 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Ефективне викладання іноземних мов студентам завжди посідало чільне місце серед проблем сучасної лінгводидактики. Формування мотивації вивчення іноземної мови є обов'язковим етапом роботи викладача немовного закладу вищої освіти. У статті досліджено проблему підвищення мотивації студентів немовних закладів вищої освіти до вивчення іноземної (англійської) мови професійного спрямування шляхом використання електронних підручників на заняттях. Автором розглянуто мотивацію студентів закладу вищої освіти як необхідну складову навчального процесу. На думку автора, використання електронних підручників у процесі навчання англійської мови є одним з таких методів, що якнайкраще урізноманітнюють процес навчання. У цій статті ми проаналізували, як електронний підручник може вплинути на ставлення студентів закладу вищої освіти до іноземної (англійської) мови та рівень їхньої мотивації. З цією метою 95 студентам-першокурсникам (3 групи) Вінницького національного аграрного університету було запропоновано два опитувальника іноземною (англійською) мовою для визначення мотивації вивчення дисципліни та їх ставлення до використання електронних підручників у навчальному процесі для підвищення мотивації. Результати досліджень довели, що його впровадження у навчальний процес було успішним щодо підвищення рівня мотивації студентів до вивчення дисципліни, адже більшість студентів виявили позитивне ставлення до використання запропонованого електронного ресурсу у вивченні мови. Ми вважаємо, що використання електронного підручника з іноземної (англійської) мови професійного спрямування є ефективним за умов його систематичного застосування протягом навчального року, адже аналізована форма організації навчального процесу значно підвищила мотивацію студентів до вивчення іноземної (англійської) мови професійного спрямування. На нашу думку, викладачі університетів повинні застосовувати різні підходи та стратегії для створення сприятливого навчального середовища, де студенти почувалися б зацікавленими, впевненими в досягненні своїх навчальних цілей.

Ключові слова: іноземна мова, мотивація, електронний підручник, студенти університету.

УДК 378.937

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-409-417

INTERACTIVE TEACHING METHODS OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Iryna UPATOVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Ірина УПАТОВА,

доктор педагогічних наук, доцент

handiy63@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0060-1186>

Municipal Establishment "Kharkiv
Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council

Комунальний заклад "Харківська
гуманітарно-педагогічна
академія" Харківської обласної
ради

✉ 7, Rustaveli lane
Kharkiv, 61001

✉ пров. Руставелі, 7
м. Харків, 61001

Original manuscript received: July 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 16, 2020

ABSTRACT

The article deals with analysing interactive methods, determining their relevance, essence, pedagogical expediency for professional training of future biology teachers at a pedagogical establishment of higher education.

The following research methods were used: watching students' activities during classes with interactive methods; comparing interactive teaching strategies aimed at examining the methodical value; generalizing supervision results and pedagogical analysis.

The different opinions of researchers are analysed in terms of realizing interactive studies, strategies, results of forming critical thinking of a future teacher personality. The results of previous researches are generalized in relation to the problem under study.

Expediency and efficiency of using such interactive teaching methods are proved.

The research proves that interactive teaching methods assist forming readiness of future biology teachers to innovative pedagogical activity, namely introducing interactive studies at secondary education establishments (the author considers studies that take place on condition of permanent, active cooperation of all participants).

It is noted that introducing research method promotes critical thinking of future biology teachers, developing creative scientific-methodical potential. Educational research is examined as a knowledge construction process of students by asking own questions and searching answers.

The importance of introducing pedagogical reflection is stressed. It can be realized in individual, pair, group and collective work form, allowing self-examination of own professional achievements of activity results.

Methodology of fulfilling interactive strategies of context studies is offered during classes, practical training, educational-field practice, extra-curricular classes.

Keywords: interactive teaching methods, context studies, critical thinking, pedagogical reflection, forms of studies.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в освіті, зокрема, у закладах загальної середньої освіти, у зв'язку з розробкою Державного стандарту базової середньої освіти на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів, відповідно до Концепції Нової української школи, вимагають удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів, оскільки вона є важливим складником їх майбутньої професійної діяльності; наповнення її новими формами і методами.

Актуальність означеної проблеми спричинена і впровадженням стандарту вищої освіти України, зокрема бакалаврський рівень, а також застарілим змістом та методиками фахової підготовки, які не забезпечують можливості опанування сучасними ефективними інструментами педагогічної діяльності. Саме тому особливої актуальності набуває проблема вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології в закладах вищої педагогічної освіти, що передбачає зміну традиційних підходів до організації освітнього процесу на інноваційні. Останні ґрунтуються на впровадженні сучасних освітніх технологій, методів, засобів, які мотивують студентів до вдосконалення методичної майстерності, забезпечують залучення методичного потенціалу навчальних дисциплін, інтеграцію їх змісту, методичних знань і вмінь, компетентностей, сприяють набуттю досвіду в різних видах педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чинна джерельна база щодо проблеми інтерактивного навчання засвідчує, що окремі аспекти цієї проблеми були предметом дослідження таких науковців, як: А. Кроуфорд, Д. Макінстер, С. Метьюз, В. Саул, (технології розвитку критичного мислення учнів), Д. Клустер, К. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл (критичне мислення для університетів), Н. Вукіна, Н. Дементівська, С. Доценко, В. Макаренко, Л. Ткаченко, О. Туманцова (формування критичного мислення як основи процесу прийняття педагогічних рішень), С. Кашлев, О. Пометун, Л. Пирожено, Г. Сиротенко (інтерактивне навчання).

Використання інтерактивних методів і технологій навчання в процесі підготовки майбутніх учителів біології досліджували Т. Бондаренко (інтерактивні методи навчання як засіб формування методичної компетентності), Л. Єленич (екологічна проектна діяльність з використанням інтерактивних методів навчання), Л. Довгопола (формування в майбутніх учителів біології готовності до застосування інтерактивних технологій), А. Грабовий (науково-методичні засади використання інтерактивних технологій), М. Скиба (інтерактивні методи навчання дисциплін еколого-педагогічного спрямування), О. Пташенчук, Н. Чайченко (дидактична система формування дослідницької компетентності), Ю. Шапран (використання кейс-методу) та ін.

Науковці одностайні в поглядах щодо підходів до реалізації інтерактивного навчання, стратегій його здійснення, результатів – формування критичного мислення особистості. Однак невирішеною залишається проблема підготовки майбутніх учителів біології з

використанням інтерактивних методів навчання як рушійної сили модернізації системи методичної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти.

Мета статті полягає в аналізі інтерактивних методів навчання, з'ясуванні їх актуальності, сутності, виявленні педагогічної доцільності для методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічному закладі вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Під час навчальних занять, на яких упроваджувалися інтерактивні методи і прийоми, проводилися спостереження за діяльністю майбутніх учителів біології, здійснювалося порівняння інтерактивних стратегій навчання з метою виявлення їх методичної значущості, зроблено узагальнення результатів спостереження та їх педагогічний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Реалізація основних положень Концепції "Нова українська школа" вимагає від педагогічних ЗВО підготовку таких майбутніх учителів біології, які мають сформовану готовність до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: упровадження інтерактивного навчання, під яким розуміємо навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу [3, с. 8–9].

Інтерактивні методи навчання допомагають формувати в майбутніх учителів біології критичне мислення, критично досліджувати як біологічні, так і методичні об'єкти; посилюють інтерес до наявних методичних проблем та сприяють знаходженню шляхів щодо їх розв'язання. Саме тому на часі є опанування майбутніми вчителями біології інтерактивними методами навчання задля ефективного впровадження їх у подальшій педагогічній діяльності.

Л. Ткаченко зазначає, що сформоване критичне мислення дозволяє створювати майбутньому вчителю власні методичні прийоми навчання та виховання на основі конструктивного аналізу наявних, з тим щоб упроваджувати їх у педагогічний процес задля підвищення його ефективності [8].

Слід зазначити, що в процесі використання інтерактивних методів навчання, спрямованих на методичну підготовку майбутніх учителів біології, необхідно націлювати здобувачів освіти на формування в них умінь порівнювати, досліджувати доцільність методів, прийомів та засобів навчання; аналізувати власні думки, дії, припущення, висновки, аргументи, гіпотези, переконання; критично оцінювати свої педагогічні напрацювання, робити адекватні висновки щодо власної професійної діяльності, розглядати та аналізувати педагогічні проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції і підходи щодо їх розв'язання, приймати обґрунтовані рішення; брати участь у дискусіях, адекватно спілкуватися з іншими людьми, висловлювати власну позицію, критично ставитись до власної роботи та методичної діяльності освітян (чи методичної діяльності закладів освіти), здійснювати методичну рефлексію.

З вищезазначеного випливає, що підготовка сучасного вчителя біології вимагає від викладачів ЗВО впровадження таких стратегій інтерактивного навчання, які є результативними на певному етапі навчальної діяльності.

Так, формуванню критичного мислення майбутніх учителів біології, розвитку їх творчого науково-методичного потенціалу сприяє впровадження дослідницького методу, який передбачає навчальне дослідження, під час якого відбувається конструювання знань шляхом формулювання власних запитань та пошуку відповідей на них (дослідження, орієнтоване на відкриття; дослідження, орієнтоване на пошук інформації). Але цілком зрозуміло, що цей процес відбувається більш ефективно за умов взаємодії дослідників.

Проаналізуємо деякі, на погляд автора, ефективні інтерактивні методи навчання майбутніх учителів біології. Зі змістом цих методів можна докладніше ознайомитись у джерелах, зазначених у списку до статті.

Наприклад, лекційне заняття передбачає постановку проблеми, тому доцільним на його початку є проведення методу "мозкового штурму", або "знаємо – бажаво дізнатися – дізналися", із метою генерування ідей стосовно дослідження зазначеної проблеми; також ці методи сприяють демонстрації наявних знань у студентів із даної теми та аналізу цих знань [4, 5].

Обмін думками з актуальної проблеми ефективно відбувається під час організації дискусій та дебатів (наприклад, "Ранні статеві зв'язки: за чи проти? "), метою яких є переконання в своїй правоті. Розглядати проблемну ситуацію з не залежних одна від одної точок зору дозволяє метод "шести капелюхів", застосування якого сприяє формуванню найширшого уявлення про предмет дискусії (наприклад, "Життя зародилося шляхом еволюції, чи шляхом творення?", "Коронавірус: факти проти паніки").

Ефективному усвідомленню змісту навчальної інформації, її аналізу сприяє система позначок, передбачена методом "поміч", який сприяє формуванню в майбутніх учителів біології критичного мислення, аналітичних умінь роботи з навчальною і науковою літературою тощо [7].

Узагальненню й аналізу навчальної інформації сприяють також графічні методи, серед яких дидактично доцільними є складання структурно-логічних схем, побудова діаграм і таблиць. Графічні організатори спонукають студентів до осмислення інформації, допомагають їм керувати власними розумовими процесами, які пов'язані з контекстним навчанням. Серед графічних стратегій навчання варто зазначити такий, як "діаграма Венна", яка сприяє формуванню вмінь здійснювати порівняльний аналіз термінів, понять, явищ, класифікації і систематизації великого обсягу матеріалу тощо (наприклад, "Порівняльна характеристика амфібій і рептилій", "Суха і мокра вода"). Цей метод передбачає як індивідуальну роботу, так і парну та групову. Графічні методи "ментальна карта" (карта пам'яті, карта розуму, інтелект-карта, семантична карта, mind map), "ГРОНО" (асоціативний куц),

"фішбоун" (діаграма Ісікаві, риб'яча кістка або скелет риби) дозволяють виявити причинно-наслідкові зв'язки факту чи події, що вивчаються, сформуваний висновок; організувати і спрямувати розумовий процес здобувачів освіти на розв'язання проблеми.

При обговоренні дискусійних питань, коли потрібно зайняти визначену позицію щодо проблеми і чітко її аргументувати, доцільно впроваджувати метод "ПРЕС", який сприяє формуванню вмінь висловлювати думки, переконувати інших. При його опануванні варто дотримуватися таких етапів, як: прийняття позиції, її обґрунтування, наведення прикладу, формулювання висновків.

Потенціал методу кейсів сприяє розвитку в майбутніх учителів біології вмінь аналізувати ситуації (педагогічні, методичні, біологічні), оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант розв'язання проблем і складати план дій щодо здійснення рішень, як наслідок, у майбутніх учителів формуються фахові компетентності щодо вирішення практичних завдань, що дає змогу наблизити процес квазіпрофесійного навчання до реальної практичної діяльності. Науковці виокремлюють такі його види, як практичний, навчальний, науково-дослідний [9].

Ефективним інтерактивним методом є "Larbook", використання якого в освітньому процесі є особливо актуальним в умовах упровадження концепції Нової української школи. При підготовці майбутніх учителів біології щодо його впровадження варто опанувати етапами створення лепбуку: визначення теми; складання плану; створення макету; підготовка складових; поєднання основи та складових. Цей метод дозволяє здійснювати проєктне навчання, наприклад, Індивідуальні та групові проєкти: "Створення макету власного екобудинку", "Екобудинки в різних країнах світу" [1]. "Larbook" може створюватися індивідуально чи групою учнів, сумісно з педагогом чи батьками.

Навчання в інтерактивному освітньому середовищі, яке набуває особливих змін за умов упровадження смарт-навчання (Smart Education), яке базується на використанні різноманітних комплексних засобів і сучасних інтерактивних методів за допомогою контенту, у якому запроваджується інноваційний тип освітнього інструменту – інтерактивна дошка SMART Board, українські освітні платформи та ресурси для самоосвіти вчителів ("Віртуальний STEM-центр Малої академії наук України", "Всеосвіта", "На Урок", "Prometheus", "Критичне мислення (КМ)", EdEra – студія онлайн-освіти (онлайн-курс "Біологія: рослини, гриби та лишайники", "Автостопом по біології" тощо), а також відеолекції, вебконференції, форуми тощо.

Отже, смарт-навчання дає можливість майбутнім учителям біології вивчати дисципліни за електронними матеріалами, переглядати лекції в он-лайн або оф-лайн режимах, тестуватися, брати участь у телекомунікаційних проєктах тощо, отримувати сертифікати за результатами навчання. Smart Education створює умови для реалізації методу "перевернуте навчання", згідно з яким теоретичний матеріал

вивчається вдома, а під час аудиторних занять аналізуються завдання, які опрацьовувались самостійно, що сприяє формуванню в студентів навичок самоосвіти і професійного саморозвитку.

Упровадженням методу "ромашка Блума", або "ромашка запитань", який передбачає розробку завдань різного рівня складності (диференційованих), можна перевіряти в студентів наявні фахові знання, їх розуміння (встановлення зв'язку, перетворення зі словесної форми у графічну, інтерпретація, прогнозування тощо), а також виявляти вміння щодо застосування знань (використання вивченого матеріалу в конкретних умовах і нових ситуаціях), наприклад, під час аналізу, порівняння, синтезу, оцінки, розв'язання професійно-методичних завдань.

У контексті реалізації інтегрованого навчання особливим методом підготовки майбутніх учителів біології є наскрізне STEM-навчання, яке передбачає впровадження тематичних занять, заходів, днів (тижнів), під час яких інтегруються знання з різних дисциплін навколо однієї освітньої події (проблеми, сюжету, ідеї, теми тощо), що сприяє формуванню цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються в процесі фахової підготовки [2]. Окрім того, STEM-навчання як метод навчання передбачає поєднання міждисциплінарних практик, сприяє формуванню наукового мислення і світогляду сучасного учителя біології, визначає його здатність до інтеграції. Педагогічний пошук та аналіз практики вчителів біології, викладачів засвідчили, що модель STEM-освіти має певні особливості, які важливо брати до уваги в освітньому процесі здобувачів освіти: від проєктування конкретного заняття (заходу) до взаємодії з учителями (викладачами) суміжних дисциплін. Такі заняття (заходи) повинні мати ознаки проблемного навчання, в основу яких покладено постановку завдань з реальним контекстом, розв'язання яких передбачає міждисциплінарну взаємодію, переважне використання індуктивних методів дослідження, діяльність у команді [6].

Необхідно зазначити, що під час навчальних занять, наприкінці позааудиторних заходів, проходження педагогічної та навчально-польової практики доцільним є проведення рефлексії як методу, метою якого є самоосмислення й самоаналіз власних знань, дій, їх самооцінка за результатами виконаної роботи, визначення причини виникнення проблем та шляхів їх усунення. Так, здійснення рефлексії щодо навчальної діяльності можливе за умов упровадження таких методів, як: синквейн (сенкан), хайку, ПРЕС, діамантова діаграма, рефлексивна хвилинка тощо, які допомагають з'ясувати ставлення студентів до досліджуваної проблеми, синтезувати наявні знання й осмислити нові, узагальнити їх тощо. Серед ефективних методів здійснення педагогічної рефлексії слід виокремити також: "дебрифінг", "дерево мети", "Я не знав ... / тепер я знаю ..."; "незакінчене речення" ("Я дізнався ..."; "Було важко ..."; "Я зрозумів, "Я навчився ..." тощо. У процесі впровадження вищезазначених методів відбувається аналіз методичних здобутків

майбутніх учителів біології, визначається рівень сформованості їх методичної компетентності.

Дослідженням доведено, що методична підготовка майбутніх учителів біології до впровадження педагогічної рефлексії може бути реалізована в індивідуальній, парній, груповій і колективній формі.

Слід зазначити, використання інтерактивних методів і форм організації навчання майбутніх учителів біології передбачає їх діяльність в умовах співробітництва, що сприяє формуванню в них власних поглядів на виокремлені проблеми та активізує на пошук рішень, оригінальність професійного мислення.

Висновки. Упровадження проаналізованих методів інтерактивного навчання як рушійної сили модернізації системи фахової підготовки майбутніх учителів біології залежить від мети і завдань навчального заняття, умов, за яких воно реалізується, уподобань педагога і здобувачів освіти педагогічних ЗВО, від доцільності їх сполучання.

Таким чином, від того, якою мірою здобувачі вищої педагогічної освіти опановують квазіпрофесійною діяльністю за умов упровадження інтерактивних стратегій навчання, залежить їх успішність щодо продуктивної діяльності фахового спрямування, відбудиться прискорене професійне становлення в майбутньому.

Перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі вбачаємо в реалізації контекстного навчання з використанням інтерактивних методів під час вивчення дисципліни "Методика викладання біології".

Література

Дьоміна І., Задоянний В., Костик С. Навчальна програма для ЗЗСО "Природничі науки. Інтегрований курс. 10–11 класи". 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

Поліхун Н., Сліпухіна І., Чернецький І. STEM орієнтоване навчання як педагогічна проблема // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2017. – Вип. 2. – С. 30–35. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2017_2_7.

Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. К. : Видавництво "Педагогічна преса", 2012. – №4. – С. 9–13.

Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

Сиротепко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології. Харків: ВГ "Основа", 2003. – 80 с.

Сліпухіна І. А. Формування технологічної компетентності майбутніх інженерів з використанням системи комп'ютерно орієнтованого навчання : монографія. Луцьк : Гадяк Ж. В., 2014. – 356 с.

Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система-розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів. НМЦ "Інтелект", 1998.

Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи: навч.-метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 122 с.

Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2012. – № 2 (257). – Ч. VII. – С. 181–186.

References

D`omina I., Zadoyanny`j V., Kosty`k S. (2017). Navchalna prohrama dlia ZZSO "Pry`rodney`chi nauky`. Integrovany` kurs. 10–11 klasy" [Sciences curriculum. Integrated course. 10–11 classes"], URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian].

Polixun N., Slipuxina I., Chernenec`kyj I. (2017). STEM oriyentovane navchannya yak pedagogichna problema // Pedagogichni innovaciyi: ideyi, realiyi, perspekty`vy`. [STEM oriented studies as a pedagogical issue. Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects], Vy`p. 2. pp. 30–35. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2017_2_7 [in Ukrainian].

Pometun O. (2012). Metody`ka rozvy`tku kry`tychnogo my`slennya na urokax istoriyi. Istoriya i suspil`stvoznavstvo v shkolax Ukrainy`: teoriya ta metody`ka navchannya [Methodology of development of the critical thinking is on the lessons of history. History and social science in schools of Ukraine : theory and methodology of studies], K. : Vy`davny`ctvo "Pedagogichna presa", № 4. (pp. 9–13) [in Ukrainian].

Pometun O. I., Py`rozhenko L. V. (2004). Suchasny`j urok. Interakty`vni tehnologiyi navchannya: naukovo-metody`chny`j posibny`k [Modern lesson. Interactive technologies of studies: scientific-methodical textbook]. K. : A.S.K. [in Ukrainian].

Sy`rotepko G. O. (2003). Suchasny`j urok: interakty`vni tehnologiyi [Modern lesson: interactive technologies], Kharkiv: VG "Osnova" [in Ukrainian].

Slipuxina I. A. (2014). Formuvannya tehnologichnoyi kompetentnosti majbutnix inzheneriv z vy`kory`stannyam sy`stemy` komp`yuterno oriyentovanogo navchannya : monografiya [Forming technological competence of future engineers using computer oriented studies: monograph]. Lucz`k : Gadyak Zh. V. [in Ukrainian].

Stil Dzh., Meredit K., Templ Ch. (1998). Metody`chna sy`stema-rozvy`tok kry`tychnogo my`slennya u navchanni rizny`x predmetiv [Methodical system-development of critical thinking when teaching different subjects], NMCz "Intelekt" [in Ukrainian].

Tkachenko L. I. (2015). Formuvannya kry`tychnogo my`slennya u majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly : navch.-metod. posibny`k [Forming critical thinking of future primary school teachers: textbook], Nizhy`n : NDU im. M. Gogolya [in Ukrainian].

Shapran Yu. P. (2012). Vy`kory`stannya kejs-stadi yak tehnologiyi interakty`vnogo navchannya majbutn`ogo vchy`telya. [Using case studies as an interactive technology of future teachers]. Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka, № 22 (257), Ch. VII [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Мета статті полягає в аналізі інтерактивних методів, з'ясуванні їх актуальності, сутності, виявленні педагогічної доцільності для фахової підготовки майбутніх учителів біології в педагогічному закладі вищої освіти.

Процедура дослідження передбачала використання таких методів, як спостереження за діяльністю студентів під час навчальних занять, на яких впроваджувалися інтерактивні методи і прийоми; порівняння інтерактивних стратегій навчання з метою виявлення їх методичної значущості; узагальнення результатів спостереження та їх педагогічний аналіз.

Проаналізовано різні погляди науковців щодо реалізації інтерактивного навчання, стратегій його здійснення, результатів формування критичного мислення особистості майбутнього вчителя. Узагальнено результати попередніх досліджень щодо зазначеної автором проблеми.

Обґрунтовано різні погляди на ефективність і ефективність використання таких інтерактивних методів навчання.

Доведено, що інтерактивні методи навчання сприяють формуванню готовності майбутніх учителів біології до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: запровадження інтерактивного навчання в закладах загальної середньої освіти, під яким розуміємо навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Зазначено, що формуванню критичного мислення майбутніх учителів біології, розвитку їх творчого науково-методичного потенціалу сприяє запровадження дослідницького методу. Навчальне дослідження розглядається як процес конструювання здобувачами освіти знань шляхом формулювання власних запитань та пошуку відповідей на них.

Наголошено на важливості впровадження педагогічної рефлексії, яка може бути реалізована в індивідуальній, парній, груповій і колективній формі; дає можливість здійснювати самоаналіз власних професійних досягнень за результатами діяльності.

Пропонується методика реалізації стратегій інтерактивного контекстного навчання під час навчальних занять, проходження педагогічної, навчально-польової практики, позааудиторних заходів.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, контекстне навчання, критичне мислення, педагогічна рефлексія, форми організації навчання.

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

• Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com

• Paper length: 8 – 12 full pages.
• Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.

• The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;

2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);

3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);

4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);

5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);

6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);

7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;

8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);

9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 2

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 20510-10310Р від 24.12.2013 року

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук,
професор, ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент Бердянського державного педагогічного університету

Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Шульженко

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 01.09.2020 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,7. Обл.-вид. арк. 19,9.
Наклад 300 прим. Вид. № 158.

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDIANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 1

Editor in Chief

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdiansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdiansk
State Pedagogical University

**Computer version
Anzhelika Shulzhenko**

Signed to the print 01.09.2020 p.
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts "Arial". Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 19,7
Number of copies 300.

Shmidt Str., 4, Berdiansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007