

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 8 (92), 2019

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 28.10.2019)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovych** – dr. hab., prof. (Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща)
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Семенов – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, історії педагогіки та загальної педагогіки, педагогіки вищої
школи, а також спеціальної педагогіки.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 378.011.3-05(477)(73)

Iryna Zvarych

Kyiv National University of Trade and Economics

ORCID ID 0000-0002-3772-4489

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/003-012

THE US STUDENTS' PROFESSIONALISM FORMATION

This article deals with pedagogical approaches to the formation of the US students' professionalism, highlights approaches to the formation of students' professionalism of Guy Strickland and Janell Cox; each approach to the formation of the students' professionalism at Higher Learning Institutions of the United States is analyzed. Following to the principle of historicism, we briefly analyzed the facts that were the impetus to the formation of the students' professionalism in the United States. In historical consideration, higher education in the United States has certain characteristics, namely, that the type of higher education in the United States has become a general higher education institution, which had a long path of formation. In particular, the method of comparative analysis was used to study approaches to the formation of professionalism of US students and to identify common and different approaches to the formation of students' professionalism at higher education institutions of Ukraine and the USA.

Key words: Higher Learning Institution, pedagogical approaches, formation of students' linguistic professionalism, modern development, motivation and skills.

Introduction. The new millennium is marked not only by the outlook of the world community in the future, the reform of higher education, modernization of higher education institutions, but also by the qualitative level of students' preparation for useful further work, formation of skills. It is important to build up-to-date education in the context of requirements and opportunities that meet international standards and have a qualitative approach to the learning process, including pedagogical approaches to the students' training, in particular to the formation of the US students' professionalism. In order to successfully solve the problem of students' training professionalism at higher learning institutions in Ukraine, it is necessary to study foreign practice and introduce better experience in the educational process.

The higher education reform in the USA is conditioned by certain processes of graduates' competitiveness, market orientation, and the tendency to form a single educational space. Significant success has been achieved in the US Higher Education. The American higher education system integrated all the best with the education of other countries and thus influenced to the crisis overcoming in the country, partly contributed to solve the unemployment problem, poverty, improve the situation of women, people with disabilities, representatives of national minorities. The history events, socio-economic transformations, aspiration to be a leader in the world market, influenced respectively to the development of state higher education. Through reforms in American society, education has become more open, diverse, versatile. It differs from European standards, characterized as democratic education, open to all interested persons.

It is worthy to pay attention to achievement of American Education is pedagogical approaches to the formation of the students' professionalism. The most important is the necessity to diversify teaching skills, combining knowledge and experience. In order to meet the requirements of the third millennium, the teacher has to master the new important skills which are necessary to the teacher in the process of the subject teaching, in particular, the following skills: tolerate, use the latest technologies, creativity, team play, management of on-line technologies, communication, searching the necessary resources on the Internet network, continuous education, the pace sense of studying the discipline, adaptation to new students and their abilities for studying the new subject materials.

Aim and purpose of the study. This exploration is devoted to the study of the pedagogical approaches to the formation of the US students' linguistic professionalism and language skills, so the purpose of this article is to explore the approaches to the formation of students' linguistic professionalism of Guy Strickland and Janell Cox; to cover each approach of the students' language training at US higher learning institutions. Therefore, the purpose of the article is to highlight the pedagogical approaches to the formation of students' language training skills at US higher learning institutions.

Analysis of the relevant research. American scientists Guy Strickland (1998) and Janelle Cox prefer (2019) to highlight approaches to the skills developing of the US students. Guy Strickland (1998) highlights the learning process, including its positive and negative effects to gain the subject knowledge, and Genell Cox (2019) offers new approaches to the language training which are required to the formation of students' linguistics professionalism as in the US higher learning institutions and Ukrainian ones as well.

Karabulut-Ilgu, Cherrez and Jahren (2018) suggest the analysis of studies published in the period from 2000 to May 2015 on the use of inverted engineering education. The authors came to conclusion that inverted learning is very effective.

The research done by Chao, Chen and Chuang (2015) was also aimed at exploring the benefits of the inverted approach to learning for students. The researchers shared the results of the use of inverted learning to the study of projecting computers using high school bridges.

Results. Development of pedagogical approaches to study the subject, in particular the students' language training and improving the quality of the education process at US higher learning institutions is due to a rethinking the teaching traditional forms and methods, an increase in the complex of new technologies, the widespread use of new, non-traditional forms of learning.

Much progress has been done in the system of higher education in the United States. Due to the reforms in the American society, education is becoming more open and diverse. The process of meaningful study the learning subject is very important, in particular, formation of students' linguistic professionalism and language training of students, because the programs in

American institutions of higher education are aimed at obtaining a profession of narrow specialization.

The very important scientific work has been investigated by Guy Strickland's "Bad Teachers" (1998), where he points out that the success of a student's skills depends on the quality of the education process because it is a kind of mirror that impartially and accurately reflects a certain step of learning, provides an opportunity to reflect on whether time was spent effectively in the learning process and whether the state goals were being achieved. The American researcher rightly points out that if teachers unprofessionally carry out the education process and are light-hearted in determining the students' knowledge level quality, in particular, do not check the written assignments, so they do not know how to do it, they do not have professional skills to correct mistakes, make adjustments in students' written works.

Despite the complexity of the US education system, Guy Strickland (1998) notes that the quality of education process, which is carried out in the classroom by the lecturer, depends on the success of US students' learning as a whole, because the level of studying material and skills are formed and the students' linguistic professionalism is formed as well. In his opinion, if students do not have time to complete the proposed tasks in the allotted time, it indicates that: they have not mastered the passed educational material and are not ready to perceive the new one; the offered studying tasks do not correspond to the level of requirements for the program of higher education institution, faculty, course; the teaching process had disadvantages and miscalculations in the lecturer's work during the subject learning; pedagogical process of determining the quality of students' knowledge level does not meet the modern standards, because a lot of allotted time is spent establishing discipline in the audience, explaining the proposed studying tasks, etc.

Nowadays, there is being paid great attention to the latest technology in the US, the ability and skills of using the Internet resources, reproaches to the formation of students' linguistic professionalism, in particular highlighted ten important skills which are necessary to the teacher in the process of subject learning, including language training.

Janelle Cox (2019) notes that lecturers should diversify their teaching approaches, combining them with their knowledge and experience. In order to keep up with the requirements of the third millennium, the teacher must master the new important skills which are needed to the teacher in the process of subject teaching, in particular, the ability: to tolerate, use the latest technology, creativity, team play, managing online technologies, communication skills, resourcefulness on the Internet, continuous learning, a sense of the pace of study of the discipline, adaptation to new students and their ability to study the subject.

Ability to endure. The patience of the teacher, the ability to withstand the pranks of students, and sometimes to the indecent behavior and student

response, then to understand and find common approaches to mastering the subject, in particular to the formation of students' linguistic professionalism. Due to the teacher's patience, his/her ability to wait, students do not embrace unnecessary emotions and he/she is in no hurry to do irritable actions. If the teacher has patience, then he/she is able to see, but not notice, hear, but not to listen. A such lecturer can hear a lot, but listen only that what he/she chooses. It is the wisdom to endure and see but not to look, to hear, but not to listen. If the teacher possesses this wisdom that comes through patience, then he/she is automatically able to use his/her intellect as a filter that leaves only what is necessary inside and cleans everything unnecessarily.

The ability to use the latest technologies is a necessity for modern teaching the learning subject – it is a requirement of the new millennium to keep up with the new technologies. The teacher must not only be able to use modern technologies, but also to know which digital device is suitable for students. State-of-the-art technologies help students to better develop their own cognitive abilities, enrich their own experience, help to know themselves, self-define and self-actualize, and form own professionalism that is needed for further employment. Thus, for shaping professional competences of future specialists it is necessary to apply innovative technologies: information computer technologies, project method, role games, etc. As experience shows, application of the above-mentioned technologies will enable improvement of methodological and other competences of teachers (Ustylenko & Maiier, 2018).

Creativity is the constant searching of original solutions for solving the tasks, creativity of thinking and fantasy, the ability to see the sequence of actions and the final result. Janelle Cox (2019) notes that the most effective tool which a lecturer should use is his/her imagination. Because the Common Core State Standards (CCSS) are implemented in education institutions, teachers think that they need to use their imagination more than ever, which is why lecturers should use creativity in the learning process and come up with unique ways to get students interested in the study the necessary materials for forming the students' linguistics professionalism.

Team play is the play when the teacher is involved to the work as part of team and he/she is the member of this team. Janelle Cox calls it the "team training" when the lecturer does the task together with students, and this gives the students the better grasp of knowledge and gaining skills for their professional employment. As team play is a test, endurance, activity and preparation for future useful occupation, it is very important to introduce game moments in the course of studying the learning subject (Zvarych et al., 2019).

In the course of team play, students focus and strive to accomplish tasks for other team, thus developing attention and creativity of thinking, and they do not notice that they are learning under the guidance of the teacher. As a rule, team games with elements of competition are fun and non-coercive. If

such teamwork courses take place in the system of subject study, then this type of work brings tangible results in the development of students' professionalism, in particular to gain knowledge for further occupation.

Ability to manage on-line technologies. With development of modern technologies, most teachers are online. Modern lecturers need to know how to manage their online technologies, as online activities are done in real time.

The development of on-line technologies, in particular information, promotes the development of students' intellectual abilities to study the learning subject, predict the results of their activities, develop a strategy for finding ways and methods for solving problems – both educational and practical. The ability to manage online technology provides quick feedback between the teacher and students, and of course, the timely and successful completion of the assignments of learning subject and forming the students' linguistic professionalism.

Communicativeness. Lecturers' ability to communicate with students, colleagues, teachers, parents is a teacher's skill to talk and maintain dialogue during the interview process.

V. Kahn-Kalyk (1987) highlights the most effective communication skills, in particular, to communicate with students through a properly established communication system, to organize creative activities with students, the ability to purposefully organize and manage communication. The teacher can communicate only if he/she possesses certain communicative abilities, including emotions, a desire to share thoughts, feelings, sympathy emotions, such as likeness, dislike, respect to the students in the process of communication with them, etc. It is only presence of these emotions and the need to realize them, which testify the teacher's inclination to communicate, his willingness to present the subject learning material.

Karabulut-Ilgu, Cherrez and Jahren (2018) suggest communication in the process of learning subject, especially the inverted learning in education. He underlines that it is the effective approach of education.

Finding the Internet resources underlines the teacher's ability to use online resources, including the ability to find creative tasks and engaging resources that will help to interest students in learning subject; search new applications to use and browse the web-sites for carefully study the learning subject and improve your professional skills. The Internet offers great opportunities to use educational resources in the teacher's work, including access to resources as a tool for finding the necessary additional material for studying the learning subject, improving communication and intellectual experience, providing the existing world experience, etc.

For professional training of future specialists, it is very important to find the Internet resources which will enable introduction of new methods into the educational process (Stavytskyi & Urazgaliyeva, 2018).

Scientists I. Ghritchenko and I. Nesterenko in their study prove positive result of using Internet resources in the educational process to improve the efficiency and quality of training (Ghritchenko & Nesterenko, 2016).

Continuous learning is a prerequisite to improve the teachers' professionalism, as they aware that they should search the learning material and to be constantly searching for the truth and they are sure that too much knowledge could never be enough in their professional activity, so teachers try to attend seminars, master classes, and undergo advanced training, which will make them better in the course of teaching. It should be noted that there are many factors in the information society that make it necessary to constantly update the education received in order to provide up-to-date material for mastering the learning subject in a timely manner. That's why a teacher cannot carry out the learning process unless he/she possesses meaningful and in-depth knowledge of the subject being taught. Guy Strickland believes that a teacher cannot teach students mathematical actions, if he/she cannot add, the teacher cannot teach students to read or write, if he/she does not know the literature or makes mistakes in writing (Strickland, 1998).

The approach of continuous learning is very important for students' interest in acquiring knowledge, skills, experience, motivating the participant in the learning process to continue education and forms the satisfaction from what has been achieved (Dicheva et al., 2015).

Pace feeling the study of learning subject, the teachers should feel the pace of study the learning subject, in particular the students' willingness to determine the quality level of their knowledge. If the training program is exhausted, then the time for reviewing the learning material is taken, so the teachers slow down the rate of submission the new material in the process of teaching. In our humble mind, it's not necessary to be slow in studying, because it should better to review the learning material and aware it thoughtfully.

Adapting to the new students and their ability to study the learning subject, these skills must be shared by each teacher, as he/she needs to adapt to the new students in group before they start quickly master the learning subject and study the new material; to students' behavior of their requirements; lessons' plans and so on. Knowing the material and be adapted to the new students, the lecturers are ready to communicate with students and discuss the learning topics professionally including students' interests and improving their professionalism, in particular, approaches to formation of students' linguistic professionalism.

In the course of studying the learning material and mastering the subject, US lecturers tactfully remind their students that gaining meaningful knowledge in mastering the learning subject and gaining professional skills is necessary for the employment of future specialists, because higher American learning institutions do not guarantee their employment. To gain meaningful subject

knowledge, students are offered compulsory curricula and additional courses for advanced subject study and to acquire the skills of professionalism. The best US institutions of higher learning give their students the opportunity to take courses that meet their individual needs and which are not in their university's plan, that's why they have the opportunity to increase their knowledge level, skills and acquirements needed for further occupation. That's why in the US, there is an agreement between universities to send their students from one institution of higher education to another one in order to study the additional courses of learning subjects, which are interesting to students for developing their skills and formation the linguistic professionalism, improving the quality of students' knowledge level. This exchange of students significantly influences acquisition of knowledge in the process of study the learning subject, and acquisition of appropriate skills and acquirements in forming professionalism, in particular the linguistic one for future employment.

The inter-university training organization in the USA is one of the most interesting, attracting European experts. Its main appeal is mobility. In addition to the basic theoretical learning subjects which are the cornerstone of studying, the curriculum includes comparing short specialized courses that can be quickly refined to reflect new developments in science and technology, and, if necessary, new cross-curricular courses can easily be developed to help training specialists in new areas which are dictated by scientific and technological progress.

Discussion. The research has been carried out at Kyiv National University of Trade and Economics. The results are presented.

There are 65 lecturers of foreign languages of the Foreign Languages and Translation Department have taken part in the evaluation process of lecturers' professional activity, in particular, linguistic professionalism and competencies. The evaluation criteria of pedagogical activity and competencies were as follows: presentation of subject teaching materials clearly; applying the latest learning technologies; informing students about the current learning outcomes systematically; shaping the task clearly; contributing to the general development of professional competences; attracting students for scientific activity; assessing the students' knowledge quality level objectively and transparently; being benevolent and tactful in the learning process; adhering to the classes schedule.

There are points from 1 to 5 for each of these criteria. It is calculated for each criteria and divided the total number of points by the number of questions (criteria). For example: the teacher has got 43 points in the process of assessing his/her competences, which is divided by the number of criteria 9. Thus, $43:9=4,7$ is the teacher's rating in the process of diagnosing. The teacher in the process of evaluating his/her pedagogical activity, in particular competencies, can get 5 points, if all criteria will be exposed 5. Thus, $45:9=5$. It will be the best results in the processes of assessment the teachers' knowledge level by students.

Having analyzed the teachers' pedagogical activities and their competencies by students, it is appropriate to note that students highly appreciate the lecturers' professionalism, in particular, his/her professional skills to represent the subject teaching material available; shape the task clearly and apply the latest technologies of learning in the process of subject mastering. These criteria point to the teachers' professionalism, his/her ability to teach the subject on a high and accessible level for students using the latest learning technologies that contribute to the overall development of students' professional competencies.

In the second place, the students place the results of their own knowledge level assessment quality, teachers' clarity and transparency in the process of evaluation, and then the teacher's tactfulness and kindness in the process of subject learning. Thus, it's logical, that the first place is for obtaining knowledge, and the second place is for the verification of the quality level of the acquired knowledge and acquisition of skills and attainments for their further professional activities, indicating their readiness for employment.

The third place is for points which indicates the teachers' professionalism to interest students of taking part in the scientific activities, in particular, writing scientific research papers. The students respect those teachers who are not late for classes and do not change the classes schedule in the own way, and have the lectures according to the established schedule.

Thus, students prefer the professional lecturers with deep subject knowledge and those who are constantly improving own knowledge level, skills, experience and interest to scientific advances and the information technology development; professionally and objectively evaluate the quality level of students' knowledge level, their skills and abilities in particular, their readiness for further professional activity.

Conclusions. Nowadays, the goal of reforming education is to provide conditions for the development of the creative person's self-realization, education generation for life-long learning and validation of the civil society values, which necessitates the reform of higher education and the need for the radical modernization of Higher Learning Institutions. It is important to form the modern higher education in the context of civilization development and international requirements for the education of the 21st century. Today, the problem of Ukrainian education quality in the conditions of the establishment of an independent state is more acute than ever. One of the conditions for improving the higher education quality is using the pedagogical approaches to the formation of students' professionalism.

At present, Ukraine is paying a lot of attention to the issues of economic and social efficiency of higher education, universities' modernization.

Modernization of new forms and methods of teaching, in particular pedagogical approaches to the formation of students' linguistic professionalism, is an important means of improving the students' knowledge level and the quality of

education as well. The analyzed approaches to the formation of US students' skills and acquirements can be used for formation the professionalism of students at higher learning institutions in Ukraine. First of all, the following pedagogical approaches to the formation of the students' professionalism, in particular the linguistic professionalism should be used in the process of studying the learning subjects: *ability to endure, ability to use the latest technologies, creativity, team play, ability to manage on-line technologies, communicativeness, finding the Internet resources, continuous learning, pace feeling the study of learning subject, adapting to the new students and their ability to study the learning subject*. Preparing students from both Ukraine and the United States for future occupation involves certain personality traits: ability to acquire knowledge independently; to improve skills and acquirements and bring them to automatism; ability to think and process a large amount of information creatively and critically; communicativeness; ability to use the latest learning technologies.

REFERENCES

- Cox, Janell. (2019). *10 Useful Skills Modern Teachers Need*. Retrieved from: <https://www.thoughtco.com/useful-skills-modern-teachers-need-2081527>.
- Chih-Yang, Chao, Yuan-Tai, Chen, Kuei-Yu, Chuang. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23, (4). 514-526. DOI: 10.1002/cae.21622.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre G., Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Education Technology & Society*, 18 (3), 75-88.
- Ghritchenko, I., & Nesterenko, I. (2016). Innovative approaches to teaching English language to artists. *Advanced Education*, 6, 101-105. DOI: 10.20535/2410-8286.85954.
- Kahn-Kalyk, V. A. (1987). *Teacher on pedagogical communication*.
- Karabulut-Ilgü, A., Cherrez, N. J., & Jähren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49, (3), 398-411.
- Stavytskyi, O., & Urazgaliyeva, M. (2018). Using Google Classroom tools in teaching students of economic specialties. *Advanced Education*, 10, 69-75. DOI: 10.20535/2410-8286.149361.
- Strickland, G. Bad Teachers. (1998). *The Essential Guide for Concerned parents*. Pocket Books.
- Ustymenko, O., & Maiier, N. (2018). Modern methods and technologies for developing pre-service foreign language and culture teachers' methodological competence. *Advanced Education*, 10, 5-11. DOI: 10.20535/2410-8286.133090.
- Zvarych, I. M., Ralaur, S. M., Prymachenko, N. M., Romashchenko, I. V., Romanyshyna, I. V. (2019). Gamification as a Tool for Stimulating the Educational Activity of Students of Higher Educational Institutions of Ukraine and the United States. *Journal «European journal of Educational Research»*, Vol. 8 (3), 875-891.

АНОТАЦІЯ

Зварич Ірина. Формування професіоналізму студентів США.

У статті розглянуто педагогічні підходи до формування професіоналізму американських студентів, висвітлено підходи до формування професіоналізму студентів Гая Стрікланда та Джейнлл Кокс; проаналізовано кожен підхід до формування професіоналізму студентів у закладах вищої освіти США та висвітлено

викладання навчальної дисципліни американського професора Рейма Джонса, який працював зі студентами в Україні. Дотримуючись методу історизму та компоративного аналізу, ми коротко проаналізували факти, що стали поштовхом до формування професіоналізму студентів США. В історичному плані вища освіта в США має певні характеристики, а саме те, що тип вищої освіти в США став загальною вищою освітою, яка мала довгий шлях становлення. Зокрема, метод компаративного аналізу використовувався для дослідження підходів до формування професіоналізму студентів США і з'ясування спільних та відмінних підходів до формування професіоналізму студентів у закладах вищої освіти України та США.

У статті висвітлено толерантність викладача, його вміння використовувати новітні технології, креативність, командна гра, уміння керувати он-лайн технологіями, комунікативність, пошук Інтернет-ресурсів, безперервне навчання, темп відчуття вивчення навчального предмета, адаптація до нових учнів та їх уміння викладати навчальний предмет. З досвіду відомо, що найбільшої уваги щодо підготовки студентів потребує здатність викладача знайти навчальний матеріал, підготувати його для студентів, і безумовно вміння педагога донести цей матеріал до розуміння його студентами. Натомість, підготовка студентів як України, так і США до майбутньої професії передбачає: здатність самостійно здобувати знання; удосконалювати вміння і навички та доводити їх до автоматизму; здатність творчо й критично мислити та обробляти велику кількість інформації; комунікативність; уміння використовувати новітні технології навчання. Для успішної підготовки студентів до корисної праці, зокрема формування професіоналізму, необхідно вивчати зарубіжний досвід та впроваджувати педагогічні підходи в навчальному процесі, ураховуючи власні досягнення й надбання у професійній діяльності викладачів і, зокрема, у діяльності закладів вищої освіти.

Ключові слова: заклад вищої освіти, педагогічні підходи, формування, професіоналізм студентів, розвиток освіти, мотивація, уміння, викладач.

РЕЗЮМЕ

Зварич Ирина. Формирование профессионализма студентов США.

В статье рассмотрены педагогические подходы к формированию профессионализма американских студентов, освещены подходы к формированию профессионализма студентов Гая Стрикленда и Джейнлл Кокс; проанализирован каждый подход к формированию профессионализма студентов в высших учебных заведениях США и освещены подходы преподавания учебной дисциплины американского профессора Рейма Джонса, который работал со студентами в Украине. Следуя методу историзма и компоративного анализа, мы коротко проанализировали факты, ставшие толчком к формированию профессионализма студентов США. В историческом плане высшее образование в США имеет определенные характеристики, а именно то, что тип высшего образования в США стал общим высшим образованием, который прошёл долгий путь становления. В частности, метод компаративного анализа использовался для исследования подходов к формированию профессионализма студентов США и выяснения общих и отличительных подходов к формированию профессионализма студентов в высших учебных заведениях Украины и США.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, педагогические подходы, формирование, профессионализм студентов, развитие образования, мотивация, умение, преподаватель.

Олена Огієнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3089-6288

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/013-023

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

У статті здійснюється узагальнення скандинавського досвіду формування компетентностей для демократичного громадянства засобами неформальної освіти дорослих; показано роль ідей і концепції Н. Ф. С. Грундтвіга у становленні та розвитку неформальної освіти дорослих у контексті формування демократичного громадянства; розкривається сутність і значення фолкеоплюсінг як унікального скандинавського механізму формування громадянства та демократії; визначаються особливості функціонування вищих народних шкіл, освітніх асоціацій та інших освітніх інституцій у розбудові демократичного громадянського суспільства; окреслюються специфічні форми й методи навчання в закладах неформальної освіти дорослих з метою формування демократичного громадянства.

Ключові слова: освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, формування компетентностей, демократичне громадянство, Н. Ф. С. Грундтвіг, фолкеоплюсінг, вища народна школа, навчальний гурток, скандинавські країни.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів посилюється роль і значення громадянського суспільства в реалізації прав людини, становленні демократії. Але навіть найліберальніша конституція буде пустими словами, якщо громадяни не готові та не здатні перетворити її в життя. У цьому контексті демократична громадянська освіта відіграє ключову роль: її метою є формування демократичної самосвідомості, знання і, що є особливо важливим, здатність робити внесок у політичні процеси. Тому не дивно, що на 2-му Саміті глав держав і урядів Ради Європи, який відбувся в Страсбурзі, було вирішено започаткувати «ініціативу впровадження освіти для демократичного громадянства з метою поглибити усвідомлення громадянами їхніх прав і обов'язків у демократичному суспільстві» (*Education for Democratic Citizenship*, 2010). Водночас, була прийнята Декларація й Програма дій з освіти для демократичного громадянства; розроблені напрями політики, заснована мережа координаторів з освіти для демократичного громадянства в державах-членах.

Це зробило проблему демократичного громадянства, яке базується на активній солідарності, на взаєморозумінні культурного розмаїття, важливим виміром європейської освітньої політики, вирішення якої здатне стримувати негативні наслідки глобалізаційних процесів у Європі.

У цьому контексті цікавим є досвід скандинавських країн, які мають певні здобутки та унікальні традиції щодо розвитку демократичної громадянськості, формування активного демократичного громадянства через неформальну освіту дорослих. Звідси, вивчення та узагальнення скандинавського досвіду є важливим та необхідним у зв'язку з реформуванням освіти дорослих в Україні, розвитком демократичного громадянського суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показав, що проблема громадянства, громадянської освіти вивчалася в різних аспектах. Соціально-правові аспекти досліджували С. Олексіїв, Л. Мамут, В. Снетков та ін., соціально-педагогічні – Г. Авдєєва, С. Анохин, П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний, І. Суколенова та ін., психолого-педагогічні – М. Боришевський, О. Сухомлинська, І. Тисячник, К. Чорна, політичні – М. Іванов, О. Полухін, С. Рябов, О. Фйвазян та ін. Ґрунтовні дослідження зазначеної проблеми проведені такими вченими як Г. Алмонд, А. Арато, П. Бурдьє, І. Валлерстайн, С. Верб, Дж. Коен, К. Поппер, П. Рікер, Е. Смит, М. Фуко, Ю. Хабермас, Ф. Шмиттер та ін. У той самий час, аналіз процесу становлення та розвитку демократичного громадянства у скандинавських країнах досліджено недостатньо, що й зумовило предмет нашого наукового пошуку.

Мета статті – узагальнення скандинавського досвіду формування демократичного громадянства засобами неформальної освіти дорослих.

Методи дослідження. Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів, зокрема, ретроспективний аналіз, що допоміг прослідкувати особливості становлення та розвитку неформальної освіти дорослих як механізму формування демократичного громадянства у скандинавських країнах; структурно-логічний аналіз, що сприяв вивченню законодавчо-правового забезпечення щодо фолкеоплюснінг, вищих народних шкіл у контексті формування демократичного громадянства; структурно-функціональний аналіз, що дозволив визначити специфічні особливості вищих народних шкіл як осередків формування фолкеоплюснінг та з'ясувати особливості їх функціонування; системно-структурний і компаративний аналіз, що сприяли визначенню спільного й відмінного в досліджуваних країнах.

Виклад основного матеріалу. У Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини», термін «освіта для демократичного громадянства» означає освіту, професійну підготовку, підвищення рівня обізнаності, інформацію, практики і діяльність, спрямовані на передачу знань, розвиток навичок і розуміння й формування їхнього ставлення та поведінки, що дозволять тим, хто навчається, ширше використовувати демократичні права й обов'язки в суспільстві та захищати їх, цінувати різноманітність і відігравати активну роль у демократичному житті з метою

підтримки й захисту демократії та верховенства права» (*Council of Europe*, 2010, с. 7). Причому підкреслюється, що «освіта для демократичного громадянства й освіта з прав людини тісно взаємопов'язані й взаємно доповнюють одна одну. Вони відрізняються за тематикою і сферою її охоплення, але не за цілями й практиками. Освіта для демократичного громадянства зосереджує головну увагу на демократичних правах, обов'язках та активній участі у громадській, політичній, соціальній, економічній, правовій і культурній сферах життя суспільства, тоді як освіта з прав людини розглядає ширший спектр прав людини й основних свобод у всіх аспектах життя людини» (*Council of Europe*, 2010, с.8).

Дослідження доводить, що хоча поняття «демократичне громадянство» офіційно з'явилося наприкінці ХХ століття, у скандинавських країнах такі поняття, як «демократія» та «громадянство» супроводжують їх розвиток із середини ХІХ століття, становлять сутнісну характеристику державного устрою й засад суспільства загального благоденства та освітньої системи. Прагнення розбудови демократичного громадянського суспільства має тривалі традиції. Своїми коріннями воно йде до Н. Ф. С. Грундтвіга (N. F. S. Grundtvig), який був членом першого демократичного парламенту (після прийняття першої Конституції 1849 року), що прагнув зробити суспільство більш відкритим та демократичним. Неформальна освіта дорослих, важливою складовою якої є фолкеоплюснінг (Folkeoplysning) розглядалася як механізм формування громадянства та демократії, тому фолкеоплюснінг Ове Корсгард називав «стратегією народу» (Korsgaard, Walters, 2001, с. 111), а Олаф Пальме розглядав навчальні гуртки як технологію фолкеоплюснінгу й називав їх школою демократії (Огієнко, 2008). Р. Скобменд та Х. Коч розглядали фолкеоплюснінг як освіту для демократії, демократичного громадянства (Огієнко, 2008). Х. Коч дуже просто та ёмко визначав демократію – як діалог, як спосіб життя, як участь і як відповідальність. Ставши керівником вищої народної школи під Копенгагеном, він намагався поєднати ідеї демократичного діалогу між людьми і політичну просвіту з членством в асоціаціях та політичних організаціях. Х. Коч визначав дуже суттєву та унікальну характеристику вищої народної школи: «Ця школа є найбільш вдале рішення, яке тільки можна знайти на сьогоднішній день у вирішенні проблеми демократії: вона надає можливості дорослим людям вчитися демократії та вчить бути хорошими, відповідальними громадянами своєї країни» (Korsgaard & Walters, 2001, с. 127).

Водночас ми вважаємо, що фолкеоплюснінг відіграв суттєву роль у становленні, розвитку та функціонуванні скандинавської моделі загального благоденства, що прагнула до рівності, демократії, повної зайнятості та мала високий ступінь соціальної солідарності.

Починаючи з 1984 року в Раді Міністрів Північної Європи працює комісія з координації політики фолкеоплюснінгу, пріоритетним завданням

якої є освіта для демократичного громадянства. Данія, Швеція і Норвегія мають законодавчу базу з цього питання. Наприклад, у Білій книзі Данії (1997) записано про відповідальність освітньої системи за навчання принципам демократії, а Закон про демократичні цінності в освіті (2000) орієнтований на гарантування демократичного розвитку як однієї з цінностей данського суспільства (OECD, 2009a). У Новій Данській Стратегії розвитку на 2017–2019 рр. підкреслювалося, що вона незмінно базується на ідеях Н. Грундтвіга (N. F. S. Grundtvig), а демократичні цінності є визначальними у фолкеоплюсінгу: свобода слова, свобода зібрань, рівність, активна громадянська позиція, співчуття та демократія, що забезпечує демократичного спілкування та активність громадян у повсякденному житті (*Ministry of Education, 2017*).

Норвегія має давніші традиції стосовно демократії і демократичного громадянства. У законодавчих актах про освіту наголошується на тому, що демократія повинна бути наріжним каменем освіти (*Ministry of Education and Research, 2016*). При цьому важливе значення мають: демократичні стосунки та рішучість захищати загальнолюдські та демократичні права і цінності; здатність розвивати основні цінності й одночасно поважати цінності інших; здатність бути рефлексивним; здатність співпрацювати з іншими. Шведський закон про освіту наголошує на необхідності не тільки набувати знання про демократичні цінності, а й формувати вміння щодо їх використання, готувати людей до активної участі в суспільному житті (OECD, 2009). Тому в навчальних планах не тільки середньої школи, а й шкіл для дорослих містяться предмети, що стосуються прав людини та демократії.

Водночас, у норвезькій освітній системі формуванню демократичного громадянства приділяється увага, починаючи з дошкільної освіти, оскільки одним із завдань освіти є розвиток здатності людини відчувати, співчувати, бути активною, здатною на співпрацю, рівність та солідарність, а призначенням освітньої системи є неперервний розвиток людини в таких вимірах: духовна людина (важливість фундаментальних цінностей та етики), творча людина (важливість розвитку індивідуальних навичок та відносин), робоча людина (важливість професійної підготовки), освічена людина з гарним знанням своєї культури та культури інших народів, соціальна людина (важливість співпраці, прагнення приносити користь суспільству), екологічно освічена людина (відповідальність за навколишнє середовище), інтегрована людина (*Ministry of Education and Research, 2015*). Вважається, що неперервний розвиток демократичного громадянства впродовж життя є передумовою для динамічного, демократичного суспільства.

У цьому контексті актуалізується роль фолкеоплюсінгу, яку досліджували в контексті формування демократичного громадянства. Привертає увагу дослідження О. Корсгарда «Фолкеоплюсінг, освіта дорослих та демократія» (1999–2004) (Korsgaard & Walters, 2001). У ньому

брали активну участь багато дослідників, серед яких Й. Гліруп та М. Хорсдел (Gleerup, 2004; Horsdal, 2004), які обґрунтовували концептуальні засади заключного висновку дослідження «Боротьба за людей». К. Хаас та І. Йохансон приділяли увагу дидактиці для вивчення демократії, а ключовими словами їх досліджень стали «політика ідентичності» та «полікультурність» (Haas, 2001; Johansson, 2002). Найбільш ґрунтовні дослідження стосовно освіти дорослих для демократії та громадянського суспільства ми знаходимо в Й. Андерсена, який керував двома великими міжнародними проектами: «Громадянство, участь, демократія» (2001) та «Сила, що здатна розпутувати» (1997–2004) (Andersen, 2004).

Суттєве значення для вирішення даної проблеми мало створення Центру фолкеоплюснінгу (Данія), який опікувався проблемою розвитку місцевої демократії через фолкеоплюснінг.

Активізація досліджень у скандинавських країнах щодо значення освіти дорослих для демократичного громадянства, на нашу думку, зумовлена процесами глобалізації й інтернаціоналізації, які кинули виклик скандинавським державам і використали перевірений механізм збереження національної самобутності, ідентичності. У цьому контексті Й. Гліруп пропонує розглядати відносини між активним громадянством та потребою у формуванні ідентичності людини через «педагогіку, засновану на досвіді», ключовими елементами якої є: знання щодо громадянства, демократії, політики і прав людини; досвід і розуміння дій у різних контекстах: громадянське суспільство, держава, ринок; культура та ідентичність (демократична взаємодія); застосування на практиці (Gleerup, 2004). Зазначимо, що традиції Н. Грундтвіга та погляди Х. Коча привели до специфічної конфігурації цих елементів у скандинавській системі освіти дорослих, з акцентом на вивчення й застосування досвіду на практиці, які використовуються в основних «моделях» освіти для демократичного громадянства, що здійснюють ціннісно-орієнтоване навчання у вищих народних школах та освітніх асоціаціях (Огієнко, 2008).

Особливістю скандинавської освіти дорослих для активного громадянства можна вважати використання розповіді, яку М. Хорсдел визначив як «здатність висловити свою думку, здатність слухати, чутливість до різних проблем та відкритість до спілкування, тобто як життєві компетентності активних громадян» (Horsdal, 2004, с. 49). Тому розповідь становить суттєвий елемент навчання громадянству, національно-культурна специфіка якої встановлюється через активну участь у ній членів та поєднання розповідей із практикою. Водночас, це дає можливість розглядати рішення навчатися у вищій народній школі як прагнення набути знання для життя в суспільстві та прагнення подолати або зменшити життєві труднощі.

Така розповідь має широке використання не тільки у вищих народних школах, а й у народних рухах та асоціаціях, членство в яких вважається

засобом відтворення «соціального капіталу для місцевої спільноти» (Horsdal, 2004, с. 51). А «найбільший великий дар, який народний рух може дати людям, – це почуття особистої відповідальності, відчуття здатності змінити світ, переконання в тому, що ідеал значною мірою може бути реалізований і що добру волю громадян можна організувати для формування творчої сили, креативної влади» (Horsdal, 2004, с. 56).

Наприкінці XX століття все частіше стали використовувати ще одну «скандинавську» форму освіти дорослих – «конференцію злагоди», яка проходить упродовж трьох днів і дає можливість обговорити та сформулювати думку про складні етичні, соціальні й політичні проблеми. Її можна розглядати як форму навчання, яка вчить брати участь у суспільному житті, вчить демократії (Heydt, 2001).

Вільні та добровільні організації, зокрема вищі народні школи, асоціації та народні рухи, мають значно вищу кваліфікацію та можливості для того, щоб стати дійсно школою демократії, порівняно з іншими освітніми інституціями. Їх називають організаціями для народу, центром вільного вивчення демократії, у яких створюються умови для вільного пошуку знань та вільного обміну думок. Це пов'язано з тим, що фолкеоплюснінг – це значно більше, ніж передання знань, оскільки формує громадянські цінності – ідеї свободи, рівності, права, участі, які використовуються в соціальному, економічному та політичному житті. Підкреслимо, що дослідники, які вивчали науковий доробок Н. Ф. С. Грундтвіга, наголошують на протиставленні його «Школи для життя» школам формальної освіти, відмінністю яких є незалежність та автономність у постановці й вирішенні політичних і педагогічних завдань (Allchin, 1997; Korsgaard, 2006).

Скандинавські вищі народні школи можна вважати найвільнішими школами у світі та унікальними закладами освіти, що ґрунтуються на унікальній педагогічній ідеї, яка довела свою універсальність. Визнання ідеологічної свободи як характерної особливості вищих народних шкіл продовжує бути основним ресурсом сучасної школи. Місія вищої народної школи – формування демократичної громадянськості, боротьба за демократію, рівність, права меншин, діалог між людьми з метою створення справедливого суспільства. Основна їх мета – поряд зі створенням умов для саморозвитку й самореалізації дорослої людини, забезпечити її адаптацію та включення до активного життя соціуму, допомогти знайти своє місце в житті, зробити громадянина свідомим учасником суспільних процесів, спрямованих на розбудову демократичного громадянського суспільства. Тому «навчання в них повинне мати загальну освітню природу та організовуватися таким чином, щоб окремі навчальні предмети ніколи не домінували над загальними проблемами» (Kulich, 1984).

Скандинавською особливістю вищих народних шкіл є те, що більшість із них є школами-інтернатами або школами домашнього типу –

резидентними. Це має особливе значення для формування демократичної громадянськості. Сумісне проживання у школі, спілкування не тільки під час навчальних занять, а й поза їх межами, вирішення побутових проблем, спільне дозвілля сприяє формуванню в людини соціальної відповідальності, поваги до інших, прагнення розуміти та враховувати інтереси, цінності й переконання інших. Саме проживання у школі вважається одним із засобів навчання демократії (Steven, 1991).

Аналіз змісту освіти вищих народних шкіл показав, що, поряд із вивченням історії, літератури, поезії, головними предметами є конституція, економічне життя країни, традиції свого народу. Крім того, аналізуючи пропозиції різних скандинавських вищих народних шкіл, можна побачити, що пропонується безліч курсів – від складувних, мовних та живопису до курсів із психології, риторики, комунікації, міфології, журналістики тощо. Як підкреслював Колд, все, що дають нам почуття, фантазія та уява, має становити зміст освіти у вищій народній школі (Kulich, 1984). Про це йдеться і в Законах про вищі народні школи (1942, 1970), коли наголошується на необхідності курсів, здатних «просвітити» дорослих учнів. При цьому не повинно бути якихось домінуючих предметів. Хоча є школи з мистецькою, або спортивною, або релігійною спрямованістю, втім комбінація широкого діапазону предметів є важливою умовою курикулуму. Крім того, викладаються предмети, проводяться дискусії про людські цінності, демократію, громадянськість, свободу. Ці дискусії спрямовані не тільки на розуміння того, що значить бути людиною (за Грундтвігом), бути активним громадянином своєї країни, а й на усвідомлення себе як активного громадянина світу.

Життя та навчання у вищих школах спрямоване на виховання поваги, розуміння, допомоги, співчуття тощо. У багатьох школах, це йде від перших шкіл грундтвігського часу, ранок розпочинається ранковими зборами з обов'язковим співом пісень на рідній мові. Зазвичай співають пісні із «синього пісенника», перший випуск якого датується 1894 роком. Він містить понад 572 пісні, серед яких понад 100 були написані Н.Ф.С. Грундтвігом. Це традиційні народні пісні, гімни. Спів має сильний психологічний ефект, слугуючи об'єднувальним засобом, який наповнює радістю та гордістю за свою країну, за націю (Огієнко, 2008).

Потім починається лекція, яка відрізняється енергійністю (взагалі, її так і називають – енергійна лекція), що відтворюється в поданні її змісту, обов'язково із цікавими прикладами й жартами.

Зазначимо, що у школі не існує жорсткої розподільної лінії між навчанням та проживанням. Як пише Е. Олчін: «Навчальний процес здійснюється в контексті загальної життєдіяльності: співу, гри, співпраці, їжі, спілкування, тому складні теми вивчаються в контексті сумісної роботи та життя. Це – процес, який здатен породити несподівану надію» (Allchin,

1997, с. 165). Тобто реалізується ще одне положення фолкеоплюсінгу – взаємодія, співіснування, однією з особливостей якої у вищій народній школі є здійснення самоуправління на різних рівнях. Це залучає кожного до формування (через вибори) учнівської ради, яка є рівноправним партнером у прийнятті рішень, розв'язанні проблем, здійсненні планування; до розподілення домашніх обов'язків. Це формує соціальну відповідальність, яка становить основу демократичної громадянськості.

Таким чином, основними характеристиками вищих народних шкіл, які сприяють формуванню демократичного громадянства, є: незалежність від держави; приналежність до системи неформальної освіти; дорослий контингент шкіл; самоуправління як формування соціальної відповідальності; ті, хто навчаються залучаються до суспільної роботи на користь шкільної спільноти; сумісне проживання, яке вчить повазі, розумінню, необхідності враховувати інтереси інших, вболівати за свою громаду; зміст освіти орієнтований на пізнавальний інтерес та потреби учнів; переважає самоспрямоване навчання; діалог є основним методом навчання; навчання триває від тижня до декількох місяців; більшість учителів живуть у школі разом з учнями.

Освітні асоціації посідають суттєве місце в структурі фолкеоплюсінгу та формуванні демократичної громадянськості, надаючи освітні послуги дорослим людям. Зазвичай, вони пов'язані та мають фінансову підтримку політичних партій та інших організацій. Наприклад, у Швеції налічується дев'ять освітніх асоціацій, до яких входять близько 270 громадських організацій; у Данії функціонують п'ять освітніх асоціацій, а в Норвегії – 22.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: проблемі формування демократичного громадянства у скандинавських країнах приділяється особлива увага; неформальна освіта дорослих виступає важливим механізмом формування демократичного громадянства, гармонійно поєднуючи та розвиваючи дві складові: особистісний розвиток дорослої людини і здатність та потребу в активній участі у справах спільноти, уміння відстоювати громадянську позицію, співпрацювати з іншими людьми. Її основними відмінними, суто «скандинавськими» рисами є: базування на ґрунтвігській концепції «Folkeoplysning»; демократія як керівний принцип і для суспільства, і для організацій, і для навчального процесу, і для відносин між людьми, і для формування громадянських компетентностей; рівність як головний принцип функціонування, як принцип рівності між учасниками навчального процесу; провідні характеристики – свобода, добровільність, відкритість та особистісно-орієнтоване навчання; тісний зв'язок із народними рухами, об'єднаннями, неформальними організаціями; свобода участі в навчальних гуртках, навчання у вищих народних школах, освітніх асоціаціях, центрах освіти дорослих, використання публічних бібліотек; народні вищі школи, навчальні гуртки та асоціації є унікальними та специфічними, оскільки

через них щорічно проходить приблизно два мільйони учасників, тобто два мільйони дорослих людей у скандинавських країнах вчать демократії, демократичному громадянству; фолкеоплюснінг має великий потенціал для розвитку демократичного громадянства, оскільки здатен сприяти вирішенню проблем місцевої громади, а через неї впливати на демократичні зрушення в суспільстві.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному аналізі, узагальненні та виокремленні організаційно-педагогічних особливостей функціонування вищих народних шкіл у розвинених європейських країнах з метою його врахування у вітчизняному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

- Огієнко, О. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-S (Ogienko, O. (2008). *Tendency of adult education development in Scandinavian Countries*. Sumy: Ellada-S).
- Allchin, A. M. (1997). *N.F.S. Grundtvig. An Introduction to his Life and Work* Aarhus: Aarhus University Press.
- Andersen, J. G. (2004). *Et ganske levende demokrati*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Council of Europe (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Recommendation CM/Rec. European Wergeland Centre.
- Gleerup, J. (2004). Medborgerskab som pædagogisk projekt. In O. Korsgaard. *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, pp. 34-45. København: Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Haas, C. (2001). *Kampen om det demokratiske medborgerskab: hvordan skal en demokratididaktik se ud i begyndelsen af det 21. århundrede*. København: Institut for Curriculumforskning, Danmarks pædagogiske Universitet.
- Heydt, J. M. (2001). *Education for democratic citizenship: word and actions*. Council of Europe.
- Horsdal, M. (2004). Demokratisk medborgerskab og biografisk læring. In O. Korsgaard *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, pp. 46-57. København: Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Johansson, I. (1994). *For folket, genom folket*. Stockholm: ABF.
- Korsgaard, O. (2006). Grundtvig – the Key to Danish Education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 361-382.
- Korsgaard, O., Walters, S., & Andersen, R. (Eds.). (2001). *Learning for democratic citizenship*. Copenhagen: The National Library of Education.
- Kulich, J. (1984). N. F. S. Grundtvig's folk high school idea and the challenge of our times. *Lifelong Learning*, 7, 10-13.
- Ministry of Education and Research (2015). *Humanities in Norway*. White paper on Adult Education. Meld. St. 25 (2016-2017). Report to the Storting. Summary. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (2016). *Norwegian Strategy for Skills Policy (2017 – 2021)*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education (2017). *Strategy of Development (2017-2019)*. Copenhagen: Ministry of Education.
- OECD (2009a). *Thematic Review on Adult Learning: Denmark. Background Report*. Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.
- OECD (2009c). *Thematic Review on Adult Learning: Sweden. Background Report*. Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.

Steven, M. B. (1991). *The Land of the Living: The Danish Folk High Schools and Denmark's Non-Violent Path to Modernization*. Nevada City, Calif.: Blue Dolphin.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Елена. Формирование компетентностей для демократического гражданства в системе образования взрослых скандинавских стран.

В статье осуществляется обобщение скандинавского опыта формирования компетентностей для демократического гражданства средствами неформального образования взрослых; показана роль идей и концепции Н. Ф. С. Грундтвига в становлении и развитии неформального образования взрослых в контексте формирования демократического гражданства; раскрывается сущность и значение фолкеоплюснинг как уникального скандинавского механизма формирования гражданства и демократии; определяются особенности функционирования высших народных школ, образовательных ассоциаций и других образовательных учреждений в развитии демократического гражданского общества; определяются специфические формы и методы обучения в учреждениях неформального образования взрослых с целью формирования демократического гражданства.

Ключевые слова: образование взрослых, неформальное образование взрослых, формирование компетентностей, демократическое гражданство, Н. Ф. С. Грундтвиг, фолкеоплюснинг, выше народная школа, учебный кружок, скандинавские страны.

SUMMARY

Ogienko Olena. Formation of competences for democratic citizenship in the adult education system in Scandinavian Countries.

In the article the Scandinavian experience of forming competences for democratic citizenship by means of non-formal adult education are summarized; the role of Grundtvig's ideas and concept in the development of non-formal adult education in the context of formation of democratic citizenship are shown; the essence and importance of folkeoplysning as a unique Scandinavian mechanism for citizenship and democracy are revealed; the peculiarities of functioning of Folk higher schools, educational associations and other education institutions in the development of democratic civil society are identified; specific forms and methods of learning in the context of development of democratic citizenship in Scandinavian countries are outlined.

In order to achieve the goal, we used a retrospective analysis that helped to trace the particularities of the formation and development of non-formal adult education as a mechanism for the formation of democratic citizenship in Scandinavian countries; structural and logical analysis, which contributed to the study of legal support for Folk higher schools in the context of the formation of democratic citizenship; structural and functional analysis, which made it possible to identify the specific features of Folk higher schools as the centers of formation of folkeoplysning and to find out the peculiarities of their functioning; system-structural and comparative analysis, which helped to identify common and different in the studied countries.

It has been established that the problem of democratic citizenship in the Scandinavian countries is given particular attention; non-formal adult education is an important mechanism for the formation of democratic citizenship, harmoniously combining and developing two components: the adult's personal development and the ability and need for active participation in community affairs, the ability to defend citizenship, cooperate with other people. Its main distinctive, purely "Scandinavian" features are: it is based on the Grundtvig's concept of "Folkeoplysning"; democracy as a guiding principle for society and organizations, the educational

process, relations between people, and the formation of civic competences; equality as the main principle of functioning, as the principle of equality between participants of the educational process; leading characteristics – freedom, voluntariness, openness and personality-oriented learning; association with popular movements, associations, informal organizations; freedom to participate in educational groups, study at Folk higher schools, educational associations, adult education centers, use of public libraries; Folkeoplysning has great potential for the development of democratic citizenship, as it is able to contribute to solving problems of the local community, and through it to influence democratic shifts in society.

Key words: *adult education, non-formal adult education, formation of competences, democratic citizenship, N. F. S. Grundtvig, folkeoplysning, folk higher school, study circle, Scandinavian countries.*

УДК 378.14:316.723

Олена Слободянюк

Інститут вищої освіти НАПН України

ORCID ID 0000-0002-1927-3362

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/023-033

ДО ПИТАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ПОГЛЯД ЕКСПЕРТІВ США ТА УКРАЇНИ

У процесі модернізації вітчизняної вищої освіти особливої уваги заслуговує процес імплементації фундаментальних принципів академічної доброчесності. Метою статті є аналіз позитивного досвіду щодо забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті США для можливої його реалізації в університетське середовище України. Для досягнення поставленої мети було використано методи порівняння, систематизації наукових та інтернет-джерел. Застосування методу узагальнення дало змогу зробити висновки про отримані результати дослідження: американська вища освіта має глибоку історію академічної доброчесності, тому винятково корисним є дослідження механізмів запобігання шахрайства й дотримання принципів академічної доброчесності.

Ключові слова: *вища освіта, академічна доброчесність, Кодекс доброчесності, плагіат.*

Постановка проблеми. Розуміння важливості вітчизняної освітньої спільноти взяти на себе відповідальність за захист норм права і базових академічних та етичних цінностей, забезпечення якості й належних результатів навчання – відображено в низці документів національного рівня, таких як: Етичний кодекс ученого України (2009), у якому основним завданням зазначено надання пріоритету моральним вимірам науки та соціальної відповідальності спільноти вчених і кожного вченого зокрема; зафіксоване поняття «науковий результат» у Законі України «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016), розширений глосарій понять із академічної доброчесності в Законі України «Про освіту» (2016), оприлюднені зобов'язання ЗВО вживати заходів щодо запобігання та виявлення

академічного плагіату в наукових роботах науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти та притягнення їх до дисциплінарної відповідальності в Законі України «Про вищу освіту».

Визначення власних моральних стандартів, їх постійне співставлення з кращими взірцями глобальної академічної культури є необхідними умовами в процесі приєднання України до Болонського процесу та входження до Європейського простору вищої освіти і Європейського дослідницького простору.

Прикладом послідовних системних напрацювань із забезпечення якісних освітніх послуг, які базуються на фундаментальних цінностях, є досвід університетів та коледжів США.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика академічної доброчесності стала предметом численних публікацій. Зокрема, В. Ромакін проаналізував практики університетів США щодо формування інтелектуальної культури (Ромакін, 2002), дослідив відмінності в мотиваціях, переконаннях і поведінці, пов'язаних із порушеннями норм академічної культури американськими та українськими студентами (Ромакін, 2010); про участь та набутий досвід у програмі «Academic integrity in the U.S.», яку організувало у 2015 р. посольство Сполучених Штатів Америки в Україні поділився В. Хмарський (Хмарський, 2016). Особливу увагу автором приділено висвітленню особливостей фіксації порушення академічної чесності, процедур та формам документів (Charge of Academic Dishonesty Form), які подаються до Відділу та Рад академічної чесності. Принципи дотримання норм академічної доброчесності і шляхи уникнення неправомірної маніпуляції з дослідницькими даними в управлінні даними дослідження (УДД) на прикладі досвіду світових університетів (у тому числі і у вищій освіті США) та організацій у здійсненні якісного УДД у полі наукової уваги С. Чуканової (Чуканова, 2018), А. Цокур (Цокур, 2009). Т. Ярошенко у книзі «Академічна нечесність та політична культура: порівняльний досвід (Україна – США)» (Ярошенко, 2005) розглядає академічну нечесність у контексті її взаємозв'язку з політичною культурою. Дослідницею висловлюється думка, що «культурні чинники академічної нечесності в українських вузах ... закорінені в успадкованій від СРСР психології хибно потрактованого колективізму. Його відгуки ми знаходимо в гаслі «один за всіх, і всі – за одного», що розуміється як «кругова порука».

Серед зарубіжних публікацій, присвячених упровадженню принципів академічної доброчесності в освітній процес, варті уваги ідеї Т. Gallant (2017), М. DiVall, L. Schlesselman (2016), Р. Busch, А. Bilgin (2014).

Тріша Бертрам Ґаллант, директор Відділу академічної чесності Каліфорнійського університету в Сан-Дієго та член правління Міжнародного центру академічної чесності, у публікації «Twenty Years of Academic Integrity: Top Articles & Book Chapters 1992–2012» запропоновано перелік кращих (42 статті/розділи книг) досліджень, присвячених

проблемам академічної доброчесності, які було опубліковано впродовж двадцяти років (1992–2012 рр.). Авторка не тільки оприлюднила рейтинг статей/розділів книг за результатами їх оцінювання рецензентами, а й виклала експертні висновки для кожної публікації.

М. DiVall, L. Schlesselman у статті «Academic Dishonesty: Whose Fault is it Anyway?» проаналізували причини, через які студенти вдаються до недоброчесних практик та запропонували шляхи розв'язання цієї проблеми. Серед причин автори називають: бажання випередити інших, страх невдачі, слабкі навички управління часом, нерозуміння неприпустимості плагіату тощо. Для подолання академічної недоброчесності у студентів пропонується суворе дотримання процедур розслідування та покарання. Роль викладачів дослідники вбачають, у першу чергу, у роз'ясненні студентам наслідків обману в навчанні.

Р. Busch та А. Bilgin у статті «Student and Staff Understanding and Reaction: Academic Integrity in an Australian University» аналізують результати загальнонаціонального дослідження щодо ставлення студентів та викладачів австралійських університетів до академічної доброчесності. Існує розрив у розумінні сутності поняття академічної доброчесності та реакцією на нечесну поведінку – головний висновок авторів публікації.

Узагальнюючи низку сучасних публікацій науковців та практиків, пропонуємо в даному дослідженні звернутися до думки американських експертів щодо академічної доброчесності в навчанні, викладанні, дослідженнях, оскільки вища освіта США знаходиться на передових позиціях світової системи освіти.

Метою статті є виявлення позитивного досвіду щодо забезпечення академічної доброчесності в університетському середовищі Сполучених Штатів Америки та можливості його імплементації в систему вищої освіти України. Для досягнення поставленої мети було використано **методи** порівняння, систематизації наукових та інтернет-джерел, що дало змогу виявити особливості культивування фундаментальних цінностей в університетах держави – світового лідера в освіті. Застосування методу узагальнення дало змогу зробити висновки про отримані результати дослідження.

Виклад основного матеріалу. Американська вища освіта має давні традиції послідовної реалізації принципів академічної доброчесності та довгу історію її дослідження. Ще в 1964 році Вільям Бауерс (Bowers, 1964) опублікував результати першого широкомасштабного дослідження академічної нечесності в закладах вищої освіти. Він опитав більше 5000 студентів у 99 коледжах і університетах США. За результатами дослідження було з'ясовано, що понад половина всіх респондентів один або більше разів вдавалися до порушень здорових академічних практик. Проблема порушень академічної культури студентами у Сполучених Штатах набула характеру «епідемії» (Haines et al., 1986). З метою координації дій із

формуванням у студентів типу мислення, що надає пріоритет моральному виміру, у США створені спеціальні науково-дослідні інституції, найбільш відомою серед яких є Центр академічної доброчесності (далі – Центр) (Center of Academic Integrity) (з 2010 р. – Міжнародний) (Фундаментальні цінності академічної доброчесності, Center for Academic Integrity Research (2006). Центр академічної доброчесності є консорціумом, до якого входять двісті коледжів та університетів Сполучених Штатів, Канади та Мексики. Центр був заснований у 1992 році та вперше представлений читачам вісника Американської асоціації з питань вищої освіти в листопаді 1995 року в статті «Студентське співробітництво: Не завжди те, чого бажає викладач». Сьогодні головний офіс Центру переміщений до Університету Дюка, де працює в партнерстві з Інститутом Кенана з етики. Зараз Центр налічує 1200 членів у 250 інституціях із 19 країн світу на 6 континентах.

Місією Центру є забезпечувати майданчик для визначення, утвердження та поширення цінностей академічної доброчесності серед студентства. Ця місія досягається головним чином через залучення студентів, викладачів та адміністративних працівників установ-членів, які поширюють серед своїх колегам і спільнот колективний досвід, фахові знання та креативну енергію Центру. Основним інструментарієм, який використовує інституція, є проведення щорічних міжнародних конференцій, організація дослідницьких проектів, розробка керівництв та рекомендацій для аналізу, оцінювання та побудови ефективних стратегій запровадження академічної доброчесності в освітню практику. «... ми можемо запевнити академічну спільноту, – наголошує у вступі до другого видання «Фундаментальних цінностей» Т. А. Фішман (Fishman, 2006), Директорка Міжнародного центру академічної доброчесності, – у своїй рішучості дотримуватися фундаментальних цінностей і їй сприяти, та заохочуємо до підтримки високих стандартів академічної доброчесності на особистому, інституційному та культурному рівнях...».

Ідея створення Центру належить Дональду Маккейбу (McCabe, 1996, р. 28-33). Він є і президентом-засновником, і головою комітету з питань членства Центру академічної доброчесності, професором з менеджменту та глобального бізнесу в Університеті Ратгерса. Професор присвятив увагу ґрунтовному вивченню традиційних та модифікованих Кодексів академічної честі. Дональд Маккейб і Лінда Тревіно (McCabe & Trevino, 1996, р. 28-33) в статті видання «Change» під назвою «Що ми знаємо про списування в коледжах: Тенденції, досліджені в часі та нещодавня динаміка» зробили висновок, що «клімат або культура академічної доброчесності, виявлена в університеті, може бути найважливішим детермінантом рівня нечесної поведінки студентів у цьому університеті». Автори звертають увагу на типологію Кодексів, традиційних та модифікованих. Так, традиційні Кодекси академічної честі зазвичай

включають вимоги: іспити, що проводяться без спеціального нагляду, письмові розписки, які студентів просять підписати на засвідчення того, що їхня робота виконана доброчесно, а також роль студентів у системі вирішення справ, що розглядає звинувачення в академічній нечесності. Модифіковані Кодекси честі зазвичай фіксують значну роль студентів у процесі вирішення справ, але не вимагають проведення іспитів без участі наглядців або використання письмових розписок, хоча це часто може використовуватися на розсуд викладачів з окремих дисциплін.

Дослідження Маккейба і Тревіно, а також робота Білла Боуерса (Bowers, 1964), надає важливе емпіричне підтвердження ефективності таких кодексів. Наприклад, у дослідженні 1995 року, що охоплювало понад 4 тисячі студентів у 31 університеті, Маккейб і Тревіно повідомили про те, що 54 % студентів в університетах, де запроваджено кодекс честі, визнали один чи більше випадків серйозної нечесної поведінки порівняно з 71 % студентів в університетах, де немає такого кодексу. Вплив кодексів був навіть ще більш очевидним у кількості студентів, які визнали неодноразові випадки серйозної нечесної поведінки під час тестів/іспитів: 7 % студентів в університетах, де запроваджено кодекс честі, визнали, що вдавалися до нечесної поведінки, тоді як у закладах без кодексів честі таку поведінку визнали більш ніж вдвічі студентів – 17 %. І найбільш всеохоплююче дослідження (близько 50 000 студентів з більш ніж 60 університетів), проведене Маккейбом виявило, що 70 % студентів брали участь у тій чи іншій формі порушень норм академічної культури (McCabe & Trevino, 1996, p. 28-33). Результатом аналізу ефективності традиційних та модифікованих Кодексів честі став висновок: традиційні кодекси честі є ефективним інструментом запобігання недоброчесних практик за умови запровадження їх у приватних закладах із малою та середньою кількістю студентів. Натомість у великих університетах складніше розвивати й підтримувати потужне відчуття університетської спільноти, що є важливим фундаментом, на якому може будуватися традиція кодексу честі. Тому Маккейб і Тревіно рекомендують модифікований Кодекс честі, оскільки його вимоги передбачають: обов'язкове значне залучення студентства в систему розгляду справ, спільну роботу з викладачами над зменшенням нечесної поведінки студентів, членство в колегіях із розгляду справ, а також проведення презентацій для інших студентів стосовно важливості доброчесності.

На шляху до досягнення мети (формування особистої відповідальності за процес і результат освітньої діяльності), одним із викликів науковці вбачають академічний плагіат. На сайті Центру академічної доброчесності оприлюднене таке визначення плагіату: «використання чужої роботи чи ідеї, видаючи їх за власні» (International Center for Academic Integrity). Американський учений М. Роїг (Miguel Roig) у посібнику з академічної чесності зазначає, що «плагіат традиційно визначається як запозичення слів, образів, ідей тощо в автора та представлення їх як власних. Його часто

асоціюють із такими фразами, як «викрадення слів», «викрадення ідей», «шахрайство» та «літературна крадіжка» (Poig, 2015, р. 3). Професор Сиракузького університету (штат НьюЙорк) Р. Мур-Говард (Rebecca Moore Howard) дає описове визначення плагіату: «Плагіат – це представлення слів або ідей джерела як своїх власних. Плагіат відбувається, коли автор не поставив лапок для точних цитат; не послався на джерела своїх ідей; або запозичив звороти з джерел, змінивши граматику або вибір слів» (Moore Howard, 1995, р. 799) – і виділяє три форми плагіату: 1. «Шахрайство – запозичення, купівля або отримання іншим чином роботи, написаної кимось іншим, і представлення її під своїм іменем» (Moore Howard, 1995, р. 799). 2. «Відсутність посилання – це написання власної роботи з внесенням до неї уривків тексту, скопійованих із роботи іншого автора (опублікованої чи ні, із 140 друкованого або електронного джерела) без указування (а) приміток під текстом, кінцевих виносів або посилань у дужках, які цитують джерело і (б) лапок або відступу друкованого блоку (йдеться про спосіб виділення великих за розміром цитат. – О. С.), щоб указати, що саме було скопійовано з джерела» (Moore Howard, 1995, р. 799). 3. «Клаптикове письмо» (patchwriting) – написання уривків тексту, що містять парафрази надто близькі до тексту (тобто незначний рерайт); вони є плагіатом, незалежно від того, чи наведено примітки під текстом, кінцеві виноска чи посилання в дужках, які цитують джерело» (Moore Howard, 1995, р. 799). Проте вчена зазначає, що «клаптикове письмо» не завжди є формою академічної нечесності, оскільки до нього можуть вдаватись учні та студенти, які не вміють робити грамотні парафрази через нерозуміння тексту й ідей оригінальної роботи або не знають правил цитування та оформлення посилань.

Таким чином, академічна доброчесність у системі вищої освіти США визначається як критично важлива для забезпечення довіри до наукових результатів та до підтвердження результатів освіти випускників закладів освіти. В Україні увага до проблематики академічної доброчесності виникла через задеклароване бажання долучитись до світових та європейських стандартів та як наслідок публічного викриття численних прикладів академічної недоброчесності (в основному, це були випадки академічного плагіату). Усі учасники освітнього процесу з етапу теоретичних розмов про академічну доброчесність мають перейти до етапу відкритої критики порушень, розробити інструменти моніторингу та розгляду виявлених випадків недоброчесності та запровадження концептуальних заходів для попередження академічної недоброчесності. «Основні типи заходів для подолання проблеми академічної недоброчесності в освіті, які пропонуються міжнародними організаціями – це коригування поведінки студентів та учнів; покращення викладання; підвищення мотивації до навчання; формування культури академічної доброчесності, у тому числі інституційної культури та культури в

мікросередовищах (класу, групи)» (*Академічна доброчесність. Аналітичний звіт та рекомендації*, 2018, с. 19).

Проте, в українській практиці є значний ризик формального імітаційного «запровадження» рекомендацій міжнародних організацій, з простим переписуванням перекладених процедур та політик, без детального обговорення чи навіть ознайомлення всіх учасників академічного процесу з цими документами (*Академічна доброчесність. Аналітичний звіт та рекомендації*, 2018, с. 19). У 2009 році за ініціативою Фонду сприяння розвитку демократії Посольства США завдяки об'єднанням громадських організацій було проведено низку просвітницьких заходів, присвячених підтримці та впровадженню Кодексу честі в ЗВО України (Цокур, 2009). У розширеному глосарії термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.), в розділі 4. Етичний кодекс та етична комісія, надається роз'яснення, що «етичний кодекс академічної установи (кодекс академічної етики, кодекс академічної поведінки, кодекс честі, кодекс академічних цінностей університету або наукової установи), визначає загальну філософію функціонування університету або наукового інституту, віддзеркалює та захищає сформовані в ньому позитивні культурні традиції, підтримує цінності доброчесності колективу». Окремі українські ЗВО та наукові інститути прийняли кодекси етики ще на початку 2010-х років. Станом на березень-квітень 2017 р. кодекси етики розмістили на власних сайтах 14 з 200 українських ЗВО, які у 2016 р. входили до рейтингу «Топ-200 Україна». Нова хвиля уваги до кодексів академічної поведінки була зумовлена появою восени 2017 р. в українському законодавстві норм про академічну доброчесність й, у зв'язку з цим, рекомендацією МОН до ЗВО розробити відповідну внутрішню нормативно-правову базу, зокрема, й кодекси етики. Уже станом на грудень 2017 року 73 з 200 ЗВО (з-поміж охоплених рейтингом «Топ-200 Україна») або розмістили кодекс етики на своїх сайтах, або проінформували про його наявність у закладі без розміщення документа в Інтернеті. Ця остання хвиля прийняття кодексів етики продемонструвала щонайменше три проблеми. Перша – чимало українських ЗВО ухвалюють кодекс етики через «указівку згори», а не на тому етапі розвитку власної академічної культури, коли спільнота університету починає відчувати потребу у формалізації власних етичних та культурних норм і традицій. Друга – навряд чи прийняті в такий спосіб кодекси віддзеркалюють справжні погляди на академічну культуру більшості студентів та викладачів. Адже мало ймовірно, що у стислі терміни можна забезпечити повноцінну розробку й належне обговорення такого документа із залученням усієї академічної спільноти. Проте, інформування наукової та освітньої громадськості про відповідні ризики містить можливості щодо підвищення мотивації для всіх освітян та науковців брати участь в обговоренні процедур забезпечення дотримання академічних стандартів та

оцінювання наукових результатів. Третя – багато нових кодексів дослівно запозичили норми про зміст академічної доброчесності, види її порушення, санкції із статті 42 закону «Про освіту». Цей факт варто порівняти з досвідом університетів США та Західної Європи, у яких кодекси етики регламентують приблизно однакове коло питань, але кожен кодекс це робить у власний, унікальний спосіб; складно знайти два ідентичних кодекси етики західних університетів. Так, особливістю Кодексу честі університету Бригама Янга (США), який був ухвалений ще у 1940 році, є його відповідність настановам Церкви Ісуса Христа Святих останніх днів. Цікавим є досвід модифікації Кодексу честі Принстонського університету (уперше прийнятий у 1893 році). У первинному варіанті документ вимагав лише чесної поведінки студента на іспиті. У 1980 році Кодекс було модифіковано шляхом суттєвого розширення зобов'язань студентів. В останніх змінах (2015 рік) запроваджена вимога проводити іспити без присутності викладача. За порушення Кодексу честі можуть накладатися дисциплінарні стягнення, призупинятися навчання, відраховуватися студенти (Хмарський, 2016, с. 67).

Проблеми необдуманого екстраполяції світового досвіду в український освітній простір породжують ризики неефективності української версії академічних кодексів етики, відсутності їх впливу на поліпшення відносин усередині академічної спільноти, суто формального статусу вказаного документа, а також, навпаки, ризики застосування положень кодексу як способу тиску на членів університетської спільноти (наприклад, будь-якого викладача завжди можна звинуватити в необ'єктивному оцінюванні, оскільки воно структурно передбачене освітньою системою). У великих університетах можна приймати рамковий кодекс етики для закладу в цілому і деталізовані, зокрема, щодо процедурних питань документи на рівні окремих факультетів та інститутів.

Етичні кодекси, як і будь-які інші інструменти забезпечення академічної доброчесності, не можуть гарантувати вирішення всіх проблем, пов'язаних із неетичною поведінкою в освіті. Перш за все, вони покликані звести в один комплекс неписані правила та норми поведінки, щоб покращити обізнаність академічної спільноти та унормувати процедури розгляду різних академічних переступів. Етичні кодекси навряд чи здатні самотужки забезпечити дотримання етичних принципів та вирішити проблему академічної недоброчесності, адже вона походить від кількох глибших криз українського суспільства в цілому та вищої освіти в Україні зокрема.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, наведений міжнародний досвід із забезпечення академічної доброчесності, зокрема США, показовий у тому, що світові університети розглядають нечесність як загрозу своєї безпеки і вважають, що згубні звички є причиною розладу в академічній сфері. Такі дії можуть призвести до відрахування студента, звільнення викладача із складу університетської спільноти, а ЗВО

втратити свій імідж. Тому кожен університет прагне розвивати та модифікувати механізми забезпечення академічної доброчесності.

З метою уникнення деградації вищої освіти та втрати репутації в публічному просторі саме такі практики повинні стати взірцем для системної діяльності, орієнтованої на перехід до відкритих та прозорих процедур забезпечення дотримання стандартів академічної доброчесності та академічної етики, яке має включати моніторинг та дотримання процедур розгляду конкретних порушень, без приховування таких порушень, а також покарання практики академічної недоброчесності.

ЛІТЕРАТУРА

- Академічна доброчесність. Аналітичний звіт та рекомендації.* Режим доступу: <https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/Analychna-zapyska-akademichna-dobrochesnist.pdf> (*Academic integrity. Analytical report and recommendations.* Retrieved from: <https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/Analychna-zapyska-akademichna-dobrochesnist.pdf>)
- Ромакін, В. В. (2002). Академічна чесність у вищій освіті. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*, 7, 23-28 (Romakin, V. V. (2002). Academic honesty in higher education. *Petro Mohyla Black Sea National University Proceedings*, 7, 23-28).
- Ромакін, В. В. (2010). Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*, 123, 4-41 (Romakin, V. V. (2010). Academic honesty in higher education. *Petro Mohyla Black Sea National University Proceedings*, 123, 4-41).
- Фундаментальні цінності академічної доброчесності.* Режим доступу: <https://academicintegrity.org/wp-content/uploads/2019/04/Fundamental Values version in Ukrainian.pdf> (*The Fundamental Values of Academic Integrity.* Retrieved from: <https://academicintegrity.org/wp-content/uploads/2019/04/Fundamental Values version in Ukrainian.pdf>).
- Хмарський, В. М. (2016). Academic integrity в США: кілька спостережень 2015. У Т. В. Фініков (ред.), *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*, сс. 53-92. К.: Таксон (Khmarskyi, V. M. (2016). Academic integrity in the USA: a few observations. In T. V. Finikov (Ed.), *Academic integrity as a basis for sustainable development of the university*, (pp. 53-92). К.: Tacson).
- Чуканова, С. (2018). Дотримання норм академічної доброчесності у процесі управління дослідницькими даними: зарубіжна практика. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, 2, 52-63 (Chukanova, S. (2018). Academic integrity norms compliance in the process of research data management: foreign practice. *Ukrainian Journal on Library and Information Science*, 2, 52-63).
- Цокур, А. С. (2009). «Кодекс чести» в системі вищого образования США. *Вестник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*, 150, 57-62 (Zokur, A. S. (2009). «Honor Code» in the US higher education system. *Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky Bulletin*, 150, 57-63).
- Ярошенко, Т. О. (2005). Академическая нечестность и политическая культура: сравнительный опыт (Украина – США). А. Гомілко (ред.), *Призвание*

- университета, (сс. 168–175). К.: PIA «Янко», «Веселка» (Yaroshenko, T. O. (2005). Academic dishonesty and political culture: a comparative experience (Ukraine – USA). University calling. In A. Gomilko (Ed.), *University calling*, (pp. 168-175). К.: “Yank”, “Rainbow”).
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E. (1986). College Cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25 (4), 342-354.
- Center for Academic Integrity Research (2006). Retrieved from: http://www.academicintegrity.org/cai_research.asp. (last accessed on 08/10/2006).
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. (1996). «What We Know About Cheating in College: Longitudinal Trends and Recent Developments». *Change*, Vol. 28, No. 1, 28-33.
- McCabe, D. (2005). *New CAI Research*. Retrieved from: http://www.academicintegrity.org/cai_research.asp (last accessed on 07/29/2005).
- Moore Howard, R. (1995). Plagiarisms, Authorships, and the Academic Death Penalty. *College English*, Vol. 57, No. 7, 788-806. Retrieved from: <http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=wp>.
- Roig, M. *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*. Retrieved from: <https://ori.hhs.gov/images/ddblock/plagiarism.pdf>.
- Why Integrity? International Center for Academic Integrity. Retrieved from: <http://www.academicintegrity.org/ica/Integrity-1.php>.

РЕЗЮМЕ

Слободянюк Елена. К вопросу об академической добросовестности в высшем образовании: взгляд экспертов США и Украины.

В процессе модернизации отечественного образования особого внимания заслуживает процесс имплементации фундаментальных принципов академической добросовестности. Целью статьи является анализ положительного опыта по обеспечению академической добросовестности в высшем образовании США для возможной его реализации в университетскую среду Украины. Для достижения поставленной цели были использованы методы сравнения, систематизации научных и интернет-источников. Применение метода обобщения позволило сделать выводы о полученных результатах исследования: американское высшее образование имеет глубокую историю академической добросовестности, поэтому исключительно полезны исследования механизмов предотвращения мошенничества и соблюдения принципов академической добросовестности.

Ключевые слова: высшее образования, академическая добродетель, Кодекс добродетели, плагиат.

SUMMARY

Slobodianiuk Olena. On the issue of academic integrity in higher education: a view of experts from the USA and Ukraine.

In the process of modernization of national higher education, the process of implementation of the fundamental principles of academic integrity deserves special attention. The fact that in the process of modernization of national higher education the emphasis on the need to formulate a policy of ensuring academic integrity in the university environment has become one of the key trends, as evidenced by the provisions of the Law of Ukraine “On Higher

Education" (2014), Law of Ukraine "On Education" (2017), Law of Ukraine "On Scientific and Scientific-Technical Activities" (2016) and other documents. The requirements of academic standards are contained in numerous international instruments, such as, for example, the European Charter for Researchers, which defines the requirements for the activities of researchers. The document contains an Ethical Principles section, which stipulates that scientists must adhere to generally accepted ethical standards and fundamental ethical principles in their disciplines, and to broad requirements for research rules. Therefore, the problem of academic integrity in higher education is urgent. In our view, it is important to highlight the experience of the United States as a leader in the world of higher education systems in maintaining high ethical standards in teaching, teaching and research.

The purpose of the article is to analyze the positive experience of providing academic virtue in US higher education for possible implementation in the university environment of Ukraine. Methods of comparison, systematization of scientific and Internet sources were used to achieve this goal. The use of generalization method has led to the conclusions of the research findings: American higher education has a deep history of academic integrity, so it is extremely useful to investigate the mechanisms of fraud prevention and adherence to the principles of academic integrity. Extrapolation of world experience to the Ukrainian educational space should be considered in order to avoid the risk of inefficiency of the Ukrainian version of academic codes of ethics, and their influence on the improvement of relations within the academic community. Therefore, international experience in providing academic integrity, in particular United States, is important as world universities view dishonesty as a threat to their security and believe that bad habits are the cause of academic failure.

Key words: *higher education, academic integrity, code of academic integrity, plagiarism.*

УДК 376.1:371.1:37.08:378

Володимир Шевченко

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ORCID ID 0000-0003-0119-3206

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/033-042

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПОЛЬЩІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті автор висвітлює сучасний розвиток інклюзивних та інтеграційних процесів у Польщі. Були використані методи аналізу, пошуку, систематизації та узагальнення. Автор характеризує підходи та умови до організації інклюзивного навчання; окреслює питання психолого-педагогічного супроводу учнів із особливими освітніми потребами, а також концептуальні основи підготовки корекційних педагогів. Автор зазначає, що хоча на сьогодні в Польщі інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти дітьми з особливими потребами, проте вони можуть здобувати освіту і в спеціальних закладах освіти, які є альтернативними. Подальших розвідок потребує вивчення інклюзивного навчання дітей із особливими потребами на різних освітніх ланках.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інтеграція, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, підготовка фахівців, Польща.*

Постановка проблеми. Питання включення в соціальне середовище осіб із інвалідністю – проблема, яка привертає значну увагу в Польщі. За останні роки спостерігається все більший інтерес до проблем людей із особливими потребами (Коморовська, 2005, с. 43).

Протягом історичного розвитку в Польщі відбувалися зміни у ставленні до осіб з інвалідністю. Вони пройшли тривалий шлях від заперечення та відчуження, соціальної ізоляції до ідеї інтеграції та інклюзії (Коморовська, 2005, с. 44).

Тривалий час основним інститутом виховання дітей із особливими потребами в Польщі були спеціальні школи (Павленко, 2016, с. 25), проте розвиток ідеї інтеграції в шестидесяті та семидесяті роки минулого століття спричинив зростання інтересу до проблем їх виховання й дослідження соціальних відносин між ними (Бабка, 2010, с. 79). Головними ініціаторами таких змін виступали різні асоціації та соціальні організації, батьки дітей із інвалідністю, самі особи з інвалідністю, а також представники державних органів (Коморовська, 2005, с. 45). Інтеграція починалася з розповсюдження знань про можливості та обмеження людей із особливими потребами, а також із пояснення їх відмінностей та того, яка допомога їм потрібна (Коморовська, 2005, с. 46). Відповідно, з кінця 70-х років XX століття популярною стає альтернативна система освіти, яка пропонує інтеграцію та організацію інклюзивного навчання дітей із особливими потребами в умовах закладів загальної середньої освіти (Павленко, 2016, с. 25).

В останні десятиліття польська система освіти, включаючи навчання дітей із особливими освітніми потребами, зазнала значних якісних змін. Ключовим моментом в освітніх трансформаціях стає дитина з «унікальними» можливостями і потребами розвитку та її особистісна перспектива (Брикова, 2013, с. 1). Такі особи захищені законодавчими нормами щодо освіти, працевлаштування, реабілітації й соціальної допомоги (Коморовська, 2005, с. 43). Створений новий порядок надання психолого-педагогічної допомоги дітям із особливими освітніми потребами (Брикова, 2013, с. 1), ураховано конкретні труднощі осіб з інвалідністю, підготовку суспільства до зміни менталітету, ставлення до таких людей, що допомогло знайти певні форми потенційно безконфліктного спілкування. Проте, питання інклюзивного навчання дітей із інвалідністю все ще залишається дискусійним та неоднозначним (Коморовська, 2005, с. 44).

Аналіз актуальних досліджень. Розробленням і впровадженням концептуальних ідей інтеграції та інклюзивної форми навчання займалося багато польських учених і педагогів, серед них D. Al-Khamisy, J. Babka, J. Bogucka, K. Ćwirynkało, G. Dryżałowska, E. Gawet-Luty, A. Komorowska, O. Kotormus, A. Krause, P. Kubicki, A. Kukułka, I. Myśliwczyk, J. Skibska, A. Szpak, G. Szumski, A. Wasilewska, F. Wilczenski, B. Wołosiuk, J. Wyczęsany, A. Zamkowska, A. Żyta та ін. Вони зробили

вагомий внесок у розвиток питань соціальної інтеграції, інклюзії та навчання дітей із особливими потребами.

Також є дослідження, у яких автори використовують різні аналітичні категорії, за допомогою яких можна визначити ефективність реалізації ідеї інтеграції, наприклад, успішність у навчанні, рівень адаптації, соціальні відносини тощо (K. Baranowicz, K. Barłóg, I. Chrzanowska, H. Ochonczenko, G. Milkowska, A. Sakowicz-Boboryko, A. Zamkowska та ін.).

Метою статті є висвітлення розвитку інклюзивних та інтеграційних процесів у Польщі на сучасному етапі.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети і розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів дослідження: аналіз документів, наукових джерел із метою вивчення стану розробленості проблеми, зіставлення, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Соціальна інтеграція в Польщі вимагала значних змін у підходах до осіб із інвалідністю, а також пошуку нових принципів та методів організації освіти для дітей із особливими потребами. На сьогодні польська освітня система побудована таким чином, що від самого народження дитина з особливими потребами включена в загальну систему навчання і виховання (Павленко, 2016, с. 26).

Спеціальна освіта в Польщі, яка впроваджує, підтримує й розвиває інтеграційні та інклюзивні процеси, орієнтується на Конвенцію про права інвалідів (ратифікована 2012 року), 70 статтю Конституції і Закон про освіту від 7 вересня 1991 року (зі змінами від 2015 року). Конвенція про права інвалідів містить детальні правила організації умов для навчання та виховання осіб із особливими потребами, а також догляд за ними (Бабка, 2017, с. 203). Польське законодавство, окрім іншого, для навчання осіб із особливими освітніми потребами (цей термін закріплений у нормативно-правових документах) передбачає адаптацію змісту, методів організації навчання, використання психолого-педагогічної допомоги та спеціальних форм дидактичної роботи, упровадження індивідуального навчального процесу, форм та навчальних планів (Кубіцкі, 2016, с. 110-111).

Термін «інтеграція» в Польщі був введений в офіційний обіг Міністерством народної освіти в кінці XX століття (Положення № 29 від 4 жовтня 1993 р.). У поясненні зазначається, що в державних дитячих садках та школах можуть бути організовані інтеграційні відділення. Вони організовуються для того, щоб дати змогу учням із особливими потребами здобувати знання та навички в умовах закладів загальної середньої освіти (Коморовська, 2005, с. 46).

Ідея інтеграції, на думку польського вченого А. Халка (A. Hulka), виражається в дотриманні однакових прав для осіб із інвалідністю та повносправними, а також коли для обох груп створюються однакові умови

максимального, всебічного розвитку. Це дозволяє дитині з особливими потребами бути серед інших (Коморовська, 2005, с. 44).

Олександра Маціж (А. Maciarz) зробила спробу визначити користь від інтеграції. Вона схарактеризувала її як напрям змін та спосіб організації занять із реабілітації осіб із особливими потребами, задля надання їм можливості приймати участь у житті, мати доступ до всіх соціальних інститутів та формувати позитивне ставлення і психосоціальні стосунки між повносправними та неповносправними (Коморовська, 2005, с. 46).

У кінці 90-х років XX століття система спеціальних закладів для дітей із особливими потребами в Польщі зазнала суттєвих змін та перепрофілювання. Спеціальні заклади стали осередками навчально-методичних та кадрових ресурсів, що використовуються при інтегрованому та інклюзивному навчанні (Форошук, 2015, с. 159). Замість застарілої структури створені нові – психолого-педагогічні поради (консультації), які окреслюють освітній маршрут дитини з особливими потребами.

Освітні заклади, які претендували на статус інклюзивних, мали прийняти підхід (метод) «соціальної схеми обмеженості», а також усунути бар'єри, які робили неможливою повну участь дітей із особливими потребами в освітньому процесі (Павленко, 2016, с. 27-28). Також вимогами для ефективного функціонування інтегрованого та інклюзивного навчання в нових умовах стали зменшена кількість учнів у класах, спеціальні кабінети та корекційний матеріал і професійно підготовлений персонал (педагоги загальноосвітніх шкіл, асистенти, логопеди, психологи, реабілітологи, масажисти та ін.) (Коморовська, 2005, с. 48).

Законом Міністерства освіти від 17.11.2010 року «Про принципи організації та здійснення психолого-педагогічної допомоги і підтримки в державних установах освіти» були виділені групи осіб із особливими потребами із:

1) недієздатністю (інтелектуальна недостатність, порушення зору: тотально сліпі і слабозорі, порушення слуху: глухі та слабочуючі, порушення опорно-рухового апарату (включаючи афазії), комплексні порушення, аутизм (включаючи синдром Аспергера);

2) соціальною дезадаптацією;

3) ризиком соціальної дезадаптації;

4) обдарованістю і талантами;

5) специфічними труднощами в навчанні;

6) розладами вербальної комунікації;

7) хронічними захворюваннями;

8) критичними або травмуючими ситуаціями;

9) академічною неуспішністю;

10) занедбаністю, пов'язаною з умовами проживання дитини та її сім'ї, способом організації дозвілля, комунікативною інтеграцією;

11) труднощами адаптації, пов'язаними з культурними відмінностями або зміною освітнього простору (зміна місця навчання у зв'язку з міжнародною міграцією) (Брикова, 2013, с. 1).

Одним із найважливіших питань щодо освіти дітей із особливими потребами в Польщі, а також одночасно і одним із найважливіших рішень, з якими зустрічаються батьки, є вибір відповідної форми навчання: загальноосвітньої, інтегрованої або спеціальної (Кубіцкі, 2016, с. 107-108).

Рішення про включення дитини до інтегрованої та інклюзивної форми навчання є надзвичайно важливим. Воно має бути цілком добровільним. Сім'я дитини з особливими потребами має бути готова зробити усвідомлений вибір освітнього шляху на підставі рекомендацій психолого-педагогічної консультації (Коморовська, 2005, с. 47-48) щодо форм навчання, які найкращі для дитини. Практика свідчить, що 89 % батьків обирають той заклад, який рекомендує консультаційний центр (Кубіцкі, 2016, с. 111).

Консультація також ознайомлює батьків із можливістю повернення учня з інтегрованої або інклюзивної форми навчання до спеціальної школи або продовження навчання за індивідуальною формою у зв'язку з його психологічними особливостями або якщо вибір був таким, що не відповідав очікуванням закладу, дитини чи батьків. Проте, такі важливі рішення приймаються лише командою фахівців (Коморовська, 2005, с. 48).

Можливість отримання освіти у спеціальних закладах надається дітям, які належать до однієї з трьох вищезазначених груп. Решта дітей здобувають освіту в умовах закладів загальної середньої освіти (Брикова, 2013, с. 2).

Станом на кінець 2015 року в Польщі в межах освітньої системи навчалася 161 091 учнів з інвалідністю, серед них 47 730 з порушенням інтелекту, 28 517 – з аутизмом, в т.ч. і синдромом Аспергера, 21 883 – з руховими порушеннями, включаючи афазії, 9610 слабочуючих, 7959 слабозорих, 2389 глухих і 365 сліпих. Проте, кількість дітей із особливими потребами постійно зростає. Так, у порівнянні з 2010 роком дітей зі спектром аутизму стало майже в чотири рази більше (Кубіцкі, 2016, с. 109-110).

На сьогодні підготовка дітей з особливими потребами до інтеграції або інклюзивного навчання здійснюється в родині та в спеціалізованих денних центрах для батьків. За півроку перед тим, як віддати дитину до звичайної школи, в Польщі розпочинається робота з батьками і вчителями: активне спілкування, обмін програмами та досвідом (Павленко, 2016, с. 27).

У даний час відомі різні концепції інтегрованого та інклюзивного навчання, зокрема:

- інтеграційні школи – діти з особливими потребами відвідують звичайні класи загальноосвітньої школи;
- інтеграційні заняття – передбачають включення дітей з інвалідністю до занять у звичайних класах;

- класи співпраці – діти з особливими потребами відвідують певні спільні заняття;

- допоміжні класи – складаються зі спеціальних груп у загальноосвітніх школах;

- підтримка вчителів загальноосвітніх шкіл, тобто включення фахівців певного напрямку спеціальної освіти як додаткових педагогів у класі;

- індивідуальне навчання дітей із особливими потребами за індивідуально складеною програмою, що проводиться вчителями спеціальних та державних шкіл (Коморовська, 2005, с. 47).

Діти з особливими освітніми потребами можуть навчатись у спеціальних закладах освіти, загальноосвітніх школах та школах, які мають спеціальні класи і класи інтегрованого навчання. Також освітні послуги надаються в центрах спеціального навчання і допомоги чи інших освітніх та лікувальних установах (включаючи санаторно-курортне лікування) (Брикова, 2013, с. 3).

У дошкільних установах Польщі у групах інтегрованого та інклюзивного виховання загальна кількість дітей не може перевищувати 20 осіб, з них з особливими освітніми потребами – не більше 3-5, найчастіше це діти з легкими порушеннями (Брикова, 2013, с. 4).

Діти, які мають збережений інтелект, навчаються і виховуються в закладі загальної середньої освіти за загальною програмою. Така форма включення називається в Польщі мейнстрімінг (mainstreaming) – «загальний потік», що є синонімом терміну «інклюзія». Тобто, відбувається повноцінне включення дітей із особливими потребами в освітній процес при створенні для цього необхідних умов. У класах «загального потоку» можуть навчатися 1-2 учні з особливими освітніми потребами при максимальній кількості дітей до 30 осіб.

На даний час у нормативно-правових документах Республіки Польща ще немає чіткого визначення поняття «мейнстрімінг». Деякі польські дослідники та педагоги виділяють його як своєрідну форму інтеграції (наприклад, E. Kulesza) (Брикова, 2013, с. 3).

Досвід Польщі свідчить, що інтеграція має позитивний аспект: вчить відповідальності та толерантності; навчає взаємному прийняттю інших; захищає від ізоляції; дозволяє набути досвіду співпереживання; допомагає позбутися егоїзму; показує, що фізичний або психічний стан не впливає на товариські стосунки, не виключає з життя класу та школи тощо (Коморовська, 2005, с. 46-47).

Визначальними є питання психолого-педагогічного супроводу учнів із особливими освітніми потребами, що перебувають в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Оскільки саме надання психолого-педагогічної підтримки дітям із особливими потребами є найсуттєвішою диференціальною ознакою спеціальної освіти (Форощук, 2015, с. 158).

Значна увага під час організації спільного навчання дітей із особливими потребами та їхніх однолітків надається роботі з батьками дітей з інвалідністю. Вони мають змогу брати участь у розробці індивідуальних навчальних планів та отримувати консультаційну допомогу фахівців (Форощук, 2015, с. 159).

Дітям із особливими освітніми потребами також надається можливість відвідувати спеціально організовані додаткові форми психологічної та педагогічної підтримки. Вони включають терапевтичні, стимулюючі, навчальні класи, заняття з фахівцем (корекційні та компенсуючі з мовленнєвої терапії, соціо-терапевтичні заняття) (Брикова, 2013, с. 4).

Аналіз структури учнів із особливими освітніми потребами, які навчаються в спеціальних класах загальноосвітніх шкіл (інтегрована форма) свідчить, що 24,6 % становлять діти з порушеннями опорно-рухового апарату, на другому місці діти з легким ступенем інтелектуальної недостатності (аналог затримки психічного розвитку в Україні) – 13,1 %, 11,7 % – учні з порушенням слуху та зору, 10,9 % – діти з хронічними захворюваннями, інші категорії дітей складають менше 10 % (Брикова, 2013, с. 2).

Основним закладом для підготовки педагогічних кадрів у Польщі для роботи з дітьми з особливими потребами є Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м. Варшава). Цим займаються також заклади вищої та професійної освіти і Центри професійного вдосконалення по всій країні.

Університети зорієнтовані на конкуренцію щодо високого рівня підготовки фахівців. Основною метою є відбір і стимулювання до розвитку креативних, ініціативних педагогів, які переживають за реноме та рейтинг університету, а відповідно й за високий рівень надання освітніх послуг і рівень підготовки випускників (Андрощук, 2018, с. 7).

До кандидата на посаду вчителя висуваються вимоги, що стосуються кваліфікації, моральних позицій, відмінного здоров'я. Кваліфікаційні запити на посаду вчителя встановлює стаття 9.1. Карти вчителя, а також ухвала Міністра національної освіти від 10.10.1991 року, у яких зазначається, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів і виконує роботу на посаді, для якої є достатньо кваліфікації; дотримується основних моральних принципів та необхідних умов для виконання професії (Павленко, 2016, с. 28).

Фінансування освіти дітей із особливими потребами в умовах інтеграції або інклюзії здійснюється за рахунок державної субсидії, яка розраховується для кожної дитини на підставі розпорядження Міністра національної освіти та коштів місцевих бюджетів. Витрати на такі форми навчання в порівнянні зі спеціальними закладами перевищують базову ставку на одного учня у 1,4–9,5 разів залежно від ступеня інвалідності (Кубіцкі, 2016, с. 111).

В інтеграційних та інклюзивних процесах польської системи освіти також існують проблеми та питання. Узагальнено вони мають такий вид:

- нижча позиція, яку займають діти з особливими потребами у класі;
- обмежені соціальні контакти;
- більша поблажливість до них учителів та зниження вимог;
- певний віковий діапазон учнів у класі, адже діти з особливими потребами зазвичай старші за своїх однокласників;
- неспроможність адаптувати шкільні програми до потреб дитини (Коморовська, 2005, с. 49);
- приділення інтелектуально неповносправним дітям більше часу, ніж вчителі мають можливість;
- ізоляція інтелектуально неповносправних дітей іншими учнями класу (Котормус, 2017, с. 77).
- кількісний розподіл учнів за типами закладів освіти на різних ступенях навчання;
- включення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в систему інтегрованого та інклюзивного навчання (Брикова, 2013, с. 5).

Окрім цього, у Польщі продовжують тривати дискусії щодо того, яка форма навчання найкраща і для кого. Дилеми батьків щодо вибору відповідної форми навчання є наслідком недосконалості освітньої системи та недостатньої узгодженості між теорією і практикою. Це свідчить, що незважаючи на законодавчі зміни, існуюча система не піддається таким трансформаціям легко, а практичний досвід указує на неефективність широкого прийому учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл (Кубіцкі, 2016, с. 108).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в Польщі створені сприятливі умови для навчання та інтеграції дітей із особливими освітніми потребами. Існує три основних освітніх маршрути: загальноосвітні школи (мейнстрімінг), інтегровані і спеціальні школи. Інклюзивне навчання та інтеграція – це альтернатива навчанню в спеціальних закладах. Головним їх результатом є те, що дитина вчиться життєдіяльності та взаємодії в суспільстві звичайних дітей, у неї формується спрямованість до повноцінного життя.

Подальших наукових розвідок потребує вивчення інтегрованого та інклюзивного навчання дітей із особливими потребами на різних освітніх ланках.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрошук, І. (2018). Стратегічне управління кадровим потенціалом університетів Республіки Польща. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 7 (Androshchuk, I. (2018). Strategic Human Resources Management of the Universities of the Republic of Poland. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (79), 7).

- Babka, J. (2010). Wposzukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Gdańsk, 3, 79.
- Babka, J. (2017). Znaczenie edukacji w procesie wspierania inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością oraz budowania społeczeństwa inkluzyjnego. *Społeczeństwo łączące a komunikacja. Redakcja naukowa Jacek J. Błeszyński, Ditta Baczała (pp. 197-213), Toruń, Wydawnictwo naukowe uniwersytetu Mikołaja Kopernika*.
- Брикова, С., Светлакова, О. (2013). Організація інтегрованого навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (досвід Республіки Польща). *Спеціальна освіта: традиції та інновації (матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Мінськ, 24-25 жовтня 2013 р.)* Редкол.: С. Є. Гайдукевич, І. М. Логінова, В. В. Радигіна та ін. Мінськ, БДПУ, 1-5 (Brikova, S., Svietaikova, O. (2013). Organization of integrated education and upbringing of children with special educational needs (experience of the Republic of Poland). *Special Education: Traditions and Innovations (Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Minsk, October 24-25, 2013)* Ed. Gaidukevich, I.M. Loginova, V.V. Radigin et al. Minsk, BSPU, 1-5).
- Komorowska, A. (2005). Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie? *Kultura i Edukacja*, Toruń, 4, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49.
- Котормус, О. (2017). Інтеграційна освіта у перцепції батьків. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 9, 2, 77. (Cormermus, O. (2017). Integrative education in parents' perceptions. *Topical Issues in Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, 9, 2, 77).
- Kubicki, P. (2016). Miedzy włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami. *Niepełnosprawność, Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Gdańsk, 22, 107, 108, 109, 110, 111.
- Павленко, В. (2016). Упровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні. *Навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами: теорія та практика*, 25, 26, 27, 28. (Pavlenko, V. (2016). Implementation of inclusive education in Poland and Ukraine. *Education and upbringing of children with special educational problems: theory and practice*, 25, 26, 27, 28).
- Форощук, Л. (2015). Організація інклюзивної освіти в країнах Європи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів (тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 18-19 листопада 2015 р.)*, Київ, Університет «Україна», 158, 159 (Foroshchuk, L. (2015). Organization of inclusive education in European countries. *Topical Issues of Educating People in an Integrated Educational Environment in the Light of the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Abstracts of the 15th International Scientific and Practical Conference, Kyiv, November 18-19, 2015)*, Kyiv, Ukraine, 158, 159.

РЕЗЮМЕ

Шевченко Владимир. Развитие инклюзивных и интеграционных процессов в Польше на современном этапе.

В статье автор освещает современное развитие инклюзивных и интеграционных процессов в Польше. Были использованы методы анализа, поиска, систематизации и обобщения. Автор характеризует подходы и условия к организации

инклюзивного обучения; определяет вопросы психолого-педагогического сопровождения учащихся, концептуальные основы подготовки коррекционных педагогов. Автор отмечает, что хотя в Польше инклюзивное обучение является основной формой получения образования детьми с особыми потребностями, однако они могут получать образование и в специальных школах. Дальнейших исследований требует изучение инклюзивного обучения детей с особыми потребностями на разных образовательных звеньях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное обучение, специальное образование, дети с особыми образовательными потребностями, интеграция, психолого-педагогическое сопровождение, подготовка специалистов, Польша.

SUMMARY

Shevchenko Vladimir. Development of inclusive and integration processes in Poland at the present stage.

In the article the author highlights the contemporary development of inclusive and integration processes in Poland at the present stage. To achieve this goal and solve the tasks set, we used a set of general scientific and special methods of research, namely: analysis of documents, scientific sources to study the state of development of the problem, comparison, systematization and generalization. The author describes the approaches and conditions for the organization of inclusive learning. Notes the reasons why the existing system of inclusive education and integration does not meet the needs of society. Outlines the issues of psychological and pedagogical support for students with special educational needs, who are in the conditions of inclusive and integrative learning. It also defines the conceptual framework for correctional educators, their requirements and their functional responsibilities.

The author points out that the issues of psychological and pedagogical support of students with special educational needs, who are in the conditions of integrated and inclusive learning, are decisive. It is the aspect of psychological and pedagogical support for the joint learning of such children and their peers that is of great importance. As this is related to providing psychological and pedagogical support to children with special needs in the learning process. This is the most significant differential feature of special education.

Much attention is paid to working with parents of children when organizing joint learning of children with special needs and their peers. They have the opportunity to participate in the development of individual curricula, to receive consultative assistance from specialists, etc.

Compared to the pre-reform period, the system of special institutions for children with special needs in Poland has undergone significant reductions and re-profiles. However, it continues to function. Special institutions have become the focal points of teaching and staff resources used in integrated and inclusive learning.

An analysis of the experience of teaching children with special needs in Poland shows that, in the vast majority, inclusive education is the main form of education for them. However, children with special needs have the opportunity to receive education at special education institutions.

Key words: inclusive education, special education, children with special educational needs, integration, psychological and pedagogical support, specialists training, Poland.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.953:378

Олексій Гиря

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID 0000-0003-3189-0790

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/043-053

КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

Метою статті є обґрунтування необхідності розвитку когнітивного стилю в учнів як чинника оптимізації диференційованого підходу до навчання. Методи дослідження – аналіз літературних джерел, періодичних видань та Інтернет-ресурсів; інтерв'ю з викладачами та учнями: педагогічне моделювання. Висвітлена роль когнітивного стилю як механізму регуляції інтелектуальної діяльності. Акцентовано увагу на тому, що в різноманітності форм та методів інноваційного навчання диференційований підхід спрямований на психологічний та особистісний розвиток учня. У сучасних умовах механізми та прийоми його реалізації можна збагатити, залучивши знання про особливості пізнавальних стилів учнів.

Ключові слова: диференціація навчання, диференційований підхід, індивідуальні особливості, індивідуальні потреби, когнітивний стиль, стильовий підхід, пізнавальна діяльність, методичні умови, рефлексивність, імпульсивність.

Постановка проблеми. Метою загальної середньої освіти є створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості. Одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти є диференціація навчання, тобто такий навчально-виховний процес, для якого характерним є врахування індивідуальних особливостей учнів, їх глибоке вивчення, виокремлення на цій основі типологічних груп і організація їхньої діяльності за допомогою різних методів і прийомів (Кизенко, 2012, с. 14). Диференціація навчання є засобом втілення індивідуалізації і означає перехід дитини на власний план та програму розвитку. Вона надає можливість кожному учневі визначитись у власних інтересах і нахилах, робить процес навчання більш комфортним, адаптуючи його до індивідуальних особливостей і потреб школярів, надає змогу їм успішно засвоювати зміст освіти, необхідний для повноцінної життєдіяльності та самореалізації в суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця XX – початку XXI ст. присвячена значна кількість наукових праць, у яких досліджуються її різні

аспекти, зокрема праці таких учених, як Г. Авчіннікова, О. Барановська, Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, С. Бондар, О. Бугайов, М. Бурда, Н. Буринська, Г. Васьківська, В. Володько, С. Гончаренко, Т. Дейніченко, Н. Дічек, Н. Завацька, В. Кизенко, О. Королук, О. Корсакова, С. Логачевська, Н. Ничкало, Ю. Олексін, І. Осадчий, М. Піддячий, О. Савченко, П. Сікорський, С. Трубачева, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін. У ближньому зарубіжжі наукові дослідження в цій галузі також привертають увагу багатьох учених, а саме Ю. Бабанського, І. Бутузова, Г. Дорофєєва, Н. Менчинської, І. Осмолівської, Є. Рабунського, Г. Селевка, І. Сотової, О. Парфенової, І. Чередова, Н. Шахмаєва, Г. Щукіної, І. Якиманської (Росія), Г. Бунтовської, Н. Огурцова (Білорусія); Х. Лійметс, І. Унт (Естонія) та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності розвитку когнітивного стилю учнів закладів загальної середньої освіти як чинника оптимізації диференційованого підходу до навчання.

Методи дослідження – аналіз літературних джерел, періодичних видань та Інтернет-ресурсів; співбесіди з педагогами та учнями; моделювання.

Виклад основного матеріалу. В умовах освітньої реформи, що відбувається в Україні, проблема диференційованого навчання стає ще більш актуальною та потребує суттєвого уточнення та поглиблення. Набуваючи нових векторів розвитку, вона трансформується у проблему пошуку механізмів та умов посилення розвивального ефекту навчання. При цьому розвиток співвідноситься не стільки з окремими пізнавальними процесами, скільки з особистісним розвитком учня.

Диференціація навчання – це умова функціонування освітніх систем; диференційоване навчання – характерна ознака навчального процесу; диференційований підхід – особливий підхід до організації навчання (Авчіннікова, 2011, с. 8). Незважаючи на значний досвід дослідницької і практичної діяльності щодо проблеми диференціації навчання, необхідно зазначити, що єдності у трактуванні цих понять науковці поки не досягли.

Важливим результатом збагачення диференційованого навчання можуть бути результати досліджень у галузі диференціальної психології. Високий евристичний потенціал у цьому плані має стильовий підхід, у межах якого на перший план виходять механізми індивідуальних відмінностей між людьми та способи пізнання дійсності, діяльності й поведінки (Вінтонів, 2010, с. 64). Стильовий підхід дозволяє враховувати в навчальному процесі можливості окремого учня, спираючись на потенціал його індивідуальності. Однак феномен індивідуальності полягає в тому, що закономірності індивідуальної діяльності не ідентичні закономірностям діяльності взагалі, у тому числі й навчальної діяльності. У процесі навчання, з метою посилення його розвивального ефекту, необхідно враховувати різні стилі учіння, пов'язані зі специфікою індивідуальної діяльності, яка відбиває особливості індивідуального досвіду учня (Rush, 1991, р. 310).

Зважаючи на роль стилю в розвитку особливостей людини, необхідно підкреслити індивідуальну своєрідність стилю як особливості індивідуальної навчальної діяльності. Ми погоджуємось із думкою М. А. Холодної, яка вважає, що стиль навчальної діяльності виступає як похідна трьох складових: спрямованості особистості, ступеня володіння свідомими психічними процесами та технічними прийомами діяльності (Холодна, 2004, с. 23).

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науці когнітивний стиль розуміється як індивідуально-своєрідний спосіб переробки інформації, який характеризує специфіку складу розуму конкретної людини й виявляється у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні та оцінці того, що відбувається навколо (Максименко, 2010, с. 7). Основними ознаками когнітивного стилю є:

1) процесуальна, інструментальна характеристика пізнавальної діяльності, яка визначає спосіб досягнення пізнавального результату;

2) операційна, наскрізна характеристика всіх рівнів пізнавальної сфери (відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення);

3) біполярний вимір, завдяки чому когнітивний стиль виглядає як одна з двох крайніх форм реагування (імпульсивність/рефлексивність);

4) стійка в часі в конкретній ситуації, стабільна та універсальна характеристика суб'єкта, що відбиває своєрідність його пізнавальної діяльності; він може бути більш або менш успішним залежно від умов навчальної пізнавальної діяльності;

5) перевага одному із способів інтелектуальної поведінки: учень може обрати певний спосіб переробки інформації, у тому числі прийняти той, який рекомендує вчитель, однак у кінцевому підсумку він обирає певний спосіб сприйняття та аналізу подій, який найбільшою мірою відповідає його психологічним можливостям.

Наведені характеристики підкреслюють складну природу і призначення когнітивного стилю. Вони характеризують індивідуальні відмінності між учнями у способах пізнання довкілля (Палій, 2007, с. 188).

Особлива роль когнітивного стилю полягає в тому, що він виявляється як високоорганізований механізм регулювання інтелектуальної діяльності, дія якого виявляється в широкому спектрі навчальних ситуацій. Закономірно виникає запитання: що змінюється у процесі та результатах диференційованого навчання з врахуванням когнітивно-стильових особливостей учнів?

Порівняльний аналіз розуміння сутності диференціювання в межах традиційної моделі навчання і навчання з урахуванням когнітивного стилю, дозволяє зробити висновок про суттєві відмінності в механізмах його здійснення. У першому випадку диференційоване навчання, перш за все, пов'язується з успішністю навчальної діяльності. Тобто, воно орієнтується на продуктивні характеристики інтелектуальної діяльності, пов'язані зі

здібностями учня, узагальнювальним показником яких є навченість – загальна здатність людини, що відповідає за набуття знань і в цілому когнітивного досвіду. Індивідуальні показники здатності при цьому розташовуються за вертикальною шкалою від мінімальних до максимальних значень і завжди мають ціннісний вираз: високий рівень здібностей або їх розвиток у процесі навчання – це завжди добре. Необхідно підкреслити, що диференційоване навчання, яке розглядається в межах здібностей учня, його навченості, ураховує лише один аспект інтелектуальної діяльності, а саме продуктивний аспект. Наведене вище ілюструє така понятійна схема (рис. 1).

У процесі навчання, що враховує когнітивний стиль учня, розкривається інший, не менш важливий аспект його інтелектуальної діяльності – стильовий. У ньому на перше місце виходять не продуктивні, а стильові аспекти інтелектуальної діяльності, які співвідносяться зі способами здійснення інтелектуальної діяльності. Оскільки когнітивний стиль – це, перш за все, процесуальна характеристика пізнавальної діяльності, яка фіксує індивідуально-своєрідні способи отримання та переробки інформації. На відміну від здібностей, які оцінюються за вертикальною шкалою, стиль пропонує біполярний вимір.

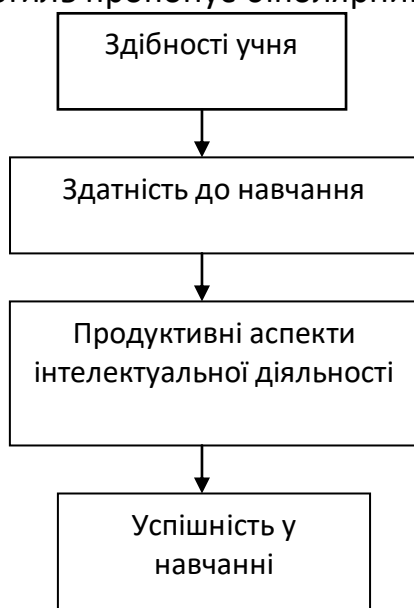


Рис.1. Диференціювання в межах традиційної моделі навчання

Індивідуальні показники стилю розміщуються на двох полюсах горизонтальної осі, наприклад, імпульсивність – рефлексивність, когнітивна простота – складність. Відповідно, різні полюси стилю можуть забезпечити однаково високу успішність навчальної діяльності. Кожен полюс стильового вияву рівноцінний з точки зору успішності навчальних досягнень. Саме тому ціннісна оцінка до когнітивного стилю не застосовується. У даному випадку понятійна схема набуває такого вигляду (рис. 2).

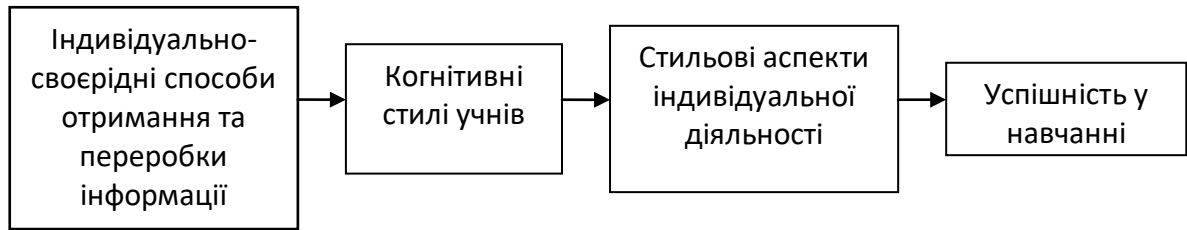


Рис. 2. Диференціювання з використанням когнітивного стилю навчання

Принципове значення має положення про те, що продуктивні та стильові аспекти інтелектуальної діяльності взаємопов'язані, похідні у відношенні до організації індивідуального розумового досвіду. Відповідно, при визначенні способів диференційованого навчання з метою посилення його розвивального ефекту необхідно враховувати як продуктивні, так і стильові аспекти інтелектуальної діяльності учня. Цілеспрямоване керування їх розвитком у навчальному процесі має сприяти збагаченню індивідуального розумового досвіду учня та посиленню розвивального ефекту навчання (Олійник, 2016, с. 279).

Особливе місце у процесі диференціювання займають умови застосування когнітивного стилю. Авторами доводиться справедливості гіпотези, що цілеспрямована дія на учня у процесі навчання з урахуванням їх когнітивного стилю може здійснюватися через комплекс методичних умов і буде сприяти виявленню продуктивної активності кожного учня (Опачко, 2011, с. 103). При цьому диференційоване навчання з урахуванням когнітивного стилю учня визначається як спосіб організації навчального процесу, який дозволяє вивести всіх учнів класу на приблизно однаковий рівень засвоєння основного матеріалу, який визначається вимогами Державного освітнього стандарту. Для кожного учня створюються комфортні в пізнавальному відношенні умови процесу навчання через надання йому варіативної методичної підтримки. Це досягається застосуванням сукупності та певного поєднання методів, організаційних форм, засобів навчання, ураховуючи індивідуальні відмінності учнів у сприйнятті, аналізі, перетворенні, застосуванні навчальної інформації.

Таким чином, диференційоване навчання з врахуванням когнітивного стилю передбачає, що для досягнення обов'язкових вимог Державного освітнього стандарту для кожного учня створюються комфортні в пізнавальному відношенні умови навчального процесу через надання йому варіативної методичної підтримки.

До основних методичних умов нами віднесено:

- 1) особливу організацію навчальної діяльності учнями різних когнітивних стилів на уроках різних типів та на різних етапах одного уроку;
- 2) спеціально розроблені навчальні завдання та їх поєднання;

- 3) розподіл учнів за групами, які враховують їх когнітивний стиль;
- 4) варіативність глибини вивчення навчальної теми;
- 5) вибір учнями різноманітних видів навчальної діяльності;
- 6) певний характер дозування допомоги з боку учнів та вчителя.

Дослідження вчених, що стосуються застосування когнітивного стилю у процесі диференційованого навчання учнів, приводять до висновку, що вчитель у практичній діяльності може врахувати не більше двох-трьох когнітивних стилів учнів. Саме тому, із декількох способів опису стилів ми виділили дві його характеристики: диференційованість поля з параметрами «полезалежність/полenezалежність» та тип реагування з параметрами «імпульсивність/рефлексивність». Їх поєднання приводить до можливості виділення чотирьох груп учнів:

- 1) імпульсивні полезалежні (І – П);
- 2) імпульсивні полenezалежні (І – НП);
- 3) рефлексивні полезалежні (Р – П);
- 4) рефлексивні полenezалежні (Р – ПН).

З урахуванням психологічних особливостей виділених груп учнів розроблено методичні рекомендації до організації навчальних занять, на яких у комплексі реалізуються перераховані вище методичні умови. Деякі з них подано в табл. 1.

Як було зазначено вище, важливою умовою диференційованого навчання є навчальні завдання. Їх зміст і поєднання в навчальному пакеті для учня розробляються також з урахуванням когнітивного стилю.

Таблиця 1

Особливості навчальних занять з урахуванням когнітивних стилів учнів

Когнітивний стиль	Психологічні особливості учнів	Методичні рекомендації до проведення навчальних занять
Імпульсивно-полезалежні (І – П)	а) проблеми з виділенням суттєвих деталей, краще засвоюють навчальний матеріал, що подається дедуктивним методом; б) важко проходить перенесення знань та умінь; в) у процесі виконання навчальних завдань підвищеного рівня складності помітно зростає кількість помилок	а) необхідно із самого початку створити цілісний образ об'єкта чи явища, що вивчається, виділити його суттєві, критеріальні характеристики; б) перевага пояснювально-ілюстративних та репродуктивних методів навчання; в) використання однокрокових завдань та запитань за евристичних методів навчання; потребують фіксованого часу на виконання контрольних завдань відкритого типу
Імпульсивно-полenezалежні (І – ПН)	а) сприйняття аналітичне, орієнтоване на індуктивну логіку викладу, здатні виділяти важливі, суттєві деталі, але внаслідок імпульсивності роблять багато помилок;	а) широко застосовуються пошукові, у тому числі проблемні та індуктивні методи навчання, за яких необхідна чітка організація навчальної діяльності, систематичний контроль, рефлексія виконаного;

	<p>б) легше відбувається процес перенесення знань та вмінь у відомі та нові навчальні ситуації, що дозволяє широко залучати їх до самостійної роботи;</p> <p>в) у процесі виконання початкових завдань підвищеного рівня складності помітно зростає кількість помилок</p>	<p>б) систематичне застосування запитань та завдань, що вимагають глибокого осмислення та розуміння питань, що вивчаються, концентрації уваги та волі;</p> <p>в) використання однокрокових завдань та запитань за евристичних методів навчання; контроль в усній та письмовій формі з фіксованим часом виконання</p>
Рефлексивно-полезалежні (Р –П)	<p>а) важко або зовсім не виділяють суттєві деталі, ознаки, дедуктивна та індуктивна логіка викладення сприймається рівноцінно;</p> <p>б) виникають складнощі в перенесенні знань, але рефлексивність забезпечує більшу глибину розуміння та осмислення питань, що вивчаються;</p> <p>в) здатні адекватно оцінювати навчальну ситуацію</p>	<p>а) важливо одразу окреслити суттєві ознаки об'єкту чи явища, що вивчається, виділити основні моменти та взаємозв'язки між ними;</p> <p>б) систематичне поєднання репродуктивних та проблемно-пошукових методів навчання; при цьому в управлінні навчальною діяльністю провідна роль відводиться вчителю;</p> <p>в) пропонувати завдання, що передбачають певну кількість та послідовність дій; контрольні завдання не обмежені в часі; перевага завдань відкритого типу, які надають можливість учню дати власну розгорнуту відповідь</p>
Рефлексивні-полenezалежні (Р –ПН)	<p>а) сприйняття аналітичне, більш адекватна логіка індуктивного викладу, здатні виділяти суттєві ознаки, деталі, диференціювати їх від несуттєвих, допускаючи при цьому незначну кількість помилок;</p> <p>б) перенесення знань у відомі та нові навчальні ситуації відбувається без суттєвих ускладнень;</p> <p>в) здатні адекватно оцінювати навчальну ситуацію</p>	<p>а) необхідно надавати учням більше свободи та самостійності, широко використовувати проблемно-пошукові та індуктивні методи навчання;</p> <p>б) пропонувати питання та завдання, що передбачають глибоке розуміння, осмислення, установлення внутрішньо предметних зв'язків за знаннями та способами діяльності, генералізація та виділення головного в матеріалі, що вивчається;</p> <p>в) пропонувати завдання, що передбачають певну кількість та послідовність дій; завдання контролю з обмеженням часу виконання, а також тестові завдання закритого типу з вибором правильної відповіді</p>

Можливі варіанти кореляції типу завдань та стильових особливостей учнів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Відповідність навчальних завдань когнітивним стилям учнів

Тип завдань	Когнітивні стилі учнів			
	І - ПЗ	Р - ПЗ	І - НПЗ	Р - НПЗ
Завдання на відтворення та застосування засвоєного навчального матеріалу	систематичне виконання завдань	систематичне виконання завдань	часткове виконання завдань	виконання завдань на розсуд вчителя
Завдання на проведення аналізу з наступними висновками	часткове виконання завдань (керівництво вчителя)	систематичне виконання завдань (алгоритм)	систематичне виконання завдань (частковий алгоритм)	часткове виконання завдань (учитель-консультант)
Завдання на пошук та розкриття причинно-наслідкових зв'язків	виконання завдань на розсуд вчителя (під керівництвом вчителя)	часткове виконання завдань (часткова допомога вчителя)	систематичне виконання завдань (частковий алгоритм)	систематичне виконання завдань (учитель-консультант)
Завдання на прогнозування та моделювання ситуації	-	часткове виконання завдань (алгоритм)	систематичне виконання завдань (частковий алгоритм)	систематичне виконання завдань (учитель-консультант)
Завдання на групування зв'язків за їх генезисом	виконання завдань на розсуд учителя (за заданими ознаками)	часткове виконання завдань (алгоритм)	систематичне виконання завдань (частковий алгоритм)	систематичне виконання завдань (учитель-консультант)
Завдання на групування об'єктів	виконання завдань на розсуд учителя (за заданими ознаками)	часткове виконання завдань (алгоритм)	систематичне виконання завдань (частковий алгоритм)	систематичне виконання завдань (учитель-консультант)
Завдання на прогнозування та моделювання ситуації	-	часткове виконання завдань (алгоритм)	систематичне виконання завдань (частковий алгоритм)	систематичне виконання завдань (учитель-консультант)

За організації диференційованого навчання важливою умовою є підбір учнів до груп. Вивчення літератури, власні дослідження за учнями з різними когнітивними стилями засвідчують, що полenezалежні учні доволі легко здійснюють структурування навчального матеріалу, успішні за переходу від однієї форми подання навчального матеріалу до іншої. У цих учнів легше відбувається генералізація та перенесення знань, яскравіше виражена здатність обирати більш раціональні прийоми запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу, ніж у полenezалежних учнів.

Рефлексивні учні більш повільні, але точніше сприймають інформацію, успішніше справляються із завданнями на перемикання уваги, на розуміння складних смислових зв'язків між основними поняттями. Відповідно, їх успішність у навчанні буде вище, ніж в імпульсивних учнів. Останні часто спішать, швидко перемикаються, відволікаються, допускаючи більше помилок та неточностей.

Як наслідок, успішність учнів за виконання одних і тих самих завдань суттєво відрізняється. Тому при компонуванні груп учнів необхідно сформувати їх так, щоб забезпечити вияв та розвиток когнітивно-стильових переваг учня.

Ми вважаємо, що з огляду на це, доцільно учнів класу об'єднувати в гомогенні групи (переважає один когнітивний стиль). При цьому для кожної групи вчитель розробляє пакет навчальних завдань. У кожному з них є інваріантні завдання, які забезпечують досягнення кожним учнем базового рівня, а також варіативні завдання. Їх виконання створює для учня ситуації розвитку з урахуванням його когнітивно-стильових особливостей.

На етапах закріплення, перевірки розуміння, застосування знань та вмінь більш доцільним є утворення гетерогенних груп. Спілкування учнів із різними пізнавальними можливостями та навчальними перевагами забезпечує розвиток тих якостей, які необхідні для розв'язання навчальних завдань певного типу. Учитель має пам'ятати, що при цьому розвивальний ефект виявляється неоднозначно: найменші зрушення в показниках успішності відбуваються у Р – ПН учнів, дещо більший – у І – ПН; за надання психологічної підтримки й варіативної допомоги найбільші зрушення відзначаються в ІП учнів. Вони найбільш чутливі до підтримки з боку педагога.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, у багатоманітні форм та методів інноваційного навчання, які освоюють та використовують нині заклади загальної середньої освіти, диференційоване навчання зберігає свої провідні позиції, оскільки спрямоване на психологічний та особистісний розвиток учня. У сучасних умовах механізми та техніки його здійснення можуть бути збагачені за рахунок залучення знань про особливості когнітивних стилів учнів. Разом із тим, їх використання потребує спеціальної психолого-діагностичної компетентності вчителя, що має бути враховано у системі вищої педагогічної освіти та у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

- Авчиннікова, Г. (2011). Профільна диференціація навчання школярів за кордоном та в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 3, 7-13 (Avchinnikova, H. (2011). Profile differentiation of education of students abroad and in Ukraine. *Problems of modern teacher training*, 3, 7-13).
- Вінтонів, М. І. (2010). Когнітивні стилі або в який спосіб ми мислимо? *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 64-68 (Vintoniv, M. I. Cognitive styles or in what way do we think? *Practical psychology and social work*, 9, 64-68).

- Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі / за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ: Пед. думка (Didactic principles of differentiation of education in primary school / V. I. Kizenko. Kyiv: Ped. thought).*
- Максименко, С. Д., Пасічник, І. (2010). Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології», 14, 3-10* (Maksymenko, S. D., Pasichnyk, I. (2010). The role of cognitive-stylistic peculiarities of personality in the process of educational activity. *Scientific notes. Psychology and Pedagogy Series. Thematic issue "Actual problems of cognitive psychology", 14, 3-10*).
- Олійник, О. (2016). Сучасні наукові підходи до визначення сутності конструктивних умінь молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (55), 275-283* (Oliinyk, O. (2016). Modern scientific approaches to determining the essence of constructive skills of younger students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (55), 275-283*).
- Опачко, М. (2011). Психологічні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота, 22, 101-104* (Opachko, M. (2011). Psychological peculiarities of management of educational and cognitive activity of students. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy, Social Work, 22, 101-104*).
- Палій, А. А. (2007). До проблеми стильових проявів інтелекту. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія, Вип. 12, Ч. I, 185-189* (Palii, A. A. (2007). To the problem of stylistic manifestations of intelligence. *Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology, Issue 12, Part I, 185-189*).
- Холодна, М. А. (2004). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер* (Holodna, M. A. (2004). *Cognitive styles. The nature of the individual mind. St. Petersburg: Peter*).
- Rush, G. M., Moore, D. M. (1991). Effect of restructuring training and cognitive style *Educational Psychology, Vol. 11, 309-321*.

РЕЗЮМЕ

Гиря Алексей. Когнитивно-стилевой поход как средство дифференцированного обучения учащихся.

Целью статьи является обоснование необходимости развития когнитивного стиля учащихся как фактора оптимизации дифференцированного подхода к обучению. Методы исследования – анализ литературных источников, периодических изданий и Интернет-ресурсов; интервью с преподавателями и студентами; педагогическое моделирование. Освещена роль когнитивного стиля как механизма регуляции интеллектуальной деятельности. Акцентируется внимание на том, что в разнообразии форм и методов инновационного обучения дифференцированный подход направлен на психологическое и личностное развитие ученика. В современных условиях механизмы и приемы его реализации можно обогатить, привлекая знания об особенностях познавательных стилей учащихся.

Ключевые слова: дифференциация обучения, дифференцированный подход, индивидуальные особенности, индивидуальные потребности, когнитивный стиль, стильовой подход, познавательная деятельность, методические условия, рефлексивность, импульсивность.

SUMMARY

Girya Oleksiy. Cognitive-style approach as a means of differentiated student learning.

The purpose of the article is to substantiate the need to develop the cognitive style of student's learning in general secondary education institutions as a factor in optimizing differentiated approach to learning. Research methods – analysis of literary sources, periodicals and online resources; interviews with teachers and students; pedagogical modeling. The study has found out that differentiated learning based on cognitive style implies that to meet the mandatory requirements of the State Educational Standard for each student creates comfortable cognitive conditions of the educational process by providing him with variant methodological support. The hypothesis that differentiation of learning is a means of embodiment of individualization and means of transition of the child to their own plan and program of development has been updated. The necessity of taking into account in the process of differentiation of learning the cognitive style of students, which takes into account the specific composition of the mind of a particular student and manifests itself in the form of individual differences in the perception, analysis, structuring and assessment of what is happening around is proved. The special role of cognitive style as a highly organized mechanism of regulation of intellectual activity, which manifests itself in a wide range of educational situations, has been clarified. The practical significance of the study lies in the possibility of using the methodological recommendations given in the article, which relate to certain aspects of working with students with certain cognitive styles, in the course of conducting training in general secondary education institutions. As the main conclusion of the article is the belief that in the variety of forms and methods of innovative learning, which are being mastered and used by the institutions of general secondary education, differentiated learning retains its leading position as it is aimed at the psychological and personal development of the student. In modern conditions, the mechanisms and techniques of its implementation can be enriched by attracting knowledge about the peculiarities of students' cognitive styles. The prospect of further exploration on this aspect of teaching should be development of a special psycho-diagnostic competence of the teacher, which should be taken into account in the system of higher pedagogical education and in the process of professional development of pedagogical staff.

Key words: differentiation of learning, differentiated approach, individual features, individual needs, cognitive style, style approach, cognitive activity, methodological conditions, reflectivity, impulsivity.

УДК 371.315.6:51

Оксана Дубинська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7088-3484

Ольга Мариченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1262-3120

Анастасія Беля

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4413-4882
DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/054-066

ВПЛИВ РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧОЇ ПРОГРАМИ НА ФІЗИЧНУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ТА ПСИХІЧНИЙ СТАН ДІВЧАТ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ФІТНЕСУ

Розроблено оздоровчо-рекреаційну програму занять на основі застосування засобів ментального фітнесу, спрямовану на корекцію фізичної підготовленості та поліпшення психічного стану дівчат старшої школи. Методи: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, психолого-педагогічні методи, педагогічний експеримент, тестування, методи математичної статистики. Нами вивчено вплив розробленої програми на розвиток рухових здібностей старшокласницями й досліджено особливості проектування їх життєвих перспектив. Під впливом занять за розробленою оздоровчо-рекреаційною програмою на основі застосування засобів ментального фітнесу відбулися статистично-вірогідні позитивні зміни в їх ставленні до власного тілесного потенціалу, а також у показниках фізичної підготовленості старшокласниць.

Ключові слова: старшокласниці, рекреаційно-оздоровча програма, ментальний фітнес, рухові здібності, саморефлексія тілесного потенціалу.

Постановка проблеми. Проаналізувавши наукову та методичну літературу, можна свідчити, що рухова діяльність учнів старшої школи має тенденцію до зниження. Інтенсифікація навчальної діяльності школярів, види діяльності, у яких обмежена рухова активність (перегляд фільмів, комп'ютерні розваги, прослуховування музичних композицій) тісно пов'язані з гіпокінезією в дітей, що набуває розвитку в останній час. Таким чином, у школярів збільшується статичне напруження під час роботи постійної інтенсивності, з'являється дефіцит м'язової діяльності.

У той самий момент науковцями (Круцевич, 2019; Шевців, 2009; Павленко, 2016) досліджено, що за рахунок втрати інтересу та

зацікавленості до уроків фізичної культури та загалом негативного відношення до спортивної діяльності знижується рухові здібності школярів.

На сьогодні, за фізичний розвиток та здоров'я дітей відповідає шкільна програма фізичного виховання. Але відомо, що уроки фізичної культури не в змозі повністю забезпечити необхідний рівень рухової діяльності учня та потрібного рухового ефекту.

Відносно до цього, потрібно більш поширено використовувати всі можливості шкільної програми фізичної культури для забезпечення максимального розвитку фізичної діяльності, рухових здібностей, зміцнення здоров'я та популяризації здорового способу життя серед учнів старших класів. Особливе місце в системі шкільного навчання займає старший шкільний вік, оскільки в цьому віці відбувається особистісне становлення учня, побудова життєвого плану, постановка цілей на майбутню особистісну та професійну самореалізацію (Дубинська, 2016; Круцевич, 2019; Кренделєва, 2015).

Період навчання перед серйозними іспитами характеризується великим емоціональним стресом. Весь вільний час старшокласники займаються навчанням у сидячому положенні, ведуть малорухливий образ життя, запам'ятовують велику кількість інформації, постійно знаходяться в стресовій ситуації. Підготовка до серйозних іспитів приводить нервову систему школярів у стан напруги, що негативно позначається на їх психічному здоров'ї. Результатами такого перенапруження є сонливість, розгубленість, нервові зриви, що тільки ускладнюють складний період життя. Під час підготовки до ЗНО сучасним старшокласникам доводиться стикатися з великою кількістю труднощів і перешкод. У даний час збільшилася кількість тривожних учнів, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, непевністю, емоційною нестійкістю (Ігонін, 2014). Для того, щоб відкорегувати фізичний і психоемоційний стан школярів, необхідні фізичні навантаження, що позитивно впливатимуть як і на фізичне, так і на психічне розслаблення учнів.

Натомість саме інтеграція ментального фітнесу та аеробіки, на нашу думку, може сприяти поліпшенню функціонального та психофізичного стану жінок першого зрілого віку, удосконаленню їх фізичної підготовленості, підвищенню розумової працездатності, урівноваженню емоційно-вольової сфери, а отже, досягненню гармонійного фізичного, психічного та духовного стану.

Роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Міністерства освіти і науки України за темою «Підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості різних груп населення засобами фізичної культури» (номер державної реєстрації 0111 U 005736) на 2011–2015 рр.

Аналіз актуальних досліджень. Окремими науковцями було розроблено авторські методики для покращення фізичної підготовленості старшокласниць та підвищення рівня їх рухової активності засобами оздоровчих видів гімнастики (Шевців, 2019; Кренделева, 2015); для корекції ваги тіла дівчат старшого віку на основі застосування засобів оздоровчого фітнесу (Павленко, 2016). Заслугує на увагу авторська методика побудови індивідуальних фітнес-програм старшокласниць у процесі самостійних занять фізичними вправами (Ващук, 2016).

Окремо заслуговує на увагу робота Т. Синиці (2019), у якій розглядалася корекція фізичного стану жінок першого зрілого віку засобами оздоровчої аеробіки та ментального фітнесу. Але в її дослідженні не було приділено уваги розробленню та обґрунтуванню індивідуальних програм занять ментальним фітнесом різного цільового спрямування, у яких були би враховані параметри навантаження залежно від рівня фізичного стану та пріоритетних мотивів дівчат старшої школи.

У роботі О. В. Андрєєвої (2015) розроблена програма рекреаційно-оздоровчої діяльності з метою спрямування на задоволення дозвіллевих потреб різних груп населення, збільшення обсягу рухової активності та якісного наповнення їх вільного часу, але в її роботі не було запропоновано відповідних методик для учнів старшої школи, які би позитивно впливали на їх фізичний та психоемоційний стан. Заслужують на увагу роботи, що стосуються висвітлення основних тенденцій та напрямів міжнародного досвіду рекреаційної діяльності школярів. У цьому контексті цікавим є наукове дослідження Т. Ю. Круцевич (2019), у якому проаналізовано й узагальнено вітчизняні та зарубіжні літературні джерела з проблем організації оздоровчо-рекреаційної діяльності учнівської молоді в закладах позашкільної освіти.

Таким чином, детальний аналіз науково-методичної літератури засвідчив необхідність розробки оздоровчо-рекреаційної програми, на основі застосування засобів ментального фітнесу, спрямовану на корекцію фізичної підготовленості та поліпшення психоемоційного стану старшокласниць.

Метою досліджень є розробка оздоровчо-рекреаційної програми для корекції фізичного та психоемоційного стану дівчат старшої школи.

Для досягнення мети й розв'язання задач наукового дослідження застосовувалися такі **методи**: вивчення та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічний експеримент, педагогічне спостереження, психолого-педагогічні методи, тестування, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. За останні роки та до сьогоднішнього дня спостерігається тенденція погіршення рівня здоров'я дітей старшої школи. Стреси, малорухомий спосіб життя мають великий вплив на організм дитини. Незадовільна організація процесу фізичного виховання у школі призводить як до нерегулярного відвідування уроків фізичної

культури, так і до зниження мотивації до спортивних та фізкультурно-оздоровчих занять.

Аналіз факторів, що обумовлюють виникнення в учнів старшої школи різних патологічних станів, свідчить про недоліки фізичного виховання в школі та позашкільних формах роботи, що впливають на стан здоров'я та фізичну підготовленість старшокласників.

Зважаючи на вищевикладене, нами було розроблено оздоровчо-рекреаційну програму, яка має вплив на фізичний та психоемоційний стан дівчат старшої школи 15–17 років на основі застосування засобів ментального фітнесу з урахуванням мотиваційних пріоритетів, фізичної підготовленості старшокласниць. Під час аналізу літературних джерел (Павленко, 2016; Кренделева, 2015; Шевців, 2019) було засвідчено, що багато дівчат старшої школи зацікавлені сучасними напрямками оздоровчої фізичної культури, які допомагають не лише покращити фізичну підготовленість і зовнішній вигляд, але й перебувати в гармонії з собою та навколишнім середовищем.

Відповідно до мотивації, стану здоров'я та функціональних можливостей дівчат старшої школи, а також ураховуючи вимоги сучасної програми фізичного виховання 10–11 класів, розробку авторської програми здійснювали з оздоровчо-кондинційною спрямованістю, яка передбачала зниження ризику розвитку захворювань, а також включала в себе психічний, фізичний та духовний компоненти, що спрямовані на корекцію психоемоційного стану та фізичної підготовленості дівчат старшої школи.

Ментальним фітнесом прийнято вважати оздоровчі практики та різноманітні методики фізичної культури, які можуть об'єднати в собі такі основи, як: дух, душу і тіло. Назва ментального фітнесу також зустрічається, як програми (Mind & Body) «Розумне Тіло». Їх відносять до «м'якого фітнесу», вони набули популярності у XXI ст. Такі програми Mind & Body – допомагають у покращенні психічного і фізичного здоров'я, знятті стресу, позбавлення від багатьох хвороб. Ментальний фітнес – один із найбезпечніших видів тренування, який включає в себе вправи на релаксацію, вправи на розтягування м'язів, а також рівновагу та дихання. Немає ніяких інших вправ, які б надавали настільки «м'яку» дію на тіло, одночасно зміцнюючи його (Синиця, 2018, с. 228).

Належать до таких програм стретчинг, програми Пілатеса, та інші, у яких застосовано принципи східних оздоровчих систем.

Виходячи з цієї концепції, нами була запропонована оздоровчо-рекреаційна програма для дівчат старшої школи, що включає в себе процес гармонійного розвитку фізичних якостей, підвищення рівня фізичної підготовленості за допомогою використання таких засобів ментального фітнесу, як стретчинг і пілатес, та спрямована на корекцію психоемоційного стану старшокласниць, для досягнення гармонії між фізичним, психічним і духовним компонентами.

Запропонована нами оздоровчо-рекреаційна програма складалася з трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Структура занять у запропонованій оздоровчо-рекреаційній програмі включала в себе диференційоване дозування фізичних навантажень. Крім того, це забезпечило можливість комплексного використання напрямів та засобів ментального фітнесу в процесі фізкультурно-оздоровчих занять.

При розробці оздоровчо-рекреаційної програми передбачалося дотримання методів оздоровчого тренування та фізичного виховання, повного переліку методичних принципів, диференціація в дозуванні обсягу фізичного навантаження для дівчат старшої школи.

Слід зазначити, що важливе місце в побудові оздоровчо-рекреаційної програми має урахування специфічного впливу фізичних вправ на організм, його призначення полягає в розвитку гнучкості, зміцненні м'язів та поліпшенні психоемоційного стану старшокласниць. У зв'язку з цим при плануванні оздоровчих занять слід ураховувати чергування спрямованості впливу навантажень. Задля вирішення завдань дослідження оздоровчо-рекреаційна програма передбачала не тільки комплексний вплив на вдосконалення рівня розвитку фізичної підготовленості дівчат старшої школи, а й паралельно дозволила перебувати в гармонії з самим собою.

Таблиця 1

**Структурно-логічна схема побудови оздоровчо-рекреаційної програми
для дівчат старшої школи**

Мета: підвищення рівня фізичної підготовленості та корекція психоемоційного стану			
Завдання: удосконалення рівня розвитку фізичної підготовленості дівчат старшої школи, збільшення рухової активності, зниження ризику розвитку захворювань, покращення латентної можливості реалізації тілесності			
Періоди			
Підготовчий період	Основний період		Підтримуючий
Адаптація організму до фізичних навантажень	Удосконалення та розвиток фізичних якостей, підвищення рівня фізичної підготовленості, покращення психічного стану		Збереження досягнутого рівня у психічному стані та фізичної підготовленості дівчат
Засоби: вправи з використанням спеціального обладнання (ізотонічне кільце, гумова стрічка, Фітбол (Fitball), тренажери – жимстік (gymstick, gym stick) та арка)			
Методи:			
рівномірний	повторний	перемінний	інтервальний
Результат: підвищення рівня фізичної підготовленості та покращення психічного стану старшокласниць			

Розроблена нами оздоровчо-рекреаційна програма залежно від періодів передбачала три етапи реалізації (підготовчий, основний та підтримуючий), рекомендованих Т. Ю. Круцевич (Круцевич, 2003, с. 137-139). Завдання підготовчого періоду полягали у збільшенні можливостей основних функціональних систем, підвищенні рівня загальної фізичної підготовленості, навчання техніці виконання вправ.

Перехід до нового етапу супроводжується зміною кількості та послідовності виконаних вправ, спрямованістю їх взаємодії, тривалості окремих блоків занять, інтенсивністю та обсягом навантаження.

Для розв'язання однієї із задач нашої роботи нами були проведені експериментальні дослідження, за показниками сили, швидкості, витривалості, гнучкості та спритності ми мали змогу всебічно характеризувати рівень розвитку фізичної підготовленості дівчат старшої школи. Експериментальні дослідження здійснювались протягом 2018 – 2019 навчального року та були проведені на базі загальноосвітньої школи № 15 міста Суми, де була сформована експериментальна група дівчат (Е, $n = 27$), де основною формою проведення занять були секційні заняття в школі за запропонованою програмою три рази на тиждень. Контрольні дослідження проводилися також на базі загальноосвітньої школи № 15 міста Суми – контрольна група дівчат (К, $n = 28$), мала два уроки фізичної культури та додатково відвідували секційні заняття з різних видів спорту три рази на тиждень. Кількість та тривалість занять на тиждень в усіх групах дівчат, що приймали участь в експерименті, була однаковою. Загальна кількість старшокласниць, що брали участь у дослідженні, становила 55 осіб. Контрольні та експериментальні групи дівчат були сформовані таким чином, що за рівнем фізичної підготовленості вони вірогідно не відрізнялися на початку експерименту ($p > 0,05$). Оцінка рівня фізичної підготовленості дівчат старшої школи здійснювалася за Державними тестами й нормативами оцінки фізичної підготовленості школярів.

Оцінка рівня фізичної підготовленості старшокласниць відносно державних нормативних стандартів показала, що на початку педагогічного експерименту в більшості школярів як контрольної, так і експериментальної групи, показники фізичної підготовленості відповідають рівню нижче середнього.

З метою визначення впливу розробленої оздоровчо-рекреаційної програми на фізичну підготовленість старшокласниць нами було проведене повторне дослідження рівня розвитку фізичних якостей. За час проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі відбулися статистично-вірогідні зміни ($p < 0,05$) показників фізичної підготовленості.

Як видно з табл. 2, результати тестуванні «Нахил тулуба вперед» в групі Е дівчат становлять $13,60 \pm 4,76$ см, що на 44,11 % вище, аніж на початковому етапі досліджень; у групі К дівчат – $8,18 \pm 4,45$ см, що на

11,49 % вищі від вихідних. Позитивна динаміка у групі Е дівчат, порівняно з групою К, свідчить про вірогідність різниці ($p < 0,001$).

Таблиця 2

Результати тестування фізичної підготовленості дівчат старшого шкільного віку за Державними тестами до та після експерименту, $\bar{x} \pm S_x$

Тест	Гр.	n.	До експерименту	P	Після експерименту	Приріст у (%)	P
Нахил тулуба вперед	К	28	$7,42 \pm 0,85$		$8,18 \pm 4,45$	11,49	
	Е	27	$7,6 \pm 0,89$	$> 0,05$	$13,60 \pm 4,76$	44,11	$< 0,001$
Біг 60 м	К	28	$10,89 \pm 1,09$		$11,07 \pm 0,62$	1,63	
	Е	27	$10,68 \pm 1,1$	$> 0,2$	$10,28 \pm 0,4$	3,75	$< 0,001$
Згинання та розгинання рук	К	28	$8,26 \pm 0,97$		$8,48 \pm 3,14$	2,59	
	Е	27	$8,09 \pm 0,97$	$> 0,1$	$11,26 \pm 4,75$	28,15	$< 0,05$
Стрибок у довжину з місця	К	28	$140,89 \pm 7,5$		$141,37 \pm 7,47$	0,34	
	Е	27	$142,2 \pm 7,25$	$> 0,2$	$161,9 \pm 7,75$	12,16	$< 0,001$
Крос 1500 м	К	28	$9,28 \pm 0,56$		$9,08 \pm 0,58$	- 2,16	
	Е	27	$9,25 \pm 0,59$	$> 0,2$	$8,44 \pm 0,55$	8,76	$< 0,001$
Піднімання в сід за 1 хв	К	28	$23,3 \pm 2,77$		$25,15 \pm 4,22$	7,36	
	Е	27	$23,47 \pm 2,52$	$> 0,2$	$30,91 \pm 6,21$	24,06	$< 0,001$
Човниковий біг 4x9 м	К	28	$11,86 \pm 0,69$		$11,95 \pm 0,65$	- 0,75	
	Е	27	$12,06 \pm 0,63$	$> 0,1$	$11,46 \pm 0,78$	4,975	$< 0,005$

Після впровадження оздоровчо-рекреаційної програми ми отримали такі результати і тесті «біг 60 м», показники яких свідчать, що покращення швидкості у групі К становить лише 1,63 %, у групі Е – 3,75 %, а значення дорівнюють $11,07 \pm 0,62$ с в групі К дівчат, $10,28 \pm 0,4$ с в групі Е дівчат. Результати в групі Е вірогідно ($p < 0,001$) вищі, порівняно з групою К дівчат.

Результати щодо тестування сили «Згинання та розгинання рук» становлять: у групі К – $8,48 \pm 3,14$ разів, у групі Е – $11,26 \pm 4,75$ разів. Приріст показників сили у групі К складає 2,59 %, у той час як у групі Е дівчат показник сили збільшився на 28,15 % (табл. 2).

З метою більш ефективного розвитку силових якостей у запропонованій нами оздоровчо-рекреаційній програмі ми дотримувалися основних принципів тренування: поступового збільшення навантаження, раціонального чергування роботи й відпочинку, спрямованості занять, рівномірності навантаження всіх м'язових груп, вибору оптимальних навантажень, що, на нашу думку, спричинило відповідні покращення показників сили за

результатами тесту «згинання та розгинання рук в упорі лежачи». Отже, у результаті експерименту зафіксовано вірогідні зміни в показниках сили в групі Е дівчат ($p < 0,05$), порівняно з групою К дівчат. Після проведеного педагогічного експерименту ми спостерігали динаміку до покращення швидко-силових якостей за тестом «стрибок у довжину з місця». У групі К дівчат приріст після експерименту становить 0,34 %, у групі Е – 12,16 %.

За тестом «біг на 1500 м» ми визначили рівень загальної витривалості у дівчат 15–17 років. Її динаміка розвитку дещо відрізнялася від інших рухових якостей: у групі Е дівчат результат складає $8,44 \pm 0,55$ хв., що на 8,76 % вище, ніж на початковому етапі (табл. 2). Щодо групи К, то показники витривалості в дівчат навіть погіршилися на 2,16 %, порівняно з вихідним тестуванням. Такі результати тестування пояснюються тим, що витривалість, як фізична якість, має гетерохронний характер розвитку. Динаміка розвитку загальної витривалості в дівчат має свій характер. Високі темпи приросту припадають на період від 14 до 16 років, а потім її рівень підвищується повільно й може навіть знижуватися. Аналіз результатів показує достовірну різницю ($p < 0,001$) показників витривалості, у групі Е дівчат, вищий рівень витривалості, аніж у групі К дівчат.

Позитивними змінами в кінці наших досліджень характеризується тест «піднімання в сід за 1 хвилину»: у групі К дівчат, які займалися за шкільною програмою на базі школи № 15 міста Суми та додатково відвідували секційні заняття з різних видів спорту, приріст становить 7,36 %, у групі Е – 24,06 %, які займалися за шкільною програмою на базі школи № 15 міста Суми й відвідували заняття за запропонованою оздоровчо-рекреаційною програмою. Отримані результати в групі Е, порівняно з групою К, свідчать про вірогідну різницю ($p < 0,001$).

Як видно з табл. 2, отримані результати після проведення експериментальних досліджень за тестом «човниковий біг 4 x 9 м» дають можливість констатувати, що у групі К дівчат показники спритності погіршилися на 0,75 %, порівняно з вихідним рівнем, натомість приріст показників у групі Е складає 4,9 %. Темпи приросту в групі Е дівчат, порівняно з групою К, свідчать про статистично-вірогідну різницю між результатами експерименту ($p < 0,005$).

Аналіз тестування фізичної підготовленості старшокласниць свідчить, що під впливом занять за розробленою нами програмою відбулися статистично-вірогідні зміни в експериментальній групі дівчат. Оцінка рівня фізичної підготовленості старшокласниць відповідно до Державних тестів і нормативів показала, що в кінці наших досліджень в експериментальній групі дівчат старшої школи показники фізичної підготовленості відповідали середньому рівню, натомість у контрольній групі позитивних змін не було зафіксовано.

Для перевірки ефективності розробленої рекреаційно-оздоровчої програми для покращення фізичного і психо-емоційного стану, за методикою Г. В. Ложкіна та А. Ю. Рождественського (Ложкін, 2004, с. 27), нами було проведене дослідження, яке дозволило визначити рівень саморефлексії тілесного потенціалу та спосіб життєвого самовизначення учнів старшої школи.

Г. В. Ложкін та А. Ю. Рождественський у своїх дослідженнях розширюють межі поняття «тіло», під яким мається на увазі не натуральне (природне) тіло з його функціями, яке охоплюється поняттям «організм» (об'єктивна реальність, яка підпорядковується біологічним закономірностям), а тіло як «жива форма», як суб'єктивна реальність (соціальне культурне тіло) (Ложкін та Рождественський, 2005, с. 41).

Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу містив 23 пункти, аналіз відповідей на які дозволив розділити учнів старшої школи за трьома типами репрезентації тілесного потенціалу: вітальним, конформним, особистісним.

Експериментальний дослід проводився в два етапи. На першому етапі експерименту між контрольною та експериментальними групами дівчат статично-вірогідної різниці не виявлено. Разом виявлено 25,93 % дівчат із вітальним типом. Цей тип відносить школярів до самовпевнених осіб, які повністю задоволені своїм соціальним статусом у суспільстві, мало схильні до саморегуляції та самоаналізу. Прогноз майбутнього для цих респондентів обмежується такими перспективами – оволодінням професією як засіб задоволення матеріальних потреб. Засобом дотримання сучасного стану є цілі майбутнього, що позбавлені дійсності та будь-якої аргументованості.

Найчисельніша група респондентів виявлений конформний тип ($n = 16$, або 59,26 %). Головні якості, які відносить до конформного типу є підвищена тривожність, низька самооцінка та виразна критичність до своєї особистості, висока увага до стереотипів та вказівок соціального оточення, знижена активність, схильність приписувати власні невдачі на зовнішні фактори, що робить цей тип залежниками від соціальних обставин,

Характерною рисою цього типу є підвищена ситуативна тривожність, стримана критичність відносно своїх можливостей, виразна орієнтація на соціальну уяву та сучасні стереотипи, низька самоактивність та схильність приписувати власні невдачі соціальним обставинам, що робить представників цього типу залежними від зовнішніх ситуацій.

Після проведення аналізу, найменшу групу склали дівчата з особистісним типом саморегуляції тілесного потенціалу ($n = 4$, або 14,81%). Характерною рисою, що виокремлює цю репрезентацію, є підвищена інтенсивність та активність: дівчата позитивно сприймають власне Я, впевнені в досяжності своєї мети та готові до корекції невдач з-за допомогою своїх можливостей та активності.

Таблиця 3

Результати впливу розробленої рекреаційно-оздоровчої методики на рівень саморефлексії тілесного потенціалу учнями старшої школи (n = 55)

Групи		Вітальний		Конформний		Особистісний	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
К	До	9	32,14	13	46,43	6	21,43
	Після	8	28,57	13	46,43	7	25
Е	До	7	25,93	16	59,26	4	14,81
	Після	5	18,52	13	48,15	9	33,33

Після проведеного досліджу, що пов'язаний із перевіркою ефективності оздоровчо-рекреаційної технології на основі застосування ментального фітнесу, нами було визначено динамічність у кількості учнів старшої школи з різними типами репрезентації тілесного потенціалу, де відзначені позитивні зміни в експериментальних групах під впливом запропонованого дослідного фактору.

Як видно з табл. 3, серед дівчат експериментальної групи (Е, n = 27), під впливом занять по запропонованій методиці на 18,52 % підвищилась кількість респондентів особистісного типу за рахунок зниження кількості школярів, які відносяться до вітальної репрезентації на 10,74 % та зменшення кількості учнів, які мають конформну репрезентацію на 7,41 %. Тоді як у контрольній групі дівчат (К, n = 28), які навчалися за шкільною програмою, яка складалась з уроків фізичної культури та трьох позаурочних занять на тиждень, зміни не відбувалися.

Узагальнюючи отриманні дані, можна констатувати, що під впливом занять за розробленою оздоровчо-рекреаційною програмою відбулися значні позитивні зміни у ставленні старшокласників до власного тілесного потенціалу. Збільшилась кількість дівчат, які більш сприймають власне Я, проявляють упевненість у досягненні мети, готовність до подолання невдач, за рахунок своїх можливостей та самоактивності. Наведені результати експерименту свідчать про доцільність упровадження авторської програми у фізичного виховання учнів старшої школи.

Висновки.

1. Проаналізувавши наукову та методичну літературу, можна свідчити, що рухова діяльність учнів старшої школи має тенденцію до зниження. Весь вільний час старшокласники займаються навчанням у сидячому положенні, ведуть малорухливий спосіб життя, запам'ятовують велику кількість інформації, постійно знаходяться в стресовій ситуації.

Відносно до цього, потрібно більш широко використовувати всі можливості для забезпечення максимального розвитку фізичної діяльності, зміцнення здоров'я та популяризації здорового способу життя серед учнів старших класів. Для того, щоб відкоригувати фізичний і психоемоційний стан школярів, необхідні фізичні навантаження, що позитивно впливатимуть як і на фізичне, так і на психічне розслаблення учнів.

2. Виходячи з цієї концепції, нами була запропонована оздоровчо-рекреаційна програма для дівчат старшої школи, що включає в себе процес гармонійного розвитку фізичних якостей, підвищення рівня фізичної підготовленості на основі застосування засобів ментального фітнесу, та спрямована на корекцію психоемоційного стану старшокласниць, для досягнення гармонії між фізичним, психічним і духовним компонентами.

3. У дівчат старшої школи 15–17 років експериментальна група впродовж навчального року відбулися статистично достовірні ($p < 0,05$) зміни порівняно з контрольною групою за всіма тестами. Заняття за рекреаційно-оздоровчою програмою сприяли покращенню показників загальної фізичної підготовленості в групі Е на 18 %. Натомість у групі К показники покращилися лише на 3 % та відповідають середньому рівню.

4. Під впливом занять за розробленою рекреаційно-оздоровчою програмою збільшилася кількість дівчат старшої школи, що проявляють упевненість у досягненні мети, готовність до подолання невдач, за рахунок самоактивності та своїх можливостей.

Перспектива подальшого наукового дослідження полягає в дослідженні впливу програми на рівень розумової працездатності дівчат старшої школи засобами ментального фітнесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрєєва, О. В. (2015). Теоретико-методологічні засади рекреаційної діяльності різних груп населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 29-43 (Andrieieva, O. V. (2015). Theoretical and methodological foundations of recreational activity of different population groups. *Theory and Methods of Physical Education and Sport*, 29-43).
- Вашчук, Л. М. (2016). Алгоритм побудови індивідуальних фітнес-програм для самостійних занять старшокласниць. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 20-25 (Vashchuk L. M. (2016). An algorithm for constructing individual fitness programs for independent high school students. *Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society*, 20-25).
- Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України: Постанова Кабінету міністрів України від 15 січня 1996 р.*, 80-22 (State tests and standards of assessment of physical fitness of the population of Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 15, 1996, 80-22).
- Дубинська, О. Я. (2016). *Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні учнівської та студентської молоді: проектування, розробка та особливості*. Суми: Вид-во СумПДУ імені А. С. Макаренка, 351 (Dubinska, O. Ya. (2016). *Modern fitness technologies in physical education of student and student youth: design, development and features*. Sumy: A. S. Makarenko SSPU, 351).

- Игонин, А. С. Проект: «Психологическая подготовка школьников к ЕГЭ». Режим доступа: <http://www.pfo.ru/?id=21319> (Igonin, A. S. Project: "Psychological preparation of schoolchildren for EGE". Retrieved from: <http://www.pfo.ru/?id=21319>).
- Кренделева, В. У. (2015). Вплив оздоровчого фітнесу на рівень фізичної підготовленості учнів старших класів. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 175-178 (Kendelieva, V. V. (2015). The influence of health fitness on the level of physical fitness of senior students. *Scientific Journal "Young Scientist"*, 175-178).
- Круцевич, Т. Ю. (2019). Міжнародний досвід організації оздоровчо-рекреаційної діяльності школярів у вільний час. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 152-156 (Krutsevich, T. Yu. (2019). International experience of organizing recreational and recreational activities of students in their free time. *Scientific Journal "Young Scientist"*, 152-156).
- Круцевич, Т. Ю. (2003). *Теория и методика физического воспитания. Том 2. Олимпийская литература*: Киев, 137-139 (Krutsevych, T. Yu. (2003). *Theory and methodology of physical education, Vol. 2. The olympic literature*: Kyiv, 137-139).
- Ложкин, Г. В. (2005). Психосемантический анализ структуры представлений спортсменов о теле (телесности). *Наука в олимпийском спорте*, 41-46 (Lozhkin, G. V. (2005). Psychosemantic analysis of the structure of athletes' perceptions of the body (corporeality). *Science in Olympic Sports*, 41-46).
- Ложкин, Г. В. (2004). Феномен телесности в я-структуре старшеклассников и содержание их жизненных проектов. *Психологический журнал*, 27 – 33. (Lozhkin, G. V. (2004). The phenomenon of physicality in the self-structure of high school students and the content of their life projects. *Psychological Journal*, 27-33).
- Павленко, І. О. (2016). Застосування засобів оздоровчого фітнесу для корекції ваги дівчат старшого шкільного віку. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 69-73 (Pavlenko, I. O. (2016). Application of fitness tools for weight correction of older school age girls. *Slobozhansk Scientific and Sport Bulletin*, 69-73).
- Синиця, Т. О. (2019). *Корекція фізичного стану жінок першого зрілого віку засобами оздоровчої аеробіки та ментального фітнесу*. Львів. держ. ун-т фіз. культури ім. І. Боберського (Sinitsa, T. O. (2019). *Correction of physical condition of women of the first mature age by means of health aerobics and mental fitness*. Lviv. state. University of Phys. culture named after I. Bobersky).
- Синиця, Т. О. (2018). *Ментальний фітнес як один із сучасних напрямів оздоровчої фізичної культури* (Sinitsa, T. O. (2018). *Mental fitness as one of the modern trends of health-improving physical culture*).
- Шевців У. С. (2019). Технологія впровадження оздоровчих видів гімнастики у фізичне виховання старшокласниць (на прикладі шейпінгу). *Львів. держ. ун-т фіз. культури*, 18 с. (Shevtsov U. S. (2019). Technology of introduction of health-improving gymnastics in physical education of high school students (on the example of shaping). Lviv. state. University of Phys. culture, p. 18).

РЕЗЮМЕ

Дубинская Оксана, Марыченко Ольга, Бея Анастасия. Влияние рекреационно-оздоровительной программы на физическую подготовленность и психическое состояние девушек старших классов на основе применения ментального фитнеса.

Разработана оздоровительно-рекреационная программа занятий на основе применения средств ментального фитнеса, направленная на коррекцию физической подготовленности и улучшения психического состояния девушек старших классов. Методы: анализ и обобщение научно-методической литературы, психолого-педагогические методы, педагогический эксперимент, тестирование, методы

математической статистики. Нами изучено влияние разработанной программы на развитие двигательных способностей старшеклассницами и исследованы особенности проектирования их жизненных перспектив. Под влиянием занятий по разработанной оздоровительно-рекреационной программе на основе применения средств ментального фитнеса произошли статистически достоверные положительные изменения в их отношении к собственному телесному потенциалу, а также в показателях физической подготовленности старшеклассниц.

Ключевые слова: *старшеклассницы, рекреационно-оздоровительная программа, ментальный фитнес, двигательные способности, саморефлексия телесного потенциала.*

SUMMARY

Dubynska Oksana, Marychenko Olha, Bielia Anastasiia. Influence of recreational and wellness program on physical fitness and mental state of high school girls on the basis of mental fitness.

A wellness and recreational training program based on the use of mental fitness has been developed, aimed at correcting physical fitness and improving mental state of high school girls. Methods: analysis and generalization of scientific-methodological literature, psychological-pedagogical methods, pedagogical experiment, testing, methods of mathematical statistics. We have studied the impact of the designed program on the high school students' motor skills development and explored the peculiarities of designing their life prospects.

After the experiment, which is related to testing the effectiveness of recreational technology based on the use of mental fitness, we determined the dynamics in the number of high school students with different types of representation of bodily potential, which showed positive changes in the experimental groups under the influence of the proposed experiments. It can be stated that under the influence of the classes on the developed wellness and recreation program there were significant positive changes in the attitude of the high school students to their own physical potential. The number of girls who are more receptive to their own self has increased, showing confidence in achieving the goal, willingness to overcome failure, at the expense of their abilities and self-activity. The results of the experiment testify to the expediency of introducing the author's program in the physical education of high school students.

Key words: *high school students, recreational and wellness program, mental fitness, motor skills, self-reflection of physical potential.*

UDC 304:316

Izabela Kiełtyk-Zaborowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia
w Piotrkowie Trybunalskim

ORCID ID 0000-0003-4120-6446

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/066-077

ETHICAL ASPECTS OF SOCIAL NETWORKING.

The article poses the question about the importance of social networking in the lives of students. Attention is drawn to the possibility of a certain form of addiction to social networks. The analysis of the research results has allowed to formulate the following conclusions: students

spend more and more time watching what is happening on the networks; social networks are one of the fastest means of exchanging information between students; presence of an account on social networks facilitates communication of students with people who live far from them; what is happening on the network can negatively affect the privacy and professional development of students if they neglect the ethics of behavior on the network.

Key words: social network, reality, virtual world, ethical behaviour, addiction to “the net”.

„A different new land has emerged. To those who are still looking for their place, it seems to be just like paradise. This land – the virtual world – already has millions of citizens. Every day, thanks to the Web, millions are trying to taste the other, happier life there. (...) <Cyberians> are often convinced that, by getting involved in new situations and relations, they are running away from the real life and problems” (Brzezińska, 2008, p. 9).

Introduction. Regardless of their age, contemporary people grow up surrounded by technology. Access to the Internet, sending and receiving messages, the possibility of having a conversation practically anywhere all allow for much more freedom of movement in the virtual world than the real one. It can be stated that we exist between two worlds. We build ties, maintain contacts, meet new people, gain knowledge, travel significant distances without leaving home (Kotyśko, 2013, p. 5-6). Social media profiles have become a component of our life, which translates to “being on/attending” social media portals by posting private pictures or daily commenting of posts of other people.

However, this phenomenon should not be generalised, as it is us who decide about who and when can see information about us in the form which we see appropriate. Having an account on a social networking site may constitute an alternative for shy people, who have problems with self-acceptance in the real world. *“Presence in social media is a facilitation for the shy. They can show their image created on their profile to others without pressure, as well as talk to others with less anxiety about how they will be perceived. For them it is a chance to open up and let others get to know them in an environment that is safe from their perspective”* (Kotyśko, 2013, p. 6).

Undertaking the topic of social networking sites and their presence in everyday life is extremely important owing to the decreasing age of their users and, consequently, the increasing threat resulting from unrestricted access to the Internet. Another problem is the increasing amount of time spent by not only young but also adult people online and the dangers of which they are not always aware.

Analysis of relevant research and methods of research. There is research in progress into the subject matter undertaken herein, including studies by the following scholars: B. Białęcka (Białęcka, 2019), M. Miotk-Mrozowska (Miotk-Mrozowska, 2009), J. Pyżalski (Pyżalski, 2012), S. Kozak (Kozak, 2011),

P. Chocholska and M. Osipczuk (Chocholska, Osipczuk, 2009), A. Mardofel, Z. Iwanowski, B. Chudzik (Mardofel et al., 2005), K. Kaliszewska-Czeremska (Kaliszewska-Czeremska, 2012), B. Szmigielska (Całe życie w Sieci, 2008), M. Skibińska (Skibińska, 2017), M. Kotyśko (Kotyśko, 2013), M. Brzezińska (Brzezińska, 2008).

The aim of this research was to determine the ethic peculiarities of social networking sites influence on students' private life.

Research Methods. The method of diagnostic survey, netnography have been employed for analyse of students' behaviour in social networking. Generalization of observation results and completed questionnaire enabled to determine the peculiarities of social networking sites influence on students' private life.

Results. The Internet, computer and smartphone have become part of our private life by offering unlimited access to issues we are interested in. They are also one of the quickest ways to converse with other people, exchange opinions and communicate in general. Having an account on a social networking site has become an indispensable thing nowadays, and not having it astonishes our friends. Pursuit of career, excess of domestic chores result in the fact that we have less and less time for meeting with friends, going to the cinema or cafe, whereas social media allow for nearly 24-hour contact with friends and thus a chance to follow their daily/private life and to share some information from ours. Unfortunately, even during face to face meetings of friends, more and more often we can observe that conversation between them is carried on using the phone and emoticons, which have replaced words. However, are all users aware of the growing addiction to the net? Is everyday checking of updates, photos and comments on social networking sites really essential? We should consider whether following everything that is happening online results purely from our curiosity, as well as when it becomes indispensable for daily functioning.

Having an account on a social media portal satisfies our curiosity as to what is going on in other people's lives. This does not only concern our close friends but also complete strangers, who are known from the TV, cinema, the world of culture, business or politics. Presence in the net works both ways: on the one hand, users find out interesting facts about others and on the other, they mark their presence by commenting pictures or other media, as well as by publishing information about themselves, such as photos or comments, sharing links to other sites etc. often keenly tracking the speed and type of response to the news they share.

Network users do not feel as restricted as in the real world, they have the possibility of sharing their thoughts and feelings using not only words but also a large variety of signs, they are not judged, they feel free, although they can lose control over their self along the way (Blada, 2005, p. 19). We need to keep in mind that we live in the real world, and not the virtual one and, as a consequence, we limit our contacts, method of communication and the quality of conversation.

More and more frequently words are supplanted by emoticons or abbreviations, and greetings from holidays or wishes are replaced by pictures.

According to Stanisław Kozak, the cyberspace may give us an illusory impression of maintaining contact with others. Online activity does not always translate into reference to reality and direct communication (Kozak, 2011, p. 60). With time, the users of Facebook, Instagram or other portals may even become slaves of notifications from their smartphones. *“(...) without access to the Internet, some people may even show signs of the withdrawal syndrome: sleep disorder, increased aggression, anxiety attacks. (...) This does not mean that they continually stare at the screen, but they respond to every notification and immediately reply to each message, SMS or event”* (Białęcka, 2019, p. 29). Małgorzata Skibińska points out to dependence on digital media, which is becoming an increasingly serious problem of the 21st century. The necessity of constant checking of incoming notifications, chatting, having more than one account on various social networking sites, the ever-lowering average age of mobile device users, constant checking of the smartphone display, regular publishing of private updates, checking the number of likes and comments, trying to outdo others in the number of virtual friends should all become a matter of concern among (Skibińska, 2017, p. 3-5) *both adult and immature online users”* (Kozak, 2011, p. 61).

Have social networking sites dominated the lives of their users? This question will remain open for a long time. Nowadays, it is difficult to function in the world without the Internet, which requires being continuously in touch with other people, sending and receiving messages from different places in the country and abroad and, finally, facilitates doing the shopping or paying bills.

According to Jarosław Kordziński, the cyberspace should not replace the real world, since although it makes daily existence easier, it also restricts the possibility to build social relationships in a direct way (Kordziński, 2007, p. 18).

Analysis of the research results. For the purposes of the article, research has been conducted concerning ***the role of social networking sites in students' private life***. The studied population included students of full-time and part-time courses at UJK Branch in Piotrków Trybunalski. The questionnaires were completed by 77 people: 73 women and 4 men. The majority of respondents were below 20 years old – 41 people, 22 people between 21 and 25 years old, 6 people between 26 and 30 years and 8 people above 31 years old.

In the first question the respondents were asked if they have an account on a social networking site. The results were presented in Table 1.

Table 1

Having an account on social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Yes	77	100 %
2	No	0	0 %

source: own research

All of the 77 respondents (100 %) confirmed having an account on a social networking site.

Table 2

Reason for having an account on a social networking site

No.	Answers	Number	%
1	Possibility to quickly contact other people	74	96 %
2	I like reading about other users	28	36 %
3	I like sharing information/pictures related to my life	13	17 %
4	I created an account because my friends also have such accounts	12	16 %
5	Other	3	4 %

source: own research

As many as 74 respondents (96 %) created their accounts on a social networking site because it offers them a possibility to quickly contact other people. 28 people (36 %) recognised that they enjoy reading about other social media users and having an account is a great facilitation and an easy way to gather information about another person. 13 people (17 %) admitted that social networking sites allow to share private information and pictures with others. 12 respondents (16 %) opened their social media accounts because their friends also have such accounts. 3 people (4 %), of whom one opened their account because they started studies and belonged to a new group, which facilitates access to materials needed for studying, one person obtains information about cooking and interior design, and one person has the possibility to find information about the world in the form of short films.

Table 3

Social networking sites most frequently visited by the respondents

No.	Answers	Number	%
1	Facebook	69	90 %
2	Instagram	56	73 %
3	Snapchat	17	22 %
4	Messenger	3	4 %
5	Twittter	6	8 %
6	YouTube	3	4 %
7	Zszywka	1	1 %
8	WP.pl	1	1 %
9	Interia. Pl	1	1 %
10	Netflix	1	1 %
11	Onet.pl	1	1 %
12	No answer	1	1 %

source: own research

Among social networking portals most frequently visited by the respondents, the most popular is Facebook (90 %), Instagram was second

(73 %), Snapchat – third (22 %), the fourth place is taken by Twitter (8 %), Messenger and YouTube got 4 % each. One person did not give an answer (1 %), and one person visits each of the following portals: Zszywka, WP. pl, Interia. pl, Netflix, Onet. pl.

Table 4

Frequency of visiting social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Every day	70	91 %
2	Several times a week	4	5 %
3	Other	3	4 %

source: own research

The answer to the question about the frequency of visiting social networking sites, given by as many as 70 people (91 %) was that they visit such sites every day. Only 4 people – just 5 % of the respondents – visit social networking sites several times a week, and 3 people (4 %) follow social media sporadically.

Table 5

Number of hours spent daily browsing social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Up to one hour	27	35 %
2	2-3 hours a day	20	26 %
3	More than 3 hours a day	10	13 %
4	Cannot determine the amount of time	20	26 %

source: own research

In response to the question about time spent by the respondents browsing social networking sites, 27 people (35 %) said that they spend less than one hour per day, 20 people (26 %) answered that they spend between 2 and 3 hours, and the same number of people, i.e. 20 people (26 %) cannot determine the amount of time, which is an alarming tendency which basically means that the respondents have no control over their activity on social media. 10 people (13 %) spend more than three hours per day browsing social networking sites.

Table 6

Number of friends in the virtual world

No.	Answers	Number	%
1	Up to 50	9	12 %
2	51-100	4	5 %
3	101-200	9	12 %
4	201-300	14	18 %
5	More than 300	41	53 %

source: own research

More than a half of the respondents – 41 people (53 %) have more than 300 friends in the virtual world, 14 people (18 %) have between 201 and 300 friends, 9 respondents (12 %) between 101 and 200 friends. Also 9 people (12 %) answered that they have fewer than 50 friends in the virtual world, and 4 respondents (5 %) have between 51 and 100 friends.

Table 7

Number of respondents who post information on their private life on social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Yes	40	52 %
2	No	37	48 %

source: own research

More than a half of the respondents, i.e. 40 people (52 %) share information about their private lives on social media. 37 respondents (48 %) replied that they do not publish information about their lives on social networking sites.

Table 8

Forms of publishing information about themselves

No.	Answers	Number	%
1	Pictures	59	77 %
2	Written entries about private life	5	6 %
3	Comments about posts/pictures published by friends	23	30 %
4	Comments about posts/pictures published by strangers	1	1 %
5	I run a blog	2	3 %
6	Other	6	8 %

source: own research

The respondents most often publish pictures on social networking sites: 59 people (77 %). 23 people (30 %) mark their activity with comments on posts and pictures from other users. 5 people (6 %) post updates on their private lives. 2 people (3 %) write blogs. 1 person (1 %) admitted that they comment pictures shared by strangers. 6 people (8 %) replied that they publish links to songs or post quotes which describe their moods, of whom 1 person does not publish any information about themselves.

Table 9

Topics most frequently commented on social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Daily/private life	51	66 %
2	Work	12	16 %
3	School	18	23 %
4	Other	16	21 %

source: own research

The most frequently commented topics on social networking sites included: private/daily life (66 %), 18 respondents (23 %) comment on topics related to school, 12 people (16 %) “talk” about work, and the remaining 16 people (21 %) comment on topics related to politics, of whom 3 people do not comment posts on social networking sites and 2 respondents do it very rarely.

Table 10

Frequency of posting information about themselves on social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Every day	0	0 %
2	Once per week	3	4 %
3	Depending on the events	53	69 %
4	I have no control over it	1	1 %
5	I do not know	20	26 %

source: own research

To the question about frequency of posting information about themselves on social networking sites, 53 respondents (69 %) replied that they do it depending on the events, 20 people (26 %) do not know how often they post information about themselves on social networking sites, of whom 2 respondents do not share information with friends, 1 person (1 %) openly admitted that they do not have control over the frequency of posting personal information. Nobody marked the “every day” option.

Table 11

The truth of the saying “I do not exist if I am not on a social networking site”

No.	Answers	Number	%
1	Yes	18	23 %
2	No	50	65 %
3	I do not know	9	12 %

source: own research

50 respondents (65 %) did not agree with the saying “I do not exist if I am not on a social networking site”, 18 people (23 %) believe it to be true, 9 respondents (12 %) have no opinion on this.

Table 12

Place where they browse social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	At home	17	22 %
2	At work	3	4 %
3	Anywhere	57	74 %

source: own research

For 57 respondents (74 %) any place is good to check what is happening on social networking sites, 17 people (22 %) browse social media at home, 3 people (4 %) do it at their workplace.

Table 13

Using computer/smartphone/social networking sites as a restriction in contacts with others in the real world

No.	Answers	Number	%
1	Yes	29	38 %
2	No	45	58 %
3	I do not know	3	4 %

source: own research

More than a half of the respondents – 45 (58 %) believe that using the computer, smartphone or social networking sites does not constitute a restriction of contacts with other people in the real world, 29 people (38 %) think that using the computer, smartphone or social networking sites does restrict their contacts with other people in the real world, 3 people (4 %) do not have an opinion on this topic.

Table 14

Remarks of people close to the respondents regarding their excessive use of computer/smartphone/social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Yes	43	56 %
2	No	34	44 %

source: own research

To the question “Has anyone in your close circles ever pointed to your excessive use of the computer/smartphone/social networking sites?”, 43 people (56 %) answered that their close ones have pointed that out to them, whereas 34 respondents (44 %) said that nobody has mentioned their excessive use of the computer, smartphone or social networking sites.

Table 15

Taking steps in order to reduce the amount of time spent using smartphone/computer and browsing social networking sites

No.	Answers	Number	%
1	Yes	45	58 %
2	No	32	42 %

source: own research

More than a half of the respondents – 45 people (58 %) admitted that they have taken steps in order to reduce the time they spend using the smartphone/computer and browsing social networking sites, whereas 32 people (42 %) have not taken any such steps.

Summary of results. Analysis of research results concerning the topic “social networking sites and our private life” allowed for formulating the following conclusions.

All the respondents (100 %) have at least one account on a social networking site. The vast majority of them have created their accounts because it gives them a possibility to quickly contact other people (96 %). As many as 91 % replied that they browse social networking sites daily. More than a half of the respondents (52 %) admitted that they share information about their private lives on social networking sites.

Among the most frequently visited social networking sites, the most popular is Facebook (90 %). More than a half of the respondents (53 %) admitted to having more than 300 friends in the virtual world.

74 % of the respondents said that any place is suitable for browsing what is happening on social networking sites. More than a half of the respondents (58 %) believe that using computer, smartphone or social networking sites does not restrict them in contacting other people in the real world. 56 % of the respondents admitted that their close ones have pointed out their excessive amount of time spent online. More than a half of the respondents (58 %) admitted to having taken steps in order to reduce the amount of time devoted to using the smartphone, computer and browsing social networking sites, whereas 42 % have not taken any such action.

Conclusions. Having a social networking site account certainly facilitates contacting people who live far away from us or are unable to pick up the phone at a given moment. It is one of the fastest means of conveying information. Nevertheless, students must take into account the frequency of tracking what is happening online. Several hours spent daily browsing social networking sites may have a negative influence on the users' private or family life and career. An additional threat may be posed by too frequent posting of private life information and adding people who students do not really know as online friends. This is the reason why it is important to take some measures as early as possible with a view to preventing network dependence, which is currently an important problem not only among the youngest users of social networking sites but also among adult people.

REFERENCES

- Białecka, B. (2019). *Czy twój smartfon cię tresuje*, „Wychowawca”, nr 5, s. 29.
- Błada, E. (2005). *Negatywny wpływ komputerów na życie ludzkie*, „Lider”, nr 1, s. 18-19.
- Brzezińska, M. (2008). *Twoja kopia w innym świecie*, „Charaktery” 2008, nr 5, s. 9-16.
- Całe życie w Sieci*, (2008). ed. Barbara Szmigielska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Chocholska, P., Osipczuk, M. (2009). *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Wydawca Hachette Polska, Warszawa.
- Kaliszewska-Czeremska, K. (2012). *Dzieci i młodzież w sieci*, „Remedium”, nr 7/8, s. 6-7.
- Kordziński, J. (2007). *Uzależnienie od Internetu*, „Wychowawca”, nr 2, s. 18-21.
- Kotyśko, M. (2013). *Buszujący w Sieci*, „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 5-9.
- Kozak, S. (2011). *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin SA, Warszawa.

- Lelonek-Kuleta, B. (2011). *Wirtualne nałogi*, „Charaktery”, nr 10, s. 84-87.
- Mardofel, A., Iwanowski, Z., Chudzik, B. (2005). Czy Internet uzależnia? „Remedium”, nr 7-8, s. 34-35.
- Miotk-Mrozowska, M. (2009). *Komunikacja interpersonalna w Internecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skibińska, M. (2017). *Uzależnienia od mediów cyfrowych-problem XXI wieku?* „Wychowanie na co Dzień”, nr 5 (266), s. 3-9.
- Wojtasik, Ł. (2009). *Internet to nie tylko zabawa*, „Głos Nauczycielski”, nr 43, s. 8.

АНОТАЦІЯ

Келтик-Заборовська Ізабела. Етичні аспекти використання соціальних мереж.

У статті розглядається питання про важливість соціальних мереж у житті студентів. Звертається увага на можливість виникнення певної форми звикання до соціальних мереж. Аналіз результатів досліджень дозволив сформулювати такі висновки: студенти все більше часу витрачають на перегляд того, що відбувається в мережах; соціальні мережі є одним із найшвидших засобів обміну інформацією між студентами; наявність аккаунта в соціальних мережах полегшує зв'язок студентів з людьми, які живуть далеко від них; мережі є джерелом, з якого студенти отримують інформацію про близьких і далеких родичів, висловлюють власні думки, розміщують фотографії; не всі студенти усвідомлюють можливі небезпеки розміщення в соціальній мережі приватної інформації; активність у мережі може негативно впливати на приватне життя і професійний розвиток студентів, якщо вони нехтують етикою поведінки в мережі.

Беручи до уваги кількість часу, витраченого студентами на перегляд веб-сайтів у соціальних мережах та швидке збільшення місць доступу до Інтернету, можна стверджувати, що досить часто віртуальний світ переважає у щоденному студентському житті. У віртуальній реальності студенти мають кількість друзів, яка значно перевищує число друзів у реальному світі. Користувачі таких електронних мереж, як Facebook чи Instagram мають у своїх акаунтах сто, двісті, а то і більше тисячі друзів. Варто акцентувати увагу студентів на етичному питанні про те, чи дійсно вони хочуть, щоб їх приватні справи, місця, які вони відвідують, чи коментарі, які вони публікують про фотографії, записи інших користувачів, читали люди, які в реальному світі є для них незнайомими.

Загрози, викликані надмірною щоденною активністю в мережі, неконтрольованою публікацією приватних інформаційних повідомлень у віртуальному просторі або додаванням незнайомих до числа друзів, є проблемою, яка в майбутньому може принести негативні результати як у приватному житті, так і в навчанні та професійній діяльності.

Ключові слова: електронні соціальні мережі, реальність, віртуальний світ, етика поведінки, залежність від мережі.

РЕЗЮМЕ

Келтик-Заборовская Изабелла. Этические аспекты использования социальных сетей.

В статье рассматривается вопрос о важности социальных сетей в жизни студентов. Обращается внимание на возможность возникновения определенной формы привыкания к социальным сетям. Анализ результатов исследований позволил

сформулировать следующие выводы: студенты все больше времени тратят на просмотр происходящего в сетях; социальные сети являются одним из самых быстрых средств обмена информацией между студентами; наличие аккаунта в социальных сетях облегчает связь студентов с людьми, которые живут далеко от них; происходящее в сети может негативно влиять на частную жизнь и профессиональное развитие студентов, если они пренебрегают этикой поведения в сети.

Ключевые слова: *электронные социальные сети, реальность, виртуальный мир, этика поведения, зависимость от сети.*

УДК 530.145

Ірина Клімова

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ORCID ID 0000-0003-1965-8577

Лариса Ричкова

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ORCID ID 0000-0003-2052-0196

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/077-086

МЕТОДИЧНИЙ МАЙСТЕР-КЛАС ІЗ КРЕАТИВНОЇ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ РОЗДІЛУ «ЕЛЕМЕНТИ КОМБІНАТОРИКИ ТА ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТІ»

Проблема технічного й освітнього забезпечення середньої та вищої школи постає з кожним днем усе серйозніше. Україна готується повністю реформувати свою політику заради того, щоб стати самостійним учасником міжнародних відносин. Це потребуватиме вдосконалення існуючої системи освіти, а для цього потрібно пройти не лише по очевидних частинах цієї системи, як-то вдосконалити систему кадрового відбору та оснастити навчальні заклади передовою технікою, але й піти далі та замінити застарілі аспекти у викладанні математичних дисциплін. Це дослідження має теоретично, а потім і експериментально, довести, що, по-перше, проблеми в «сучасній» методиці викладання такі є і, по-друге, вони мають шляхи рішення, які можуть бути впроваджені на базі будь-якого закладу освіти силами викладачів, які в ньому працюють. Звичайно, що в межах однієї праці неможливо розглянути всі наявні питання, тож ми проаналізували лише деякі, що, на наш погляд, найбільше потребують негайного вирішення.

Ключові слова: *комбінаторика, проблема, навчальний заклад, елемент комбінаторики, умови існування*

Постановка проблеми. Проблема технічного й освітнього забезпечення середньої та вищої школи постає з кожним днем усе серйозніше. Україна готується повністю реформувати свою політику заради того, щоб стати самостійним учасником міжнародних відносин. Це потребуватиме вдосконалення існуючої системи освіти, а для цього потрібно пройти не лише по очевидних частинах цієї системи, як-то вдосконалити систему кадрового відбору та оснастити навчальні заклади передовою технікою, але й

піти далі та замінити застарілі аспекти у викладанні математичних дисциплін. Це дослідження має теоретично, а потім і експериментально, довести, що, по-перше, проблеми в «сучасній» методиці викладання такі є і, по-друге, вони мають шляхи рішення, які можуть бути впроваджені на базі будь-якого закладу освіти силами викладачів, які в ньому працюють. Звичайно, що в межах однієї праці неможливо розглянути всі наявні питання, тож ми проаналізували лише деякі, що, на наш погляд, найбільше потребують негайного вирішення.

Мета статті – аналіз та пошук можливих шляхів вирішення деяких проблем, пов'язаних із математичними дисциплінами.

Методи досліджень, основним серед яких був і залишається аналіз останніх досліджень та публікацій, а також статистичних даних опитувань і спостережень наших колег, за допомогою яких ми досягнемо цієї мети.

Виклад основного матеріалу.

1. Комбінаторика. Елементи комбінаторики (приклади 1-3).

Загалом важко переменшити значення математики як дуже важливого інструменту в розвитку дослідницьких форм мислення школяра або студента. Натомість беззаперечним фактом також є те, що зміст науки та традиційні методики вимагають значного збільшення ролі дослідницьких завдань і методів навіть у розкритті загальновідомих шкільних тем. Ми сьогодні опустимо людський фактор, тобто якість та зміст професійної підготовки вчителів та сучасну систему виховання дітей. Звернемо увагу на нерозробленість загальновідомих якісних і доступних методик навчання вирішенню задач, які розвивають в учнів закладів загальної середньої освіти продуктивний рівень засвоєння навчального матеріалу (Кудрявцев, 1998).

Перш ніж робити висновки з проаналізованих досліджень, треба визначитися з поняттям «комбінаторика». Це розділ математичної науки, яким досліджується кількість різних комбінацій (усіх можливих об'єднань елементів), підпорядкованих тим чи іншим умовам, які цілком можна скласти з елементів, що належать даній множині.

Однією з основних проблем під час вивчення розділу «Комбінаторика» як у шкільному, так і у вишівському середовищі – це недостатня увага до умов існування елементів комбінаторики. Особливо гостро це відчувається під час вирішення рівнянь та нерівностей, які мають комбінаторні вирази, що містять невідомі: C_x^{x-3} , P_x , A_{x+2}^x тощо (Дубовик, 2006). Одразу ж варто згадати про значення терміну «елемент комбінаторики». Це, по-перше, принципи, тобто правила комбінаторики, які й обумовлюють існування її елементів. Це правило суми (якщо множина А містить n елементів, а множина В – t елементів і $A \cap B = \emptyset$, то множина $A \cup B$ містить n+t елементів) та правило добутку (загальний вигляд: нехай треба одну за одною виконати k дій; якщо першу дію можна виконати n способами, другу – n_2 способами і так – до k –

тої, відповідно – k способами, то всі k дій разом можуть бути виконані n способами, де $n = n_1 \cdot n_2 \cdot \dots \cdot n_k$), по-друге, перестановки, які являють собою будь-які впорядковані множини, що складаються з n елементів, по-третє, розміщення – підмножини, які мають певну кількість елементів, які обрано з більшої кількості та розміщено в певному порядку, по-четверте, комбінації, підмножина з визначеної кількості елементів даної в умові множини, яка містить означену кількість елементів (Дубовик, 2006; Кудрявцев, 1998).

Метою даного дослідження є спроба наочно привчити учнів старших класів та студентів починати працювати з комбінаторними рівняннями та нерівностями з аналізу умов існування. Наприклад:

$$C_{x+2}^x = 5; \begin{cases} x > 0 \\ x + 2 > 0 \Rightarrow x > -2; x \in \mathbb{R} \\ x + 2 > x \end{cases}$$

У сучасній теорії навчання математиці одним із прийомів творчого та евристичного типу продуктивних дій учнів стали саме завдання з параметрами, які, на думку провідних учених, є природним етапом у вирішенні будь-якої математичної задачі. Актуальність цього питання обумовлена необхідністю створення цілісної методики навчання, яка б містила забезпечення розвитку в учнів продуктивного рівня засвоєння навчального матеріалу з багатьох тем, у тому числі – «Вирішення рівнянь та нерівностей» (Коваленко, 2006).

Наразі нашою наукою рівняння з параметром ставляться в один ряд із квадратними, дробовими, логарифмічними, тими, що містять модуль тощо (Бугров и Никольский, 1984). Це невірно. Адже параметризувати можна будь-яку математичну задачу, відповідно всі рівняння й нерівності можна розподілити на дві групи: без параметрів та з параметрами, тож це більш змістовна категорія, ніж наразі вважається. Виходячи з сутності завдань із параметрами, їх рішення за своєю сутністю є якісним узагальненням навчального досвіду учня на більш високому продуктивному рівні діяльності, тому технологія вирішення таких задач повинна бути чітко оговорена, повинні бути розібрані приклади й наведена система вправ.

У школяра поняття рівняння з параметром має включати в себе розуміння таких фактів:

- рівняння та нерівності з параметром – це клас рівнянь та нерівностей одного виду за одних значень параметру, інших видів – за інших значень параметру, за якихось значень параметра до цього класу входять вірні або нерівні тотожності (числові нерівності). Наприклад, рівняння $(a - 2)\sqrt{x + 1} = (a + 2)x$ за $a = -2$ стає простим ірраціональним: якщо $a \neq 2, -2$ – рівняння ірраціональне;

- вирішення рівняння або нерівності може включати в себе декілька методів вирішення, які відповідають кожному виду рівняння за певних

значень параметру. Наприклад, за якого значення параметру нерівність лінійна, тож вирішуємо її аналітично тотожними перетвореннями; за решти значень параметру нерівність квадратична – вирішуємо її функціонально-графічним способом (Бугров и Никольский, 1984; Дубовик, 2006; Герасимчук, 2010; Кудрявцев, 1998).

Власне, на нашу думку, одним із шляхів вирішення проблеми також стане виділення п'яти рівнів підготовки учня за темою «Рівняння та нерівності»:

1) уміння вирішувати найпростіші рівняння й нерівності;

2) уміння вирішувати рівняння та нерівності, які мають бути приведені до найпростіших, шляхом «нескладних» тотожних перетворень (додавання числа до обох частин рівняння або нерівності, поділ обох частин рівняння чи нерівності на число, приведення до спільного знаменника, приведення подібних тощо);

3) уміння вирішувати найпростіші рівняння та нерівності з параметрами і рівняння або нерівності, які приводяться до них шляхом «нескладних» тотожних перетворень;

4) уміння вирішувати рівняння та нерівності, що приводяться до найпростіших шляхом «складних» тотожних перетворень (використання формул скороченого множення, заміни змінної, розкладення на множники, властивостей функції та її графіку тощо);

5) уміння вирішувати рівняння та нерівності з параметрами, що приводяться до найпростіших шляхом «складних» перетворень.

Даний шлях, на наш погляд, є якщо не готовим шляхом до вирішення викладеної вище проблеми, то вже точно стане вирішальним кроком на цьому шляху, бо, як ми з'ясували, корінь проблеми полягає в недостатньо серйозному ставленні до даної проблеми та навіть у тому, що це не вважається проблемою взагалі.

2. Теорія імовірності (приклад 4).

Не дивлячись на те, що дана тема, на перший погляд, видається досить нескладною, особливо в школі, через те, що її вивченню на початкових етапах не надається потрібної уваги, у студентів виникають проблеми з розуміннями навіть найелементарніших питань та проблем. Як казав Карл Пірсон: «Нема теми для помилок улюбленішої, ніж теорія імовірностей». Причиною цього, певно, є те, що деякі висновки спираються більше на так званий здоровий глузд, аніж на математичний підхід. Як ми вже зазначали, усі проблеми в даній статті висвітлити ми не можемо через наявність чіткого регламенту, але оберемо, на наш погляд, максимально важливу.

Такою ми вважаємо загальну шкідливу тенденцію, за якої багато вчителів математики часто переоцінюють роль комбінаторики у викладанні теорії ймовірності. Нерідко викладач спочатку формально викладає комбінаторні факти та формули, а потім пропонує задачі, які містять термін «імовір-

ність» у якості прикладу застосування. Найчастіше що у вишах, що в загально-освітніх школах теорія імовірності викладається лише як додаток до комбінаторики. На наш погляд, виховання імовірнісного сприйняття важливіше, ніж проведення паралелей, які можуть закривати шлях до розвитку математичної творчої думки. На нашу думку, у викладанні теорії імовірності комбінаторика грає дуже важливу, але все ж допоміжну роль. Вона обумовлена ситуаціями, коли імовірнісні простори дуже широкі та без комбінаторики обійтися неможливо (Бугров и Никольский, 1984; Герасимчук, 2010; Кудрявцев, 1998).

Найкращий приклад для демонстрації цієї проблеми – це тема «Прогнози». Для її ілюстрації можна подивитися на приклад № 4. Так, з точки зору теорії задача вирішена абсолютно вірно. Але згадаємо, знов-таки, проблему здорового глузду. Багато факторів не враховуються під час вирішення:

мова йде про поламку протягом якогось визначеного терміну, наприклад, гарантійного;

неявно мається на увазі, що скаржитися будуть виключно ті, у кого зламається комп'ютер, але не враховується, що деякі з них, наприклад, можуть просто мовчки купити собі новий або викинути зламаний, а також просто звернутися в якийсь кустарний сервіс.

Навіть абстрагуючись від нечіткої умови, доводиться визнати, що завдання поставлене невірно та некоректно, тож відповідь може бути лише одна – невідомо, яка фірма отримає більше скарг. Як же можна коректно вирішити дану задачу?

Помилка схована в механічному підході автора до імовірнісного питання, видаючи математичні очікування величин за їх достовірні значення. Справді ж комп'ютерів зламається рівно стільки, скільки зламається, а клієнтів зі скаргами буде рівно стільки, скільки буде. Парадокс? Аж ніяк, бо насправді 144 та 135 – це не більш, ніж математичні очікування величин, себто середні теоретичні значення. Інтуїтивно ми розуміємо, що невдоволених клієнтів у першій фірмі повинно бути більше. Це навіть можна довести, але також інтуїція каже, що середні 144 та 135 досить близькі одне до одного, а розсіювання обох величин значне, тож теоретично невдоволених клієнтів у другій фірмі може бути більше. Розрахунок демонструє, що імовірність події $x_1 > x_2$ дорівнює 0,696, імовірність події $x_1 < x_2$ дорівнює 0,283, і є ще подія $x_1 = x_2$, імовірність якої дорівнює 0,021. Якщо подію $x_1 = x_2$ (скаржників порівну) можна сбр відкинути як малоімовірну, то подія $x_1 < x_2$ (скарг більше у другій фірмі) цілком імовірно (0,283). Не можна впевнено стверджувати, що в першій фірмі скарг буде більше.

У прикладі під номером 5 ця ситуація також наявна, хоча й меншою мірою. Правильне рішення насправді ніколи не може бути точним числом, що відображає хоч і зроблена за всіма правилами, але й правильна з точки здорового глузду відповідь. Вона приблизна, бо на будь-яку ситуацію, що стосується людей, має свій вплив так званий людський фактор, через який пе-

редбачити реальний перебіг речей дуже важко, якщо не сказати – неможливо, тож адекватним виходом залишається надання приблизного результату.

Висновки. Нами були проаналізовані як старі, так і найновітніші джерела для визначення проблем, аналізу яких вимагає тема даної статті. Своє завдання ми виконали, спираючись на проаналізовану інформацію та реальний досвід. Вирішення проблем, пов'язаних із комбінаторикою, нами викладене докладно, шлях цього вирішення прописаний максимально чітко та, за винятком деяких нюансів, полягає в більш серйозному ставленні до такої теми, як «Рівняння та нерівності із параметрами». Схожий, але за сутністю відмінний шлях рішення ми пропонуємо для вирішення основної проблеми теорії імовірності: для всіх ситуацій, пов'язаних із людським фактором, надавати лише приблизні результати, які будуть охоплювати максимальну кількість найбільш можливих фіналів викладеної ситуації.

Перспективи подальших наукових розвідок. Загалом дана тема була й залишається відкритою для будь-яких наукових досліджень та експериментів, тож, на нашу думку, у майбутньому ті вчені, які цікавляться нею, матимуть змогу зробити власні практичні, теоретичні та методичні відкриття в цій галузі.

Додаток: «Приклади»

1. Вирахувати $\frac{3C_{69}^{27}}{C_{70}^{45} - C_{69}^{44}}$;

Згідно з визначенням кількість сполук з n елементів по m елементах

$$C_n^m = \frac{n!}{m!(n-m)!}, \text{ де } n, m \in \mathbb{Z}; n > m; n, m > 0$$

$$\frac{3C_{69}^{27}}{C_{70}^{45} - C_{69}^{44}} = \frac{3 \cdot 69!}{27!42! \left(\frac{70!}{45!25!} - \frac{69!}{44!25!} \right)} = \frac{3 \cdot 69!}{27!42! \left(\frac{69! \cdot 70}{45!25!} - \frac{69!}{44!25!} \right)}$$

$$= \frac{3 \cdot 69!}{27!42! \frac{69!}{44!25!} \left(\frac{70}{45} - 1 \right)} =$$

$$= \frac{3 \cdot 44! \cdot 25!}{27! \cdot 42! \cdot \frac{255}{459}} = \frac{3 \cdot 42! \cdot 43 \cdot 44 \cdot 25! \cdot 9}{25! \cdot 26 \cdot 27 \cdot 42! \cdot 5} = \frac{43 \cdot 22}{22} = \frac{946}{65};$$

2. Вирішити рівняння

$$\frac{P_{x+2}}{A_{x-1}^{x-4} \cdot P_3} = 210$$

$$\text{За визначенням } \begin{cases} x+2 > 0 \\ x-1 > 0 \Rightarrow x > 4 \\ x-4 > 0 \end{cases}$$

$$x \in (4; +\infty)$$

$$x \in \mathbb{Z}.$$

$$\frac{(x+2)!}{\frac{(x-1)!}{(x-1-x+4)!} \cdot 3!} = 210$$

$$\frac{(x-1)!(x+1)(x+2) \cdot x}{(x-1)! \frac{3!}{3!}} = 210$$

$$(x^2 + 3x + 2)x = 210;$$

$$x^3 + 3x^2 + 2x - 210 = 0$$

Ділителі числа 210:

$$\pm 2; \pm 3; \pm 7; \pm 5;$$

$$x_1 = 5$$

$$125 + 75 + 10 - 210 = 0$$

$\Rightarrow (x - 5)$ – ділителю $x^3 + 3x^2 + 2x - 210$ без залишку

Ділимо

$$\begin{array}{r|l} x^3 + 3x^2 + 2x - 210 & \frac{x-5}{x^2+8x+42} \\ \underline{x^3 - 5x^2} & \\ 8x^2 + 2x & \\ \underline{8x^2 - 40x} & \\ 42x - 210 & \\ \underline{42x - 210} & \\ 0 & \end{array}$$

$$x^3 + 3x^2 + 2x - 210 = (x - 5)(x^2 + 8x + 42) = 0$$

$$x^2 + 8x + 42$$

$$\neq 0 (D = 16 - 42 = -26 < 0)$$

– дійсних коренів не має. Єдине вирішення:

$$x = 5; 5 \in (4; +\infty).$$

3. Вирішити нерівність

$$A_x^3 + C_x^{x-2} \leq 14x$$

За умовою $x > 3; x - 2 > 0; x > 0 \Rightarrow x > 3$

$$x \in (3; +\infty)$$

$$\frac{x!}{(x-3)!} + \frac{x!}{(x-2)!(x-x+2)!} \leq 14x$$

$$2(x-1)(x-2)x + (x-1)x - 28x \leq 0$$

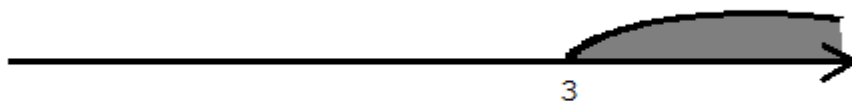
$$x(2(x-1)(x-2) + x - 1 - 28) \leq 0$$

$$x(2x^2 - 6x + 4 + x - 29) \leq 0$$

$$x(2x^2 - 5x - 25) \leq 0$$

$$2x \cdot (x - 5) \left(x + \frac{5}{2} \right) \leq 0$$





$$x \in (3; 5]$$

$$x \in \mathbb{Z} \Rightarrow x_1 = 4; x_2 = 5.$$

4. Дві фірми збирають комп'ютери з комплектуючих деталей. Перша фірма збирає неякісні комп'ютери, імовірність їхньої поломки дорівнює 2,4 %. Друга фірма збирає комп'ютери з якісних деталей. Імовірність їхньої поломки дорівнює 0,6 %. Перша фірма продала 6000 комп'ютерів. Друга фірма – 22500 комп'ютерів. Яка фірма отримає більше скарг на якість?

Вирішення.

x_1 – кількість несправних комп'ютерів першої фірми, x_2 – другої фірми. Тоді

$$\frac{x_1}{6000} = 0,024; \frac{x_2}{22500} = 0,006. \text{ Отже, } x_1 = 144; x_2 = 135, x_1 > x_2.$$

5. Серед 26 деталей, що піддаються перевірці, 15 точних. Знайти імовірність того, що серед 11 на удачу витягнутих деталей 8 точних.

Вирішення.

Подія А: серед 11 відібраних деталей 8 точних.

$$P(A) = \frac{m}{n}; n = C_{26}^{11} - \text{загальне можливе число комбінацій із 26 по 11.}$$

C_{15}^8 – число можливих комбінацій 8 точних деталей з 15 точних.

C_{11}^3 – число можливих комбінацій, залишилися 3 неточних із тих, що залишилися, 11 неточних.

$$m = C_{15}^8 \cdot C_{11}^3$$

$$P(A) = \frac{C_{15}^8 \cdot C_{11}^3}{C_{26}^{11}} = \frac{15!11!}{8!7!8!3! \frac{26!}{11!15!}} =$$

$$= \frac{15!11! \cdot 11! \cdot 15!}{26!8!7!8!3!} = \frac{9 \cdot 10 \cdot 11 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 \cdot 12 \cdot 13 \cdot 14 \cdot 15}{16 \cdot 17 \cdot 18 \cdot 19 \cdot 20 \cdot 21 \cdot 22 \cdot 23 \cdot 24 \cdot 25 \cdot 26 \cdot 13 \cdot 6}$$

$$= \frac{121 \cdot 27 \cdot 5}{17 \cdot 16 \cdot 19 \cdot 23 \cdot 13} = \frac{16331}{2046222} \approx 0,0073$$

ЛІТЕРАТУРА

- Кудрявцев, Л. Д. (1998). *Краткий курс математического анализа*. Висагинас: Alfa. Т. 1 (Kudriavtsev, L. D. (1998). *Short course of mathematical analysis*. Visaginas: Alfa. Vol. 1).
- Пискунов, Н. С. (1978). *Дифференциальное и интегральное исчисление*. М. Наука. Т. 1 (Piskunov, N. S. (1978). *Differential and integral calculus*. M. Science. Vol.1).
- Дубовик, В. П., Юрик І. І. (2006). *Вища математика*. Вища школа (Dubovyk, V. P., Yuryk, I. I. (2006). *Higher mathematics*. Higher school).

- Герасимчук, В. С., Васильченко, Г. С., Кравцов, В. І. (2010). *Вища математика. Повний курс у прикладах і задачах*. Київ: Книги України. Т. 1-3 (Herasymchuk, V. S., Vasylychenko, H. S., Kravtsov, V. I. (2010). *Higher mathematics. Complete course in examples and tasks*. Kyiv: Books of Ukraine. Vol. 1-3).
- Бугров, В. С., Никольский, С. М. (1984). *Элементы линейной алгебры и аналитической геометрии*. М.: Наука (Bugrov, V. S., Nikolskii, S. M. (1984). *Elements of linear algebra and analytic geometry*. М.: Science).
- Коваленко, І. П. (2006). *Вища математика*. Київ: Вища школа (Kovalenko, I. P. 2006). *Higher mathematics*. Kyiv: Higher school).

РЕЗЮМЕ

Климова Ирина, Рычкова Лариса. Методический мастер-класс по школьной математической подготовке раздела «Элементы комбинаторики и теории вероятности».

Проблема технического и образовательного обеспечения средней и высшей школы становится с каждым днём все более серьёзной. Украина готовится полностью реформировать свою политику ради того, чтоб стать самостоятельным участником международных отношений. Это требует усовершенствования уже существующей системы образования, для чего нужно пройти не только по очевидным частям этой системы, в частности, усовершенствовать систему подбора кадров и оснастить учебные заведения передовой техникой, но и пойти дальше и заменить устаревшие аспекты в преподавании математических дисциплин. Это исследование должно доказать вначале теоретически, а впоследствии и экспериментально, что, во-первых, проблемы в «современной» методике преподавания всё-таки есть, и, во-вторых, они имеют пути решения, которые могут быть внедрены на базе любого учебного заведения силами работающих в нём преподавателей. Разумеется, в рамках одного труда невозможно рассмотреть все имеющиеся вопросы, поэтому мы проанализировали лишь некоторые, которые, на наш взгляд, наиболее подходят для немедленного решения.

Ключевые слова: комбинаторика, проблема, учебное заведение, элемент комбинаторики, условия существования.

SUMMARY

Klimova Iryna, Rychkova Larysa. Methodical master class on school mathematical preparation of the section "Elements of combinatorics and probability theory."

The problem of technical and educational support for secondary and higher education is becoming more and more serious. Ukraine is preparing to completely reform its policy in order to become an independent participant in international relations. This will require improvement of the existing education system, for which it is necessary to go through not only the obvious parts of this system, in particular, to improve the personnel selection system and equip education institutions with advanced technology, but also to go further and replace obsolete aspects in teaching mathematical disciplines. This study must first prove theoretically, and later experimentally, that, firstly, there are still problems in the "modern" teaching method, and secondly, they have solutions that can be implemented on the basis of any education institution by the forces of teachers working in it. Of course, within the framework of one work it is impossible to consider all the issues that are available, therefore we have analyzed only a few, which in our opinion are most suitable for an immediate solution. The section "Combinatorics" was chosen by us as statistically containing the

greatest number of issues difficult for students to quickly understand, on several of which we will try to give an exhaustive comment.

Key words: *combinatorics, problem, education institution, element of combinatorics, conditions of existence*

УДК 373.3.015.31:502/504]:37.064.1

Алла Колишкіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9598-1830

Катерина Врадій

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-2991-7771
DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/086-098

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розв'язується проблема екологічного виховання учнів початкових класів. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ефективності використання ігрових технологій у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів. Для досягнення мети публікації використано методику дослідження рівнів екологічної поведінки учнів початкової школи у природі, що складається з таких компонентів: 1) створення уявних ситуацій за допомогою серій завдань; 2) створення реальних ситуацій вибору взірця поведінки учнів початкової школи в природі; 3) спостереження за поведінкою учнів у природі. Розроблено змагальні, рольові та імітаційні екологічні ігри, що базуються на навчальному матеріалі, запропонованому шкільною програмою. Доведено, що гра екологічного змісту сприяє реалізації поведінкового потенціалу дитини щодо природи, забезпечує осмислення власної діяльності у природі. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з дослідженням проблеми формування екологічно доцільної поведінки як чинника соціалізації учнів початкової школи.

Ключові слова: *екологічно доцільна поведінка, екологічне виховання, дидактичні ігри, рольові екологічні ігри, імітаційні екологічні ігри, учні початкової школи, рівні екологічної поведінки, поведінка.*

Постановка проблеми. Екологічні проблеми в наш час набули глобального характеру, досить гостро вони відчуються і в Україні. Вирішення таких проблем відбувається на різних рівнях – державно-політичному, економічному, науково-технічному, культурно-освітньому. Вагомим у цьому зв'язку постає саме культурно-освітній чинник, адже основні причини екологічної загрози пов'язуються з антропоцентричною свідомістю людей, з їх переважно споживацьким ставленням до природи, стилем діяльності й поведінки в довкіллі. Особливе місце в системі екологічної освіти та виховання належить початковій школі. Саме цей

період у житті дітей сприятливий для усвідомлення себе невід'ємною часткою природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності.

Важливість екологічного виховання особистості означена в Законі України «Про освіту», «Концепції екологічної освіти України». «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» серед системи загальнокультурних і громадянських цінностей виділяють ціннісне ставлення до природи, розкривають його сутність та специфічні вікові особливості, тематику виховних заходів відповідно віку. Державний стандарт початкової загальної освіти серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні нової української школи, виокремлює екологічну компетентність.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові підходи до екологічного виховання в сучасних умовах розроблені в дослідженнях А. Захлебного, І. Зверева, Г. Пустовіта, у працях яких висвітлені концептуальні засади досліджуваного та запропоновані відповідні методики.

Теоретичним і методичним аспектам екологічного виховання школярів, формуванню культури екологічної поведінки, екологізації освітнього простору, екологічної компетентності, різним аспектам поведінки в довкіллі присвячені наукові доробки В. Вербицького, О. Колонькової, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, О. Шевчук.

Психологічним підґрунтям формування екологічно доцільної поведінки є роботи К. Абульханової-Славської, І. Беха, О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, у яких обґрунтовується, що основою поведінки є вчинки, у яких формуються й виявляються позиція та моральні переконання особистості. Розглядаючи поведінку як системне утворення, учені виділяють потребнісно-мотиваційний, операціональний, інформаційний, регуляторний компоненти.

У працях І. Беха, Л. Божович, В. Давидова, І. Зимньої, Г. Костюка, Д. Ельконіна визначається, що молодший шкільний вік сприятливий для формування екологічно доцільної поведінки, оскільки в цьому віці відбуваються значні зміни в усій психічній сфері дитини. Протягом усього молодшого шкільного віку дитина навчається керувати своєю поведінкою, протіканням психічних процесів. Поведінка молодшого школяра психологічно обумовлена вибором, залежить від оцінки своєї й чужої поведінки, наявності практичних навичок поведінки. Серед основних умов, які забезпечують формування самоконтролю поведінки молодших школярів, є формування навичок моральної поведінки і мотиваційної сторони самоконтролю; прогнозування моральної поведінки є центральним компонентом у структурі моральної саморегуляції поведінки молодших школярів. Участь у різних видах екологічної діяльності молодшого школяра, зокрема в ігровій – сприяє формуванню вмінь та навичок екологічно доцільної поведінки, відпрацюванню поведінкових стереотипів.

Отже, теоретичний аналіз свідчить, що в молодших школярів є необхідні передумови формування екологічно доцільної поведінки. Однак, чимало школярів у виборі дій і вчинків у природі керуються, переважно, емоційними імпульсами, прагматичними інтересами, мотивами наслідування й самоствердження, а не раціональними цілями, пізнавальними та естетичними потребами, гуманістичними і природоохоронними мотивами. Більшість учнів намагаються дотримуватися правил поведінки в природі лише за умови контролю з боку дорослих. Крім того, має місце невідповідність між екологічними знаннями учнів та поведінкою у природі, що свідчить про відсутність переконань та обумовлено особливостями суб'єктивного ставлення до природи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності використання ігрових технологій у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Методи дослідження. Вивчення стану сформованості екологічно доцільної поведінки здійснювалось у ході експериментального дослідження, у якому взяли участь 282 учня початкових класів та 15 учителів-класоводів початкової школи.

Ураховуючи структуру та особливості поведінки учнів у природі, розроблено методiku дослідження рівнів екологічної поведінки учнів початкової школи у природі, що складається з таких компонентів:

1) створення уявних ситуацій за допомогою серій завдань, спрямованих на з'ясування рівня екологічної поведінки учнів початкової школи за критеріями унормованості і спрямованості;

2) створення реальних ситуацій вибору взірця поведінки учнів початкової школи в природі, спрямованих на з'ясування рівня екологічної поведінки за критерієм активності;

3) спостереження за поведінкою учнів у природі в ситуаціях, що виникали спонтанно.

Перша серія завдань спрямована на з'ясування рівня екологічної поведінки учнів початкової школи у природі за критерієм унормованості, показниками якого є знання про норми та правила поведінки в природі, людину як частину природи, причинно-наслідкові зв'язки у природі, необхідність збереження природи; оцінка дій та вчинків у природі інших і власних.

Друга серія завдань спрямована на з'ясування рівня екологічної поведінки учнів початкової школи у природі за критерієм спрямованості, показниками якого є емоційно-ціннісне ставлення до природи, що виявляється у творчих, пізнавальних, естетичних потребах взаємодії з природою як рівнозначною цінністю, гуманістичних мотивах і цілях екологічної діяльності, сформованості внутрішніх регуляторів екологічно доцільної поведінки; усвідомлення відповідальності за результати своєї поведінки в природі.

Третя серія завдань спрямована на з'ясування рівня екологічної поведінки учнів початкової школи у природі за критерієм активності, показниками якого є дії та вчинки щодо збереження та примноження природи, навички і звички практичної природоохоронної діяльності. Екологічно доцільні дії та вчинки учнів початкової школи визначалися в реальних ситуаціях екологічного змісту.

Рівень екологічної поведінки учнів початкової школи у природі визначався відповідно до кожного завдання за відкоригованою формулою Г. Вітцлака (Бобик та ін., 2007, с. 370):

$$K = \frac{R \times 100\%}{N}$$

Де, K(%) – коефіцієнт – відсоткове співвідношення балів показників;

R – кількість реальних балів за виконання завдання (є змінною величиною);

N – постійна величина, що становить максимальну кількість балів за виконане завдання.

Середній коефіцієнт виконання всіх завдань, який отримувався способом поділу суми коефіцієнтів кожного виконаного завдання на їх кількість, засвідчував рівень екологічної поведінки учнів початкової школи у природі:

80–100 % – екологічно доцільний;

50–80 % – екологічно ситуативний;

30–50 % – прагматичний;

нижче 30 % – екологічно недоцільний.

Виклад основного матеріалу. Вважаючи під «екологічно доцільною поведінкою» учнів початкової школи дії та вчинки під час безпосередньої й опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, зумовлені характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (учителем, батьками) (Сбруєва, Колишкіна, 2018, с. 242), зупинимос на характеристиці її рівнів, що служать базою для проведення експериментального дослідження.

Екологічно доцільний рівень, характерний для учнів, які мають ґрунтовні знання про об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, усвідомлюють зв'язки в природі, розуміють цілі екологічної поведінки. Для поведінки таких учнів притаманне систематичне прагнення до збереження об'єктів природи; вони отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи, ставляться до них як до суб'єктів взаємодії. Такі учні активно виявляють позитивні емоції щодо природи та стійкий інтерес до природних об'єктів. Для учнів характерні вміння та навички, спрямовані на збереження природи, безпосередню участь у примноженні природних об'єктів; свідоме зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті.

Екологічно ситуативний рівень, характерний для дітей, які добре знають об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі та цілі екологічної поведінки. Учні прагнуть до збереження об'єктів природи залежно від ситуації; отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи; ставляться до окремих із них як до суб'єктів взаємодії; емоційно чутливі до краси окремих об'єктів природи; виявляють інтерес до об'єктів природи. Уміння та навички екологічно доцільної поведінки ситуативні: лише за постановку допоміжних запитань учні можуть здійснити екологічно виправданий вибір; беруть безпосередню участь у збереженні природних об'єктів і їх примноженні здебільшого за дорученням дорослих; наявні фрагментарні дії щодо зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті.

Прагматичний рівень – учні мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі та цілі екологічної поведінки. Прагнення учнів до збереження об'єктів природи має прагматичний характер (економічна вигода, особиста зацікавленість тощо); вони вибірково отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи; ставляться до окремих із них як до суб'єктів взаємодії; об'єкти природи зрідка викликають у них позитивні емоції; виявляють нестійкий, здебільшого прагматичний інтерес до об'єктів природи. Представники цієї групи не мають стійких умінь та навичок екологічно доцільної поведінки: фрагментарні дії щодо зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті; участь в екологічній діяльності тільки за дорученням дорослих.

Екологічно недоцільний рівень, характерний для учнів, які мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, не володіють знаннями щодо норм і правил поведінки в природі; у них відсутнє усвідомлення зв'язків у природі та розуміння цілей екологічної поведінки. Прагнення учнів до збереження об'єктів природи не спостерігається, вони виявляють байдужість до об'єктів природи; не цікавляться діяльністю з поліпшення довкілля. Об'єкти природи зрідка викликають в учнів позитивні емоції. У них відсутнє прагнення до природоохоронної діяльності; беруть участь в екологічних заходах, наслідуючи однолітків або за дорученням дорослих.

Для обґрунтування необхідності дотримання норм та правил поведінки у природі, аналізу й корекції сформованого в школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи, інтересів і потреб звертаємося до екологічної гри.

Беручи до уваги, що гра – найважливіше джерело розвитку довільності поведінки дитини, особлива форма моделювання відношень між дорослими, що фіксуються в правилах певних ролей. Узявши на себе виконання тієї або іншої ролі, дитина керується її правилами, підпорядковує свою поведінку виконанню цих правил (Скрипченко та ін., 2001). Рольова поведінка в грі є складноорганізованою. У грі є зразок, що спрямовує поведінку дитини й

виступає еталоном для контролю; виконання дій, визначених зразком; порівняння із зразком, тобто контроль. У грі містяться всі основні компоненти довільної поведінки (Ельконін, 2007).

Гра – це особлива форма активності, діяльності дитини. У ній виявляються ставлення дитини до навколишньої дійсності, до людей, до самої себе. Відомий психолог С. Рубінштейн вважає, що гра – породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність і змінює світ. У грі вперше формується і виявляється потреба дитини змінювати світ (Рубинштейн, 2002). Гра сприяє розвитку фізичних, інтелектуальних і емоційних якостей молодших школярів. Ігрова діяльність відповідає їх віковим особливостям: емоційність і легка стомлюваність від одноманітності видів діяльності, потяг до фантазії, творчості. Завдяки грі підвищується активність учнів, навчання відбувається швидше, забезпечується міцність знань, формуються комунікативні навички.

Застосовувані в початковій школі дидактичні ігри можуть бути рольовими та іграми з правилами (Савченко, 2002). Рольова гра – це вид гри, у якій діти беруть на себе ролі дорослих і в ігровій ситуації відтворюють їх дії. Роль дорослого містить у собі приховані правила, що регулюють виконання дій із предметами, установлення відношень з іншими дітьми відповідно до їхніх ролей. Ігри з правилами – це вид групової гри, у якій дії учасників і їхні взаємовідносини регламентовані правилами, обов'язковими для всіх учасників.

Рольові дії в екологічних іграх головним чином зосереджено навколо норм ставлень між людиною і природою, норм і правил екологічно доцільної поведінки. У грі дитина ніби потрапляє у сферу взаємовідносин людини з природою. Норми і правила, що лежать в основі цих взаємовідносин, стають через гру джерелом формування екологічно доцільної поведінки учнів. Дії під час рольових та імітаційних екологічних ігор зосереджені навколо норм відносин між людиною і природою, норм і правил екологічно доцільної поведінки. Граючи, дитина ніби потрапляє в царину взаємовідносин людини з природою. Норми та правила, що складають їх підґрунтя, стають завдяки грі джерелом формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Організуючи експериментальну роботу, з'ясували значення екологічної гри у формуванні вищезазначеної поведінки учнів початкових класів:

- гра сприяє розширенню й поглибленню знань про природу та поведінку в природі;
- гра розвиває здатність передбачати причинно-наслідкові зв'язки в природі й у поведінці;
- гра сприяє накопиченню досвіду щодо вибору взірця поведінки;
- гра формує в дитини потребу екологічно доцільно впливати на природу;

- гра формує вміння і навички природоохоронної діяльності;
- під час гри формуються й виявляються відповідні переживання щодо об'єктів природи та інтерес до неї;
- гра є ефективним засобом виховання відповідальності за свої вчинки й рішення;
- гра формує позитивне ставлення до об'єктів природи як до суб'єктів взаємодії;
- під час гри формується здатність застосовувати свої знання в різних нових ситуаціях.

В експериментальному дослідженні застосовувалися змагальні, рольові та імітаційні екологічні ігри з метою розширення й поглиблення знань про норми та правила поведінки у природі, встановлення й вивчення взаємозв'язків у природі; формування природоохоронних мотивів, екологічно доцільних дій та вчинків; корекції повсякденної поведінки учнів щодо природи. Запропонований комплекс екологічних ігор спрямований на:

- розширення й поглиблення знань про норми та правила поведінки в природі, установлення і вивчення взаємозв'язків у природі («Знавці природи», «Квітковий хоровод», «Планета загадок», «Майбутнє Землі в наших руках», «У гості до природи», «Про що говорять тварини?» тощо);
- формування природоохоронних мотивів поведінки, навичок природоохоронної діяльності: «У гості до лісу», «Чарівниця вода», «Захистимо Землю!», «Конструкторське бюро майбутнього» тощо;
- корекцію повсякденної поведінки учнів щодо природи («Видра і рибки», «От димар – над ним дим», «Мисливці за Ваттами і Краплями», «Різнобарвна річка», «Дивися, Плането, ми –тут!», «Захистимо Землю!»).

Змагальні екологічні ігри ґрунтуються на стимулюванні активності учасників до набуття й застосування екологічних знань, умінь, навичок (Дерябо, 1999). У даному дослідженні використовуються: ігри з питаннями, загадками, малюнками, кросвордами; екологічні вікторини; ігри-марафони.

Ігри з питаннями й завданнями («Що? Де? Коли?», «Екологічний лабіринт», «У гості до природи», «У злагоді з природою»), загадками («У світі рослин», «У якого дерева такі листочки?», «Квітова мозаїка», «Планета загадок»), малюнками («Лісові Айболити», «Буквар природи», «Чудо-листочки») спираються на ерудицію учнів початкової школи. Наприклад, значна частина описаних у літературі загадок має екологічну спрямованість (Тонке стебло у доріжки, на кінці його – сережки. На землі лежать листки – маленькі лопушки. Нам він, як хороший друг, лікує ранки ніг і рук. Подорожник). У них знайшли відображення знання про природу і людину, накопичені протягом століть та тисячоліть. Тому ігри із загадками знайомлять учнів із різноманітним навколишнього світу, його закономірностями і зв'язками, вчать думати і приймати рішення (Симонова, 2000).

Учням початкової школи подобається розгадувати доступні для їхнього віку кросворди. Особливо цікавляться вони такими варіантами кросвордів: із малюнками тварин, рослин, позначених номерами («У грибному царстві»), із добиранням загадок, позначених цифрами («Букет квітів»), із завданнями, у яких подані образні, словесні описи рослин, тварин («Лісові дарунки»).

Позитивний емоційний вплив на учнів справляють ігри-вікторини: «Ці кумедні тварини», «У воді та при воді», «Зелена аптека». Екологічні вікторини актуалізують пошук причинно-наслідкових відношень, екологічних взаємозв'язків, спираються на логічне мислення учнів. Наприклад, метою екологічної гри-вікторини «Що в лісі росте? Хто в лісі живе?» є поглиблення й узагальнення знань учнів про рослини, гриби, тварин найближчого оточення, про місця їх існування, правила поведінки школярів у лісі.

Іграм-вікторинам легко надати характер рольових. Наприклад, гра-вікторина «Ліс – наш спільний дім», проводиться із загадками і відгадками про природні об'єкти – рослини, гриби, тварин, деякі правила збору рослин, поведінки з тваринами в лісі. Кожний учень обирає роль того або іншого природного об'єкта, підбирає загадку і перефразовує від свого імені. Для посилення ігрового ефекту використовуються й деякі атрибути гри: ігрова символіка – шапочки, значки, емблеми.

Екологічні ігри-марафони «Земля – наш дім», «Познайомимось вдруге» проводяться таким чином, що учасники проходять за маршрутом, який складається з етапів-станцій «Ліс», «Зоопарк» тощо. На кожній станції учні виконують завдання, відповідають на запитання, отримують жетони. Перемагає команда, яка отримала найбільше жетонів.

Використання зазначених ігор з питаннями, загадками, малюнками, кросвордами, екологічні вікторини, ігри-марафони виправдовують себе на всіх етапах уроку, на екскурсії, у позаурочній діяльності.

Рольові екологічні ігри ґрунтуються на моделюванні соціального змісту екологічної діяльності: відповідних ролей, системи відношень. У рольових іграх створюються умови уявної ситуації, а учасники грають обумовлені ролі. Такі ігри наближають учасників до умов реального життя (Дерябо, 1999). У дослідженні використовуємо сюжетно-рольові ігри, ігри-імпровізації.

Учні початкової школи задовольняють свої прагнення й потреби спілкування з природою в таких сюжетно-рольових іграх: «Подорож у світ комах», «У гості до лісу», «Казка лісу», «Зайчики і лисиця», «Мисливці за Ваттами і Краплями», «Таємниці лісової стежини».

Ігри-імпровізації («Різнобарвна річка», «Зберігалочка»), екологічні казки («Чарівниця-вода», «Подорож до лісової держави», «Подорож казками») посилюють поетичне сприйняття природи, сприяють її пізнанню, розвивають інтерес, творчі можливості дітей, практичні вміння й навички в природному оточенні, екологічно доцільну поведінку. Гра-імпровізація «Один день із життя юних мандрівників» непомітно вводить дітей у природу, розвиває

інтерес до природних об'єктів, практичні природоохоронні вміння та навички, екологічно доцільні дії і вчинки. Імпровізована гра викликає інтерес до життя природних мешканців, що позитивно впливає на процес пізнання, на формування екологічно доцільної поведінки, екологічної культури. Ігри-імпровізації використовуються на уроках, екскурсіях, прогулянках.

Імітаційні екологічні ігри – це вид екологічних ігор, що ґрунтується на моделюванні екологічної реальності та предметного змісту екологічної діяльності (Дерябо, 1999). У дослідженні використовуємо імітаційні ігри «Ми йдемо лісом», «Пригоди на дорозі», настільне екологічне лото «А-ну, здогадайся!», «Знавці природи».

За часом проведення екологічні ігри поділяються на короткотривалі і довготривалі (Пруцакова, 2002). Короткотривалі займають лише частину уроку («Знавці природи», «У злагоді з природою», «Квітова мозаїка», «Планета загадок»), довготривалі можна провести протягом одного уроку («Один день із життя юних мандрівників», «Захистимо Землю!», «Конструкторське бюро майбутнього»). Більшість ігор, що використовувалися під час експерименту, належать до короткотривалих ігор, оскільки саме вони викликають найбільший інтерес учнів, активізують їхні здібності, збуджують емоції, не надокучають молодшим школярам. Екологічні ігри проводяться як під час уроку, так і на прогулянках, екскурсіях.

У ході експериментального дослідження здійснювалося поточне та заключне вивчення впливу на учнів початкової школи розробленого комплексу екологічних ігор. Поточне вивчення базувалося на спостереженні, бесідах, відгуках учнів початкової школи, учителів, що надавало можливість фіксувати зміни в когнітивній, емоційно-ціннісній, вчинково-діяльнісній сферах особистості.

Так, у процесі проведення екологічних ігор створювалися умови для послідовної активізації вище зазначених сфер особистості молодшого школяра. Зокрема, учень:

- «активізував» емоції – дивувався, переживав, перевтілювався, співчував.

- здобував і переробляв інформацію – від учителя, однолітків, зі спостережень.

- вибирав дію – здійснював пошук рішення проблеми після переживання й одержання інформації; виконував цю дію.

Перевага позитивної інформації та емоцій, обговорення питань і проблем, що можуть бути вирішені за участю дитини – основний педагогічний принцип проведення ігор. Учень переконувався, що він здатен брати активну участь у вирішенні екологічних проблем, надавати допомогу тим, хто її потребує.

Наприклад, в екологічній грі «Вода і я», Крапелька подорожує з хмари у водопровідний кран і далі в каналізацію. Крапельці більше подобається в

хмарі, озері. Діти дякують Крапельці за її добрі справи (емоційна сфера). Вода була використана й повинна повернутися до річки. Але стічні води очищаються лише частково, тому що не вистачає станцій очищення (інтелектуальна сфера). «Ми своїми діями впливаємо на збереження чистоти води. Ми ощадливо витрачаємо воду і вимагаємо цього від інших» (вчинково-діяльнісна сфера).

Таким чином, у процесі проведення екологічних ігор молодші школярі свідомо засвоюють правила ощадливого використання води, електроенергії, тепла, поводження з тваринами і рослинами, навчаються поводитися з ними екологічно доцільно, роблять свій посильний, але реальний внесок у вирішення проблеми збереження природи.

Визначення та порівняння сформованості екологічно доцільної поведінки здійснювалося за характеристиками чотирьох рівнів: екологічно доцільного, екологічно ситуативного, прагматичного, екологічно недоцільного.

Ефективність обґрунтованих ігрових технологій засвідчують позитивні зміни в екологічно доцільній поведінці, виявлені в ході експерименту. В експериментальних класах зафіксовано зростання числа учнів, чия поведінка у природі відповідає характеристикам екологічно доцільного й екологічно ситуативного рівнів поведінки. А саме: екологічно доцільний рівень поведінки характерний для 29,6 % школярів, що на 17,1 % більше, ніж під час констатувального етапу дослідження, екологічно ситуативний рівень поведінки виявився у 40,4 % учнів, що на 8,4 % більше, ніж у констатувальному етапі експерименту. Водночас відбулося зменшення кількості учнів із прагматичним та екологічно недоцільним рівнем поведінки. Прагматичний рівень поведінки характерний для 25,2 % учнів (проти 35,3 % під час констатувального етапу експерименту), екологічно недоцільний рівень поведінки – у 4,8% учнів (проти 20,2% у констатувальному етапі дослідження).

Позитивні якісні зміни у формуванні екологічно доцільної поведінки спостерігалися також за певними зовнішніми проявами: підвищенням інтересу до участі в екологічній діяльності, прагненням зберігати та охороняти природу, зростанням ініціативи щодо взаємодії з природою, особистої причетності до цієї важливої справи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У даному дослідженні доведено ефективність комплексу екологічних ігор – змагальних, рольових та імітаційних, що базуються на навчальному матеріалі з метою:

- розширення й поглиблення знань про норми та правила поведінки в природі;
- корекції повсякденної поведінки учнів початкової школи щодо природи;
- формування природоохоронних мотивів поведінки.

Запропоновані ігрові технології впливають на емоційну, діяльнісну та мотиваційну сферу особистості молодшого школяра. Розроблені екологічні ігри дозволяють аналізувати й коригувати сформовані екологічні ціннісні орієнтації, інтереси та потреби; формувати особисте ставлення до екологічних проблем. Застосування комплексу екологічних ігор сприяло формуванню знань учнів про норми та правила поведінки в навколишньому середовищі, зв'язки та залежності в природі, емоційно-ціннісного ставлення до природи, що є важливим регулятором дій і вчинків учнів у природі. Учні набули певного досвіду екологічно доцільної поведінки.

Результати діагностування рівнів сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи дозволили переконатися в ефективності визначених і апробованих ігрових технологій та підтвердити їх вплив на формування визначених нами структурних компонентів екологічної поведінки учнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи. Потребує детальнішого дослідження проблема формування екологічно доцільної поведінки як чинника соціалізації учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Бобик, О. І., Беречова, Г. І., Копитко, Б. І. (2007). *Теорія ймовірності та математична статистика*. Київ: ВД «Професіонал» (Bobyk, O. I., Berechova, H. I., Kopytko, B. I. (2007). *Probability theory and mathematical statistics*. Kyiv: "Professional").
- Дерябо, С. Д. (1999). *Экологическая психология: диагностика экологического сознания*. Москва (Deriabo, S. D. (1999). *Ecological psychology: diagnostics of ecological consciousness*. Moscow).
- Пруцакова, О. Л. (2002). *Формування основ екологічної культури учнів 5-8 класів засобами дидактичної гри* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Prutsakova, O. L. (2002). *Formation of bases of ecological culture of pupils of 5-8 grades by means of didactic game* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Рубинштейн, С. (2002). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер (Rubinshtein, S. (2002). *Fundamentals of General Psychology*. SPb.).
- Савченко, О. (2002). *Дидактика початкової школи*. Київ, Україна: Генеза (Savchenko, O. (2002). *Primary school didactics*. Kyiv).
- Сбруєва, А. А., Колишкіна, А. П. (2018). Programme-methodological support of school and family interaction in the formation of the pupils' of primary school environmentally expedient behavior. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (77), 240-255 (Sbruieva, A. A., Kolyshkina, A. P. (2018). Programme-methodological support of school and family interaction in the formation of the pupils' of primary school environmentally expedient behavior. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 240-255).
- Скрипченко, О., Долинська, Л., Огороднійчук, З. та ін. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ, Україна: Просвіта (Skrypchenko, O., Dolynska, L., Ohorodniichuk, Z. et al. (2001). *Age and pedagogical psychology*. Kyiv).

- Симонова, Л. П. (2000). *Экологическое образование в начальной школе*. Москва: Академия (Simonova, L. P. (2000). *Environmental education in elementary school*. Moscow: Academy).
- Эльконин, Д. (2007). *Детская психология*. Москва: «Академия» (Elkonin, D. (2007). *Child psychology*. Moscow: Academy).

РЕЗЮМЕ

Колышкина Алла, Врадий Екатерина. Использование игровых технологий в формировании экологически целесообразного поведения учащихся начальных классов.

В статье решается проблема экологического воспитания учащихся начальных классов. Цель исследования заключается в обосновании эффективности использования игровых технологий в формировании экологически целесообразного поведения учащихся начальных классов. Для достижения цели публикации использованы методы исследования уровней экологического поведения учащихся начальной школы в природе, состоящие из следующих компонентов: 1) создание воображаемых ситуаций с помощью серий заданий; 2) создание реальных ситуаций выбора образца поведения учащихся начальной школы в природе; 3) наблюдение за поведением учащихся в природе. Разработаны соревновательные, ролевые и имитационные экологические игры, основанные на учебном материале, предлагаемом школьной программой. Доказано, что игра экологического содержания способствует реализации поведенческого потенциала ребенка в природе, обеспечивает осмысление собственной деятельности в природе. Перспективы дальнейших научных исследований связаны с проблемой формирования экологически целесообразного поведения как фактора социализации учащихся начальной школы.

Ключевые слова: экологически целесообразное поведение, экологическое воспитание, дидактические игры, ролевые экологические игры, имитационные экологические игры, ученики начальной школы, уровни экологического поведения, поведение.

SUMMARY

Kolyshkina Alla, Vradii Kateryna. Use of game technologies in formation of environmentally expedient behavior of the primary school pupils.

The article reveals the issue of environmental education of the primary school pupils. The aim of the study is to substantiate the effectiveness of the use of game technologies in the formation of environmentally expedient behavior of the primary school pupils. In order to achieve the purpose of the publication, we used the methodology of studying the levels of environmental behavior of the primary school pupils in nature, which consists of the following components: 1) creation of imaginary situations through a series of tasks; 2) creation of real situations of choice of a behavior model of the primary school pupils in nature; 3) observation of pupils' behavior in nature. The levels of environmentally expedient behavior (environmentally expedient, environmentally situational, pragmatic and environmentally unexpedient) that serve as a basis for experimental study are characterized. The level of environmental behavior of the primary school pupils in nature was determined for each task according to the corrected formula of G. Witzlak. The importance of game technologies for observing the rules of behavior in nature, analysis and correction of pupils' emotional-value attitude to nature, interests and needs are substantiated. Competitive, role-playing and simulation environmental games have been developed with the aim of expanding and deepening knowledge on the rules of behavior in nature, establishing and studying relationships in nature; formation of environmental motives, environmentally expedient actions and deeds; correcting pupils' daily behavior in nature. Implemented environmental games are based on the training material offered by the school curriculum. In

the course of the experimental research was carried out current and final study of the impact on the primary school pupils of the developed set of environmental games, which was based on observation, conversations, feedback from the primary school pupils, teachers, which provided the opportunity to capture changes in cognitive, emotional-value and activity spheres of the personality. It is proved that game of ecological content contributes to realization of the child's behavioral potential for nature, provides an understanding of his/her own activities in nature. In the experimental classes there was recorded an increase in the number of pupils whose behavior in nature corresponds to the characteristics of environmentally expedient and environmentally situational levels. Prospects for further research are related to the study of the issue of formation of environmentally expedient behavior as a factor in socialization of the primary school pupils.

Key words: environmentally expedient behavior, environmental education, didactic games, role-playing environmental games, imitation environmental games, primary school pupils, levels of environmental behavior, behaviour.

УДК 373.3.011.33.026(045)

Олена Муращенко

Комунальний заклад «Запорізький обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

ORCID ID 0000-0002-5887-1752

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/098-108

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНИХ ЗНАНЬ ТА СПОСОБІВ ДІЙ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті представлено й теоретично обґрунтовано систему міжпредметних зв'язків у контексті дидактичного аспекту їх застосування в початковій школі, проаналізовано різні підходи до визначення даних зв'язків у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, розглянуто комплекс умов, які сприяють ефективному формуванню міжпредметної структури навчальних знань та способів дій учнів, здійснено структурний аналіз функцій міжпредметних зв'язків, зокрема проаналізовано діалектичну, логічну, психологічну та дидактичну їх властивість. Автором передбачено перспективу подальших досліджень в апробації презентованих шляхів здійснення міжпредметних зв'язків в освітньому процесі системи початкової школи.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, дидактичний аспект, інформаційний шлях здійснення, перенесення прийомів дій міжпредметної властивості, пошукові творчі роботи, дослідницький етап, проблема, початкова освіта.

Постановка проблеми. Важливим механізмом розвитку наукового пізнання є взаємодія об'єктів навколишнього світу, виділення суттєвих зв'язків і встановлення відношень між ними. Взаємозв'язки між предметами та явищами світу утворюють в кожній цілісній системі внутрішню структурну єдність всіх її елементів і властивостей та виявляють

безмежне різноманіття відношень будь-якої системи з іншими системами та явищами. Таким чином, пізнання світу відбувається завдяки всебічному системному дослідженню об'єктів, виділенню наявних відношень і закономірностей. Аналогом здійснення міжнаукових зв'язків в освіті є встановлення міжпредметних зв'язків, які є діалектичними взаємозв'язками, що усувають суперечності між цілісним уявленням про картину світу та його баченням з позиції окремої науки. На думку Ю. К. Бабанського, міжпредметні зв'язки, що встановлюються в процесі вивчення основ наук, є дидактичним еквівалентом міжнаукової взаємодії та виражають інтеграційні процеси в навчанні (Бабанський, 1977, с. 47).

Актуальність здійснення міжпредметних зв'язків у навчально-пізнавальній діяльності учнів початкової школи обумовлена рівнем зростання ролі знань учнів у галузі суміжних наук, закладає фундамент комплексного розв'язання освітніх задач інтегрованого навчання, є важливою умовою й результатом процесу пізнання молодших школярів на сучасному етапі побудови Нової української школи. Водночас, у вирішенні проблеми здійснення міжпредметних зв'язків стикаємося з низкою труднощів, які обумовлені суперечностями між об'єктивними потребами шкільної практики й рівнем готовності вчителів початкових класів до їх здійснення.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у розвиток ідеї реалізації міжпредметних зв'язків у різні часи зробили видатні педагоги й учені. Психологи Б. Г. Ананьєв, Ю. О. Самарін та ін., педагоги Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, Н. А. Лошкарьова, М. М. Скаткін та ін. визначали міжпредметні зв'язки як дидактичну умову розвитку активізації навчального процесу та засіб реалізації дидактичного принципу навчання (Лошкарьова, 1981, с. 2). Під керівництвом В. М. Федорової були проведені дослідження й видано першу монографію, присвячену проблемі формування в учнів понять на основі міжпредметних зв'язків. У роботах Ф. П. Соколової, А. В. Усової, В. М. Федорової та ін. міжпредметні зв'язки розглядаються як дидактична умова підвищення науково-теоретичного рівня навчання та оптимізації процесу засвоєння знань (Усова, 1995). У наукових пошуках І. Д. Зверева, Н. О. Менчинської та ін. зосереджено увагу на аспектах взаємодії освітніх і виховних функцій міжпредметних зв'язків (Менчинська, 2004). Основні напрями вдосконалення освітнього процесу, у яких виявляється методологічна функція міжпредметних зв'язків, розкриває В. М. Максимова (Максимова, 1987).

Таким чином, в історії педагогіки зберігся ціннісний спадок з теорії й практики міжпредметних відношень, сформувалася необхідність установлювати в навчально-пізнавальному процесі реальні взаємозв'язки об'єктів та явищ предметів, визначилися функції міжпредметних зв'язків, їх позитивний вплив на формування істинної системи наукових знань і розвиток мислення учнів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні системи міжпредметних зв'язків у контексті дидактичного аспекту їх здійснення в початковій школі.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури; узагальнення напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених з визначеної проблеми; структурно-логічний аналіз, класифікація й систематизація отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи міжпредметні зв'язки з точки зору дидактики, можна представити їх як відношення між окремими навчальними предметами, які вивчають спільні поняття, наповнюють їх певним змістом, розкривають різні ознаки та, як наслідок, формують міжпредметне поняття, яке має у своїй структурі ознаки різних дисциплін. У результаті прирощування нових ознак понять утворюються нові знання теоретичного та прикладного характеру, які поєднують інформацію декількох предметів. У процесі міжпредметного навчання нові знання вступають у взаємодію зі знаннями іншого предмету, сприяють формуванню нової міжпредметної структури навчальних знань.

Ця система неоднорідна й суперечлива, складається з різнорівневих одиниць, які займають різне положення в межах навчальних предметів. Ефективність організації процесу формування нового знання засобами встановлення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі залежить від уміння визначити їх дидактичну роль, місце в навчальному процесі та систематизувати.

Дослідження специфіки міжпредметного навчання дає можливість виділити основні функції міжпредметних зв'язків, оскільки їх знання впливають на виявлення механізмів їх дії. Нами розглянуто діалектичну, логічну, психологічну та дидактичну функції міжпредметних зв'язків. Схарактеризуємо кожную з них.

Механізм міжнаукових відношень простежується особливо чітко під час аналізу класифікації наук, яка поєднує в собі відомості всіх знань в єдину систему, у якій виявляється логіка навчального предмета, загальний погляд на світ і пізнання. Разом із тим, у науках відбувається постійна диференціація знань та виникають нові суміжні науки, які зближують різні галузі знань. Цей процес пов'язаний не лише з диференціацією, але й з інтеграцією наукової інформації, у результаті якої відбувається взаємопроникнення наук. Інтеграція та диференціація окремих галузей знань розглядаються як важливий прояв міжнаукових взаємодій. З огляду на це, ідея здійснення зв'язків між навчальними предметами впливає зі змісту різних наук.

Логічна функція міжпредметних зв'язків проявляється в цілісності навчального процесу, систематизації навчального матеріалу, взаємозв'язку й послідовності його складових частин, структурних характеристиках навчальних предметів, знаннях, уміннях, навичках тощо. Крім цього, логіка

дозволяє визначити структуру навчальних курсів та взаємозв'язок компонентів знань. Під логічною структурою курсу ми розуміємо послідовність вивчення основних понять, у якій розкриваються ознаки змісту цих понять. М. М. Скаткін у структуру навчального предмета включає факти, поняття, закони, теорії науки; світоглядні ідеї, етичні й естетичні норми, ідеали, які формуються на матеріалі даного предмету; методи дослідження й наукового мислення, без яких неможливе засвоєння знань; уміння й навички, у тому числі вміння застосовувати знання; перелік способів пізнавальної діяльності, логічних операцій, розумових прийомів (Скаткін, 1945, с. 12).

Психологічна функція міжпредметних зв'язків полягає у визначенні механізму їх дії, функціях психічних процесів, які відбуваються у свідомості людини в процесі встановлення зв'язків між знаннями різних дисциплін. Розкрити механізм дії міжпредметних зв'язків – значить простежити шляхи виникнення, закріплювання й перебігу дій тимчасових нервових зв'язків (асоціацій), які формуються в ході засвоєння навчального матеріалу різних предметів та здійснення аналітико-синтетичної розумової діяльності учнів.

Дидактична функція міжпредметних зв'язків виявляється в процесі розв'язання проблем укрупнення «одиниці знання», підвищення ефективності навчання, розширення області практичного застосування знань, умінь і навичок.

Найбільш укрупненими одиницями навчального матеріалу в педагогіці вважаються знання, уміння й навички. На думку Т. А. Ільїної, більш загальною категорією, що виявляє сутність змісту одиниці знань, є поняття, які утворюють зміст науки. Це дає підґрунтя стверджувати, що всі теорії, закони тощо, можуть бути представлені у вигляді понять (Ільїна, 1968). Застосування міжпредметних зв'язків, уважає П. М. Ерднієв, відкриває можливість засвоювати знання взаємозв'язаними частинами цілісного знання та забезпечувати більшу глибину пізнання. Вивчаючи частину не ізольовано, а через її зв'язок із цілим, ми досягаємо кращого знання кожної його частини та цілого як взаємозв'язку всіх його частин (Ерднієв, 1993).

У процесі взаємозв'язаного вивчення окремих дисциплін, при встановленні міжпредметних зв'язків учитель має можливість укрупнити одиницю знання шляхом ознак понять, залучених із інших предметів. Використання міжпредметних зв'язків при вивченні даного поняття, поєднання ознак поняття, що вивчаються в різних дисциплінах, дає можливість розкрити його глибше, оскільки відбудеться укрупнення ознак поняття й укрупнення самого поняття.

Вочевидь, установлення міжпредметних зв'язків можливе лише на основі злиття раніше засвоєних знань із новим змістовим матеріалом та за умови його поєднання з відповідною організаційно-методичною діяльністю вчителів і учнів. Видові особливості й функції зв'язків, зміст навчальних знань, способи організації їх засвоєння визначають шляхи, за

допомогою яких можливе встановлення взаємозв'язків між елементами знань різних дисциплін.

Нами проаналізовано шляхи формування міжпредметної структури навчальних знань, як інформаційний, репродуктивний, дослідницький та проблемний шляхи здійснення міжпредметних зв'язків:

Інформаційний шлях застосування міжпредметних зв'язків до розв'язання задачі поєднання близьких за змістом інформаційних елементів знань суміжних дисциплін обумовлюється складністю сприйняття, усвідомлення й засвоєння наукової інформації. З огляду на це, для міжпредметного навчання особливого сенсу набуває те, що знання різних дисциплін вступають у взаємозв'язок лише за умови поєднання їх у систему раніше засвоєних знань. Розглянемо способи здійснення міжпредметних зв'язків інформаційного характеру.

нагадування навчального матеріалу дозволяє встановити зв'язки між раніше засвоєною інформацією та новими знаннями, які в майбутньому стануть підґрунтям для інших знань. При цьому відбувається своєрідне психологічне налаштування учнів на урок та активізація їх уваги й пізнавального інтересу;

повідомлення навчального матеріалу суміжної дисципліни; в разі необхідності – відновлення в пам'яті учнів знань, необхідних для розкриття змісту нового матеріалу, якщо наявні знання не відповідають новим науковим поняттям або вивчалися раніше лише частково.

ілюстрація навчального матеріалу інших дисциплін, виклик позитивних і негативних емоцій, почуттів, вольових якостей та відповідного настрою в навчанні формує стійкі емоційні відношення й ґрунтується на досвіді взаємодії різних об'єктів та предметів, впливає на формування міжпредметних уявлень і міжпредметних структур навчальних знань.

конкретизація навчального матеріалу як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків елементів знань суміжних предметів застосовується в якості творчого узагальнення знань із інших предметів.

Репродуктивний шлях здійснення міжпредметних зв'язків у загальній системі навчання є найбільш розповсюдженим, що обумовлено їх багатофункціональністю. До цих способів відносяться повторення, закріплення, порівняння, застосування, перенесення та інші види навчальної діяльності, основу яких складає репродукування та відтворення зафіксованих у пам'яті учнів навчальних знань. Проаналізуємо ці способи здійснення міжпредметних зв'язків.

Повторення навчального матеріалу відіграє важливу роль у формуванні смислових асоціацій між відомими знаннями одного предмету й поняттями інших дисциплін. Це дає можливість розглядати відомі положення з різних точок зору, допомагає вчителю підвищити самостійність та творчий потенціал учнів.

Відтворювати знання різних дисциплін учитель може самостійно або залучивши для цього процесу учнів, що значно підвищує ефективність здійснення міжпредметного навчання завдяки встановленню логічних і смислових асоціацій нового знання з раніше засвоєним. Це мобілізує учнів уважно ставитися до програмного матеріалу предмету та посилює інтерес до залучених відомостей.

Порівняння навчальних знань різних наукових дисциплін має вагоме освітнє значення, оскільки сприяє розвитку розумових здібностей учнів та забезпечує свідоме засвоєння знань. Відповідно до того, на якій основі відбувається порівняння фактів та явищ, що мають міжпредметний характер, учні відокремлюють типове від випадкового, виділяють загальні та відмінні їх риси, співвідносять раніше вивчене з новими знаннями.

Порівняння як засіб установлення міжпредметних зв'язків завжди виступає у взаємовідношенні з такими операціями мислення, як аналіз, синтез, узагальнення та разом із ними позитивно впливає на навчальний процес.

Застосування засвоєних знань у різних видах навчальної та практичної діяльності є найважливішою метою інтегрованого навчання. Сформовані вміння й навички в даному випадку виступають як результат навчання та спосіб досягнення цього результату. Застосування відомостей різних дисциплін засобами міжпредметних зв'язків свідчить про наявність певних знань, міцність їх засвоєння, безвідмовність їх відтворення, його безпомилковість та адекватність цілям і задачам діяльності; сформованість умінь і навичок звернення до знань інших дисциплін; досягнутий результат навчання – застосування отриманих знань у діяльності.

Здійснення міжпредметних зв'язків шляхом застосування знань різних дисциплін передбачає виконання певних дій за зразком. І. Я. Лернер виділяє три види застосування знань: застосування за вказаним порядком дій; застосування за узагальненими приписами дій і їх послідовності; застосування за узагальненим знанням, які є орієнтиром у визначені області пошуку конкретних знань та способів діяльності, що придатні для певної ситуації (Лернер, 1996).

Перенесення прийомів дій міжпредметної властивості набуває особливого значення в процесі самостійного здійснення міжпредметних зв'язків шляхом застосовують знань різних наук у навчальній і практичній діяльності.

Під перенесенням у психології розуміють явище, яке пов'язане з використанням нових умов засвоєного раніше. Перенесення можливе в різних видах діяльності, які потребують залучення сформованих знань, умінь, навичок тощо. Можливість даного явища обумовлена пластичністю нервової системи дитини та парністю роботи великих півкуль головного мозку. У процесі формування певної навички у процесі вивчення окремої науки складені асоціації можуть бути перенесені на подібні види діяльності під час

вивчення інших наук. Перенесення міжпредметного рівня можна спостерігати тільки тоді, коли нові дії мають багато спільного із уже засвоєними.

Дослідницький шлях здійснення міжпредметних зв'язків застосовується в процесі залучення знань і вмінь учнів, отриманих під час вивчення різних дисциплін у діяльності, значна роль у якій належить продуктивної творчому початку та яка потребує від учнів певного рівня самостійності й активності. У процесі такого міжпредметного навчання розширюються методичні можливості, оскільки методичний арсенал різних дисциплін може бути поєднаний шляхом різноманітності та варіативності прийомів вивчення окремих предметів.

Основною рисою дослідницького шляху встановлення міжпредметних зв'язків є організація діяльності учнів і вчителів, яка забезпечує розв'язання нових творчих задач у процесі вивчення навчального матеріалу різних наукових дисциплін. Учні здійснюють низку самостійних пошукових операцій, спрямованих на дослідження невідомого для них способу розв'язання навчальних задач. Серед них виділимо види дослідницьких задач, які проявляються в теорії й практиці міжпредметного навчання, як ось, пошукові самостійні та творчі роботи.

Пошукові самостійні роботи здійснюються в процесі виявлення проблемного матеріалу в навчальному змісті предмету та під час сприйняття й узагальнення джерел інформації суміжних дисциплін. Такі види робіт потребують самостійного доведення положень на основі вивчення матеріалу різних предметів і побудови гіпотез із опорою на факти різних наук.

Творчі роботи потребують високого рівня самостійності. До них належать дослідницькі роботи навчального характеру, які передбачають походження таких загальних етапів, як спостереження й вивчення фактів; визначення невідомих явищ, які треба дослідити (постановка проблеми); висунення гіпотез; побудова плану дослідження; здійснення плану, який потребує встановлення міжпредметних зв'язків між відомими явищами та тими, що підлягають пізнанню; формулювання пояснення розв'язання; перевірка розв'язання та висновки про необхідність застосування отриманих знань.

Проблемний шлях реалізації міжпредметних зв'язків значно активізує діяльність учасників процесу навчання шляхом підвищення рівня самостійності, активності та творчості. Найбільш загальною організаційною одиницею реалізації міжпредметних зв'язків проблемним шляхом є міжпредметна пізнавальна задача, розв'язання якої потребує залучення знань різних наукових дисциплін. У результаті складається не тільки змістова, але й логічна структура знань.

Найбільш поширеними різнорівневими проявами міжпредметних пізнавальних задач є проблемне питання, проблемна задача, проблемна ситуація й проблемне завдання. Розглянемо особливості цих задач.

Проблемні ситуації виникають у випадках, коли учні усвідомлюють недостатність знань із інших дисциплін для пояснення нових фактів науки, не знають спосіб розв'язання поставленої перед ними задачі, не можуть дати відповідь на проблемне питання тощо; у процесі зіткнення дітей із необхідністю використовувати раніше засвоєнні знання окремих дисциплін у нових непередбачуваних умовах; наявні суперечності між теорією розв'язання задачі під час вивчення окремих дисциплін і практичною неможливістю застосування даного способу під час вивчення інших дисциплін; наявна суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання з однієї дисципліни та відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Проблемне питання виникає за наявності певних умов, як, наприклад, питання повинне мати логічний зв'язок з раніше засвоєними поняттями, містити в собі пізнавальне утруднення, викликати почуття здивування в процесі зіставлення нового з раніше відомим, незадоволення наявним запасом знань, умінь і навичок.

3. Проблемна задача у своїй структурі має такі елементи: новий зміст, який потребує самостійної розумової дії учнів; новий спосіб дії, який не використовувався у подібній ситуації; нова мета, яка спрямовує учня на пізнання невідомих зв'язків і відношень.

У ситуації проблемної задачі обов'язковим елементом є виникнення утруднення пов'язаного з недоліком інформованості про деякі невідомі відношення, які виступають для суб'єкта як об'єкт пошуку, а сама пошукова діяльність мислення приймає форму розв'язання задачі.

Основою для виникнення проблем є певна суперечність між знаннями та їх практичним застосуванням. У залежності від змісту проблемних задач учитель шукає способи та прийоми їх постановки: постановка проблеми уроку за допомогою матеріалу інших дисциплін; застосування знань різних дисциплін для розв'язання проблеми уроку; обґрунтування проблеми, що виникла в процесі розкриття явищ однієї дисципліни, теоретичними положеннями, взятими з інших навчальних предметів; застосування методів одних дисциплін для розв'язання проблем інших; постановка проблеми в процесі використання теоретичних знань одних дисциплін у розв'язанні практичних задач із інших дисциплін; постановка проблем для розкриття світоглядних категорій за допомогою різних предметів.

При введенні проблемних задач суттєву роль відіграє характер діяльності учасників процесу. Діяльність учня полягає не тільки в розв'язанні задач, але й у їх постановці, у навчальній і практичній роботі. У процесі постановки й розв'язання проблемних задач міжпредметного змісту діяльність учителя та учня набуває спільні риси: збір і групування різних дисциплін, порівняння й узагальнення їх даних, формування вмінь та навичок застосування знань, реалізація необхідного способу дії й перевірка результатів.

4. Проблемне навчальне завдання розглядається як доручення вчителя учням, яке полягає у вимозі виконати теоретичну або практичну дію. Головною ознакою, що відрізняє завдання від задачі, є вимога виконати певну дію. У залежності від системи завдань, спрямованих на розвиток навичок творчого мислення, проблемне завдання буває практичним, логічним, творчим та дослідницьким. Виконання проблемного завдання з урахуванням міжпредметного матеріалу є однією з умов здійснення взаємозв'язаного вивчення окремих дисциплін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, реалізація міжпредметних зв'язків у початковій школі сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, забезпечує можливість наскрізного застосування знань, умінь і навичок, отриманих на уроках з різних навчальних дисциплін та систематизації їх засвоєння учнями, допомагає пізнати цілісну картину світу. Виділення та усвідомлення учнями найпростіших взаємовідношень робить навчальний матеріал логічним, цілісним, частини якого взаємозв'язані. Науковість, системність та світоглядний потенціал учнів у більшості залежить від їх уміння самостійно встановлювати міжпредметні зв'язки та формується в результаті цілеспрямованої творчої роботи учителя й учнів. Спрямована на формування психологічної установки учнів робота вчителя сприяє активному засвоєнню міжпредметної структури навчальних знань і способів дій в освітньому процесі початкової школи.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в апробації презентованих шляхів здійснення міжпредметних зв'язків в освітньому процесі системи початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект*. Москва: Педагогика (Babanskyi, Yu. K. (1977). *Optimization of the learning process: a general didactic aspect*. Moscow: Pedagogy).
- Ильина, Т. А. (1968). *Педагогика: общие основы педагогики*. Москва: Просвещение (Ilyina, T. A. (1968). *Pedagogy: the general basics of pedagogy*. Moscow: Enlightenment).
- Лернер, И. Я. (1996). *Развивающее обучение с дидактических позиций. Педагогика, 2* (Lerner, I. Ya. (1996). *Educational training from didactic positions. Pedagogy, 2*).
- Лошкарёва, Н. А. (1981). *Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса*. Москва: МГПИ (Loshkariova, N. A. (1981). *Cross-curricular links as a means of improving the educational process*. Moscow: MGPI).
- Махмутов, М. И. (1977). *Организация проблемного обучения в школе*. Москва: Просвещение (Makhmutov, M. I. (1977). *Organization of problem education at school*. Moscow: Enlightenment).
- Максимова, В. Н. (1987). *Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы*. Москва: Просвещение (Maksimova, V. N. (1987). *Cross-curricular links in the educational process of the modern school*. Moscow: Enlightenment).

- Менчинская, Н. А. (2004). *Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка*. Москва: МПСИ, Воронеж: Модэк (Menchinskaya, N. A. (2004). *Problems of education, upbringing and psychological development of the child*. Moscow: MPSI, Voronezh: Modex).
- Скаткин, М. Н. (1945). Наука и учебный предмет. *Сов. Педагогика*, 3, 12 (Skatkin, M. N. (1945). Science and academic subject. *Soviet Pedagogy*, 3, 12).
- Талызина, Н. Ф. (1998). *Педагогическая психология*. Москва: Академия (Talyzina, N. F. (1998). *Educational psychology*. Moscow: Academy).
- Усова, А. В. (1995). *Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе*. Челябинск (Usova, A.V. (1995). *Cross-curricular links in teaching science in school*. Cheliabinsk).
- Эрдниев, П.М. (1993). *Укрупнение дидактических единиц как технология обучения*. Москва: Просвещение (Erdniiev, P. M. (1993). *Expansion of didactic units as a technology of learning*. Moscow: Enlightenment).
- Яковишина, Т. (2019). Модель формування креативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (86), 129-139 (Yakovyshyna, T. (2019). Model of formation of creative competence of the future elementary school teacher. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2 (86), 129-139).

РЕЗЮМЕ

Муращенко Елена. Дидактический аспект формирования межпредметной структуры учебных знаний и способов действий учеников в образовательном процессе начальной школы.

В статье представлена и теоретически обоснована система межпредметных связей в контексте дидактического аспекта их осуществления в начальной школе, проанализированы подходы осуществления данных связей в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, рассмотрены условия, способствующие эффективному формированию межпредметной структуры учебных знаний и способов действий учеников, произведен структурный анализ функций межпредметных связей, в частности, проанализированы диалектическая, логическая, психологическая и дидактическая их особенность.

Автор предвидит перспективу дальнейших исследований в апробации способов осуществления межпредметных связей в образовательном процессе системы начальной школы.

Ключевые слова: межпредметные связи, дидактический аспект, информационный путь осуществления, перенесение приёмов действий межпредметного свойства, поисковые творческие работы, исследовательский этап, проблема, начальное образование.

SUMMARY

Murashchenko Elena. The didactic aspect of the formation of the cross-curricular structure of educational knowledge and methods of action of students in the educational process of primary school.

The article presents and theoretically substantiates the system of cross-curricular relations in the context of didactic aspect of their application in primary school, analyzes different approaches to determination of these relations in the research of domestic and foreign scientists, discusses a set of conditions that contribute to the effective formation of cross-curricular structure and curricular structure ways students act.

Structural-logical analysis of the functions of cross-curricular relations is carried out with the purpose of its application in the study of the stages of development of relations between educational subjects, in particular dialectical, logical, psychological and didactic properties of them are analyzed. On the basis of the analysis the author describes the ways of establishing cross-curricular relations, which provide the possibility of cross-cutting application of knowledge and skills acquired in the structure of different disciplines and systematization of their assimilation by students. The importance of combining the content material with the corresponding organizational and methodological activity of the participants of the educational and cognitive process is emphasized.

It is proposed to distinguish four stages of development of cross-curricular relations from information and reproductive to research and problematic, depending on the level of independence, activity and creativity of students in the process of their use. Emphasis is placed on the importance of each of the identified steps in applying cross-curricular relationships and how they are implemented at each stage.

Particular attention is paid to the research of such ways of establishing cross-curricular links as reminders, messages, concretization of educational material of related disciplines at the informational stage; repetition, comparison, application of the acquired knowledge in different types of educational and practical activity, transfer of methods of action of intersubject property at the stage of reproduction; search of independent and creative works at the research stage; cross-curricular cognitive tasks at the stage of implementation of cross-curricular communication in a problematic way.

The author foresees the prospect of further research in the testing of the presented ways of making cross-curricular relations in the educational process of the primary school system.

Key words: *cross-curricular relations, didactic aspect, information way of implementation, transfer of actions of cross-curricular property, search creative works, research stage, problem, primary education.*

УДК 796.015.58–053.5

Євгеній Проскуров

Харківська гімназія № 14

ORCID ID 0000-0002-4428-1743

Олег Камаєв

Харківська державна академія фізичної культури

ORCID ID 0000-0003-4358-888X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/108-122

ОСОБЛИВОСТІ РЕГЛАМЕНТАЦІЇ СТАТИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ДЛЯ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається проблема регламентації статичних навантажень для спортивно-ігрового модуля шкільної програми «баскетбол», що займає десять хвилин навчального часу другої половини основної частини уроку. У ході дослідження було розраховано припустимий обсяг навчального часу в хвилинах, потрібний для використання комплексу статичних вправ в умовах шкільного уроку фізичної культури. Установлено: загальний обсяг навчального часу на статичну м'язову роботу, кількість вправ, тривалість спроб, кількість повторень у спробах, а також їх інтенсивність. Виявлено оптимальні проміжки часу для відпочинку між спробами в секундах, послідовність регламентації навчального навантаження, якої треба

притримуватися під час виконання спеціалізованого комплексу статичних вправ баскетболіста зі школярами середнього шкільного віку.

Ключові слова: регламентація навантажень, статичне навантаження, м'язова робота, кількість спроб, інтенсивність, обсяг навчального часу, варіанти повторень.

Постановка проблеми. Знайти оптимальну регламентацію навантажень при проведенні занять, завжди займала важливе місце в плануванні навчального процесу. Визначення сутності даної проблеми і досі має багато невирішених питань. Ураховуючи особисту придатність до фізичного виховання, кожен із методів означеної низки охоплює від 30 до 50 хвилин навчального часу, що притаманно для спортивно-секційних занять. У шкільних умовах, де стандартні норми уроку не перебільшують 45 хвилин, указані методи використовуватися не можуть. Також дані методи розраховані на дуже важке навантаження, яке не під силу звичайним учням. У зв'язку з цим для вирішення загальноосвітніх завдань потрібна інша логічна послідовність.

Аналіз актуальних досліджень. Провідні фахівці фізичного виховання мають особистий підхід до використання методичних прийомів. Зазвичай, на практиці віддається перевага одному з описаних методів, або їх різним сполученням. Зачасту вони чергуються в певно встановленій послідовності протягом одного або декількох суміжних занять. У діяльності вчителя фізичної культури, тренера зі спорту, педагога-організатора з фізкультурно-оздоровчої та рекреаційної роботи, окрім поняття «метод», використовується й термін «методичний прийом».

Під методичним прийомом розуміють способи реалізації того або іншого методу в конкретній педагогічній ситуації (Круцевич, 2012, с. 105). Думка іншого фахівця (Шиян, 2008, с. 140) докладніше торкається творчості шкільного вчителя. Методи – це способи взаємної діяльності учня і вчителя, спрямованої на вирішення навчально-виховних завдань. Методичні прийоми – це шляхи реалізації методів у конкретних випадках і умовах процесу фізичного виховання. Педагог повинен досконало володіти всіма методами фізичного виховання. Діапазон застосування методу залежить від запасу методичних прийомів. Творчістю вчителів створюються щораз нові прийоми, тому їх багато, і вони не підлягають суворому обліку. Обсяг методичних прийомів, які знаходяться в арсеналі вчителя, значною мірою визначає його професіоналізм та ефективність викладання.

Переважно інший погляд автора (Ареф'єв, 2015, с. 7) свідчить, що у процесі фізичного виховання необхідно не тільки методично правильно здійснювати кожну локальну програму (розвиток сили, швидкості, витривалості тощо), а й зберігати правильне співвідношення між величиною дії кожної програми, що йде паралельно (співвідношення фізичних вправ різної спрямованості у програмах розвивально-оздоровчих занять). Більше того, така вимога особливо має бути застосована при розробці відповідних програм для підлітків із урахуванням їхнього біологічного віку. Дослідження

іншого автора (Аксьонова, 2014, с. 18) щодо сучасного фізичного навантаження дозволило встановити, що традиційна структура заняття фізичною культурою в ЗДО і уроку фізичної культури у ЗЗСО не створює умов щодо виконання вимог регулювання фізичного навантаження, зазначених у державних нормативних документах, наявність «фізіологічної ями» на початку уроку, пілкоподібна форма фізіологічної кривої свідчать про відсутність фітнес-зони, під час якої має відбуватися кардіотренування. У проаналізованих літературних джерелах наступний автор (Рябченко, 2017, с. 422) рекомендує комплексно розглянути структуру і зміст занять, представити чіткі умови навчання, визначити їх послідовність.

Однак, найбільш виразною характеристикою регламентації навантажень є формулювання (Курамшин, 2010, с. 56), де автор загострює, що в основі методів, спрямованих на вдосконалення рухових навичок і розвиток фізичних здібностей, лежить певний спосіб поєднання й регулювання навантаження в процесі відтворення вправи або той чи інший засіб упорядкування дій учнів і умов їх виконання. Таким чином, на основі аналізу поглядів провідних фахівців можливо стверджувати, що при безперервному варіюванні застосовуваними навантаженнями складаються умови, згідно з якими зменшується можливість появи перевтомлення, активізуються відновні процеси в організмі, які підсилюють адаптаційні перебудови функцій і структур, що лежать в основі розвитку відповідних здібностей.

Мета дослідження – визначити оптимальне навантаження спеціалізованого комплексу статичних вправ баскетболіста для школярів середнього шкільного віку.

Методи дослідження. Метод узагальненого порівняння даних літературних джерел, метод планувань навчальних навантажень, метод розрахунку ефективного часу для навчальних навантажень, метод педагогічного спостереження. Серед групи практичних методів, які використовують у фізичному вихованні для опанування фізичних вправ, є методи навчання в цілому і по частинам. Однак, регламентація навантажень залежить від специфіки вправ, їх спрямованості, віку учнів, їх рівня фізично стану, фізичної підготовленості. У даному випадку було розроблено регламентацію статичних вправ, що виконуються учнями початку середнього шкільного віку, цілісним методом.

Задачі дослідження:

1. Розрахувати припустимий обсяг навчального часу в хвилинах під час виконання комплексу статичних вправ в умовах шкільного уроку фізичної культури.

2. Установити загальний обсяг навчального часу на статичну м'язову роботу, кількість вправ, тривалість спроб, кількість повторень у спробах та інтенсивність навантаження.

3. Із припустимого обсягу навчального часу обрати ефективні проміжки для відпочинку в секундах.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні регламентація статичного навантаження для ігрового модуля шкільної програми «баскетбол» розглядається як одна з частин його загальної та спеціальної складової фізичного навантаження на уроці, де статичні вправи, знаходячись у спільному контексті всього обсягу навчального матеріалу, не просто доповнюють його зміст, а надають певну орієнтацію для вирішення освітньої, виховної, оздоровчої та розвивальної спрямованості навчального процесу незалежно від мети і завдань заняття.

Таким чином, головне місце серед низки методів удосконалення рухових навичок і розвитку фізичних якостей у даному навантаженні займає метод його регламентації (рис. 1). Особливість статичних вправ обумовлюється їх специфікою, яка належить до частки таких спеціальних рухів, що потрібні учням для профілактики травматизму, набуття спеціалізованих навичок, а також являють необхідність удосконалення деяких головних динамічних рухів вже в якості допоміжних вправ.



Рис. 1. Група практичних методів

Ще однією відліковою рисою даних навантажень є те, що вони надають можливість учням легко регулювати ступінь інтенсивності тренувального впливу в залежності від власного стану, або в залежності від того, наскільки вони можуть виконати дану рухову дію без витрат особливих зусиль свого здоров'я. Так склалося, що в силових, швидкісно-силових і швидкісних вправах максимально можлива індивідуальна інтенсивність приймається як

початкова (100 % – максимальна інтенсивність), по відношенню до якої встановлюють окремі ступеня інтенсивності. Наприклад, силова робота статичного характеру з величиною напруги до 15 % максимальної статичної сили в цій вправі забезпечується виключно за рахунок аеробних джерел енергії (Круцевич, 2012, с. 90).

Як підтвердження сказаному, спеціальні дослідження (Камаєв, 2013, с. 120) дозволили встановити, що статичне навантаження з власною масою тіла не супроводжується великими і тривалими зусиллями. У зв'язку з цим реакція серцево-судинної системи на це навантаження менш виражена й більш адекватна дітям 10–11 років. Отже, дане навантаження функціонально є менш напруженим для шкільного віку й його можливо рекомендувати при проведенні занять із фізичної культури.

Але з початку було потрібно розрахувати припустимий обсяг навчального часу, який би задовольнив застосування комплексу статичних вправ в умовах шкільного уроку фізичної культури. За вимогами чинної програми фізичного виховання головними складовими основної частини уроку даного модуля є: спеціальна фізична підготовка і тактико-тактична підготовка, які за своїм змістом складаються з динамічних вправ, але їх послідовність може змінюватися від різноманітних чинників, до яких належать: ціль та мета заняття, готовність учнів виконувати фізичні вправи, стан матеріально-технічної бази. Термін основної частини загальноосвітнього уроку з фізичної культури для школярів триває 25 хвилин, за цей час іде навчання технічним прийомам із баскетболу, де на кожному уроці використовуються вправи загальної та спеціальної фізичної підготовки, а також іде послідовний розбір і вдосконалення пройденого матеріалу.

Однак, ми обрали першою тактико-тактичну підготовку, оскільки вона охоплює дотримання методики послідовного навчання атакуючим і захисним діям з прийомами техніки гри, де також широко використовуються підвідні вправи, безпосередньо залучаючи рухи ігрового характеру, а спеціальну фізичну підготовку залишили наступною, оскільки після неї, тобто наприкінці основної частини учні виконували вже комплекси статичних вправ спеціалізованої спрямованості, які мають відношення для модуля «баскетбол».

Такий вигляд мала загальна схема основної частини уроку, що відповідала умові послідовності навчання, де з початку йшли динамічні вправи, а статичні залишалися наприкінці. Це було зроблено з метою кращої послідовності заняття, яка суттєво впливає на біохімічні, морфологічні та фізіологічні процеси в організмі, забезпечуючи умови для його якісного розвитку (рис. 2).

Водночас за ретельним розрахунком термінів послідовності кожної зі складових основної частини уроку в хвилинах було визначено, що тактико-тактична підготовка і спеціальна фізична підготовка займають по 7,5 хвилин,

тим самим загальна сума в хвилинах терміну, відведеного на динамічні вправи, тривала 15 хвилин, а останні 10 хвилин займали спеціалізовані статичні вправи для модуля «баскетбол». У такому вигляді було отримано припустимий обсяг навчального часу в хвилинах для комплексу статичних вправ в умовах шкільного уроку фізичної культури. Дана регламентація з успіхом забезпечила зручне використання інших методів низки «вдосконалення рухових навичок і розвитку фізичних якостей».

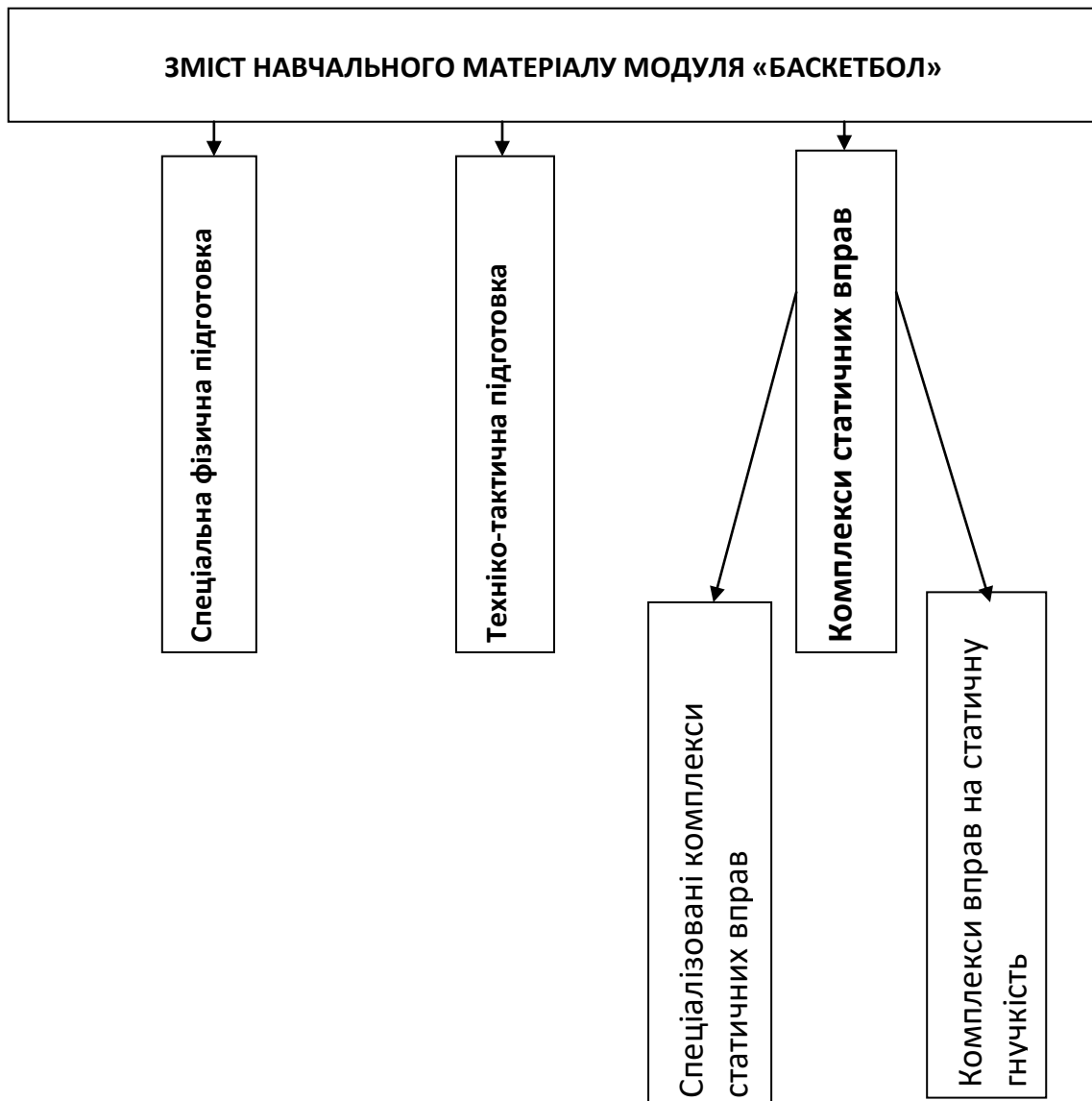


Рис. 2. Структурно-логічна схема календарного плану занять по модулю «баскетбол»

Так, наприклад, на шкільному занятті йде вдосконалення й закріплення придбаних раніше статичних умінь та навичок під час навантаження вказаних груп м'язів, але за індивідуально зручними для кожного учня статичними вправами. Школярі пересуваються по колу легким бігом, але за командою вчителя зупиняються на місці, або швидко

знаходять потрібного приладу й виконують статичну вправу, потім за іншою командою повертаються до кола та продовжують легкий біг.

У даному випадку для покращення придбаних навичок легко застосовується зручний ігровий метод. Інша ситуація, з учнями напередодні обговорюється майбутній план дій. Обираються добре знайомі статичні вправи, які учні повинні виконати на оцінку. Також обговорюються помилки і час утримання статичних поз. Клас розподіляється на дві групи, одна група виконує вправи, інша – бере на себе обов'язки суддів, далі відбувається зміна функцій учнів, ті, які судили, виконують вправи, а ті, які виконували вправи, виступають у ролі суддів. У даному випадку легко використовується змагальний метод.

Надалі перед нами стояло завдання встановити: загальний обсяг навчального часу на статичну м'язову роботу, загальний обсяг часу на відпочинок, кількість вправ, тривалість спроб, кількість повторень у спробах та їх інтенсивність (рис. 3). Загальний обсяг навчального часу, відведеного на статично-м'язову роботу, або на виконання статичного навантаження, складається з таких складових, до яких мають відношення: час на утримання статичного положення, загальна кількість вправ і кількість повторень у спробах. За думкою провідних фахівців, оптимальна тривалість одноразового статичного напруження повинна тривати 4-10 с. Зрозуміло, що чим вище напруження й нижчий рівень тренуваності, тим воно повинно бути менш тривалим і навпаки (Шиян, 2008; Круцевич, 2012).

Початковий рівень розвитку статичної сили наших учнів довів, що оптимальна тривалість статичного положення для них складає 6 с, а загальна кількість статичних вправ у спеціалізованому комплексі, відповідно до їх тренуваності, дорівнює шести, які охоплюють потрібні групи м'язів для гри в баскетбол відповідно віку. Стосовно цього, планування дозувань навчальних навантажень схилялося спочатку до врахування думки провідних фахівців фізичного виховання, які радять в одному підході виконувати від 2–3 до 5–6 повторень (Шиян, 2008; Круцевич, 2012), відповідно до неї нами було втілено на практиці оптимально середню кількість повторень від 3 до 4, що є в межах дозволеного. Виходячи з цього, загальний обсяг навчального часу на статично м'язову роботу складають три вправи по шість секунд, які повторюються три рази, а також три вправи по шість секунд, які повторюються чотири рази.

Арифметично це можливо виразити таким чином: $(6с \times 3в \times 3р) + (6с \times 3в \times 4р) = 126$ с, де отриманий результат у секундах дорівнює 2 хв 10 с. Таким чином, було встановлено, що загальний обсяг навчального часу на статично м'язову роботу займає дві хвилини і десять секунд, що дорівнює 20 % від загального часу, відведеного на весь комплекс статичного навантаження, який займає 10 хвилин, тоді на час

відпочинку й відновлення після статичного напруження залишається 8 хвилин, що складає 80 % від загального часу, відведеного на комплекс.

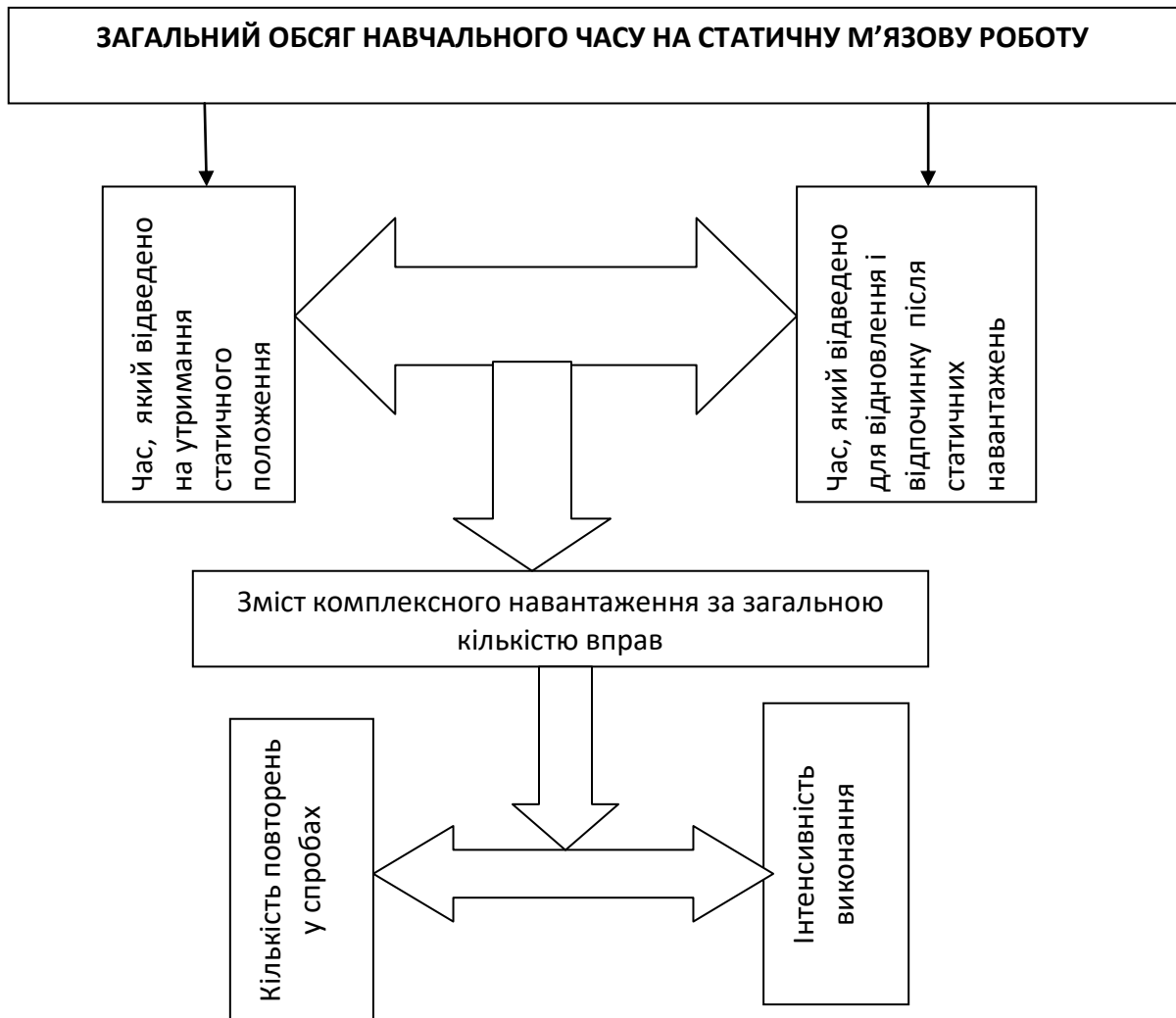


Рис. 3. Структурно-логічна схема спеціалізованих комплексів статичного навантаження для ігрового модуля «баскетбол»

Це безпосередньо було зроблено з метою поліпшення умов при використанні фронтального способу (метода) організації учнів на занятті, який є найбільш ефективним у даному випадку, що водночас сприяє усуненню недоліків та проведенню освітніх і виховних функцій, оскільки за період великого відпочинку відбувається не тільки адаптація учнів для майбутнього повторення вправи, але також школярі слухають зауваження вчителя з приводу своїх помилок, одержуючи рекомендаційні вказівки до їх виправлення і цей мотив налаштовує на позитивний настрій, підбадьорює на працю, забезпечує активну участь усіх учнів.

Взагалі, коли в першій половині основної частини уроку йдуть динамічні вправи, а завершують другу частину статичні, то такий підхід урізноманітнює заняття і є перспективним не тільки для розвитку життєво

необхідних фізичних якостей, удосконалення рухового досвіду, надання більшої рухової активності, а також досягає вдало спланованої організації учнів. Але, слід зазначити, що комплекс статичних навантажень, як уже було зазначено на рис. 2, має два різновиди, які повинні одночасно використовуватися в навчанні, це комплекс статично-м'язової роботи і комплекс на статичну гнучкість. За головною сутністю основних параметрів, до яких належать: загальний обсяг навчального часу на виконання вправ статичної гнучкості, загальний обсяг часу на відпочинок, кількість вправ, тривалість спроб, кількість повторень у спробах і їх інтенсивність, даний комплекс мало чим відрізняється від статично-м'язового, але має свої відлікові риси.

По-перше, даний комплекс раніше ніколи не використовувався з учнями загальноосвітніх шкіл, розумілось так, що всі динамічні вправи несуть у собі необхідну частку активної гнучкості, а втручання пасивних актів статичної гнучкості є болісним і може привести до негативних наслідків. Однак, на практиці провідні фахівці радять її використання, оскільки недостатній розвиток гнучкості обмежує можливості вдосконалення інших фізичних якостей, призводить до зниження сили й швидкості, зростання втоми (Шиян, 2008, с. 227), так само, як недостатній рівень розвитку гнучкості негативно впливає на результати занять фізичними вправами (Круцевич, 2012, с. 247).

По-друге, до змісту комплексного навантаження на статичну гнучкість було обрано три частини, до них надійшли: вправи для плечових суглобів, тулуба і тазостегнових суглобів. Слід загострити увагу, що дані вправи є фундаментальними, мають відношення до будь-якої фізичної роботи, можуть використовуватися як перед її початком, так і наприкінці. Але в нашому випадку комплекси вправ на статичну гнучкість у навчальній практиці виконувались як один к двом, тобто два навчальних дні поспіль було задіяно на статично-м'язові навантаження, а на третій день підходила черга комплексу на статичну гнучкість, який був спрямований на розвиток гнучкості засобами статичних вправ.

По суті, дані комплекси є найбільш насиченими, оскільки вони виконуються на п'яти робочих місцях: підлога, низька перекладина, звичайна стіна, гімнастична лава, гімнастична стінка, а там, де навчальна спроможність матеріальної бази дозволяє одночасне проведення занять двом класам разом, то означені комплекси можуть охоплювати всіх учнів, забезпечуючи кожному розвивальну, оздоровчу й освітню спрямованість, але, безумовно, для цього повинна бути розроблена відповідна регламентація (рис. 4).

Водночас, їх створено для того, щоб добре підготувати учнів до нормативних іспитів на гнучкість чинної програми фізичного виховання, а також надати індивідуальну допомогу під час опанування інших модулів шкільної програми, де потрібна дана якість. Тому послідовність вправ

сплановано таким чином, що спочатку йде основна вправа, а потім коригувальна, яка теж має своє навчально-тренувальне значення.



Рис. 4. Структурно – логічна схема вправ на статичну гнучкість

Одним із останніх пунктів структурно-логічних схем в обидва навантаження: статично-м'язовому і статичної гнучкості залишається їх інтенсивність. На думку провідних фахівців (Шиян, 2008; Круцевич, 2012), інтенсивність статично-м'язових вправ у першій половині напруження (2–

4 с) зусилля повинно плавно зростати до запланованого, а потім утримуватися на цьому рівні до кінця вправи. У нашому випадку за час виконання статичних вправ (6 с) повністю виконувалися дані вимоги.

Що стосується статичної гнучкості, то за твердженням (Круцевич, 2012, с. 258), великий тренувальний ефект дає ступінчаста інтенсивність розтягування: плавно досягти близько граничної амплітуди, утримати 5-10 с, ланки тіла в певному положенні, а потім збільшити амплітуду на 8-12 % і знову 5-10 с утримати ланки тіла в цьому положенні. Оскільки тривалість виконання вправ у наших комплексах, як було сказано раніше, має термін (6 с), то ступінчаста інтенсивність із учнями 10–11 років не застосовувалася, їм достатньо було першого ступеня, але збільшити амплітуду на 8–12 % у наших комплексах ми радимо вже з учнями 12–13 років, коли загальний термін тривалості вправи почне зростати.

Третє, останнє завдання в нашому дослідженні, де з припустимого обсягу навчального часу, обиралися зручні проміжки для відпочинку в секундах, довело, що дана регламентація нараховує шість різноманітних варіантів (рис. 5). Дані варіанти повторень не схожі один на одного, оскільки в кожному з них є присутньою тільки своя певна комбінація кількості спроб, яка складається з трьох і чотирьох повторень вправи.

Нагадуємо, що вказану кількість повторень радять використовувати провідні фахівці фізичного виховання, на думку (Круцевич, 2012, с. 192) менше 3–4 повторень в одному підході в подоланні помірних обтяжень практично не стимулюють адаптаційні процеси, а більше 5–6 повторень – призводять до погіршення координації роботи м'язів унаслідок накопичення стомленості.

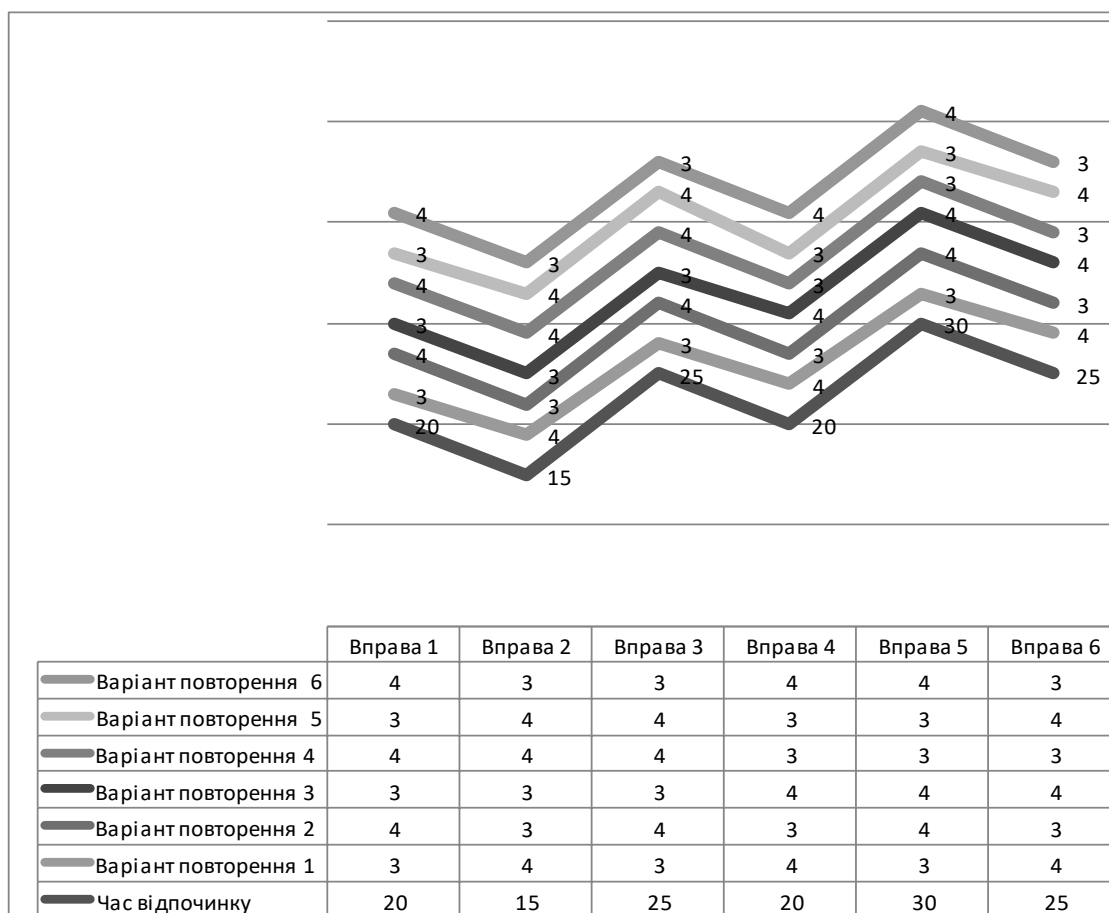


Рис. 5. Регламентация эффективного навантаження

Тому перший варіант ми почали з меншої кількості повторень і закінчили більшою, відповідно, другий починає з більшої, а закінчує меншою, де кожні наступні вправи чергуються на більшу – меншу кількість повторень у спробі, або навпаки (рис. 5). Указані варіанти ми радимо застосовувати на початку вивчення модуля протягом перших п'яти занять.

Наступні два варіанти відрізняються своєю послідовністю, де перші три вправи мають три або чотири повторення, а наступні змінюються в бік підвищення або зниження, оскільки там, де було три повторення, стає чотири, а там, де було чотири – стає три (рис. 5). Дані варіанти ми радимо використовувати, починаючи з шостого, або сьомого заняття по десяте–дванадцяте включно, залежно від адаптації учнів до статичних навантажень. Два заключних варіанти п'ятий і шостий є найскладнішими, оскільки непередбачена зміна між комбінованими повтореннями робить їх відмінними від попередніх варіантів. Вони використовуються для вдосконалення й самовдосконалення наприкінці навчального модуля, починаючи з тринадцятого–чотирнадцятого занять. Звертаючи увагу на час відпочинку в кожній вправі,

ми можемо побачити, що його зниження проходить на п'ять секунд, а підвищення на десять. Сам діапазон відпочинку в секундах складається від 20 до 30 секунд за весь загальний час виконання вправ, але в кожній вправі час відпочинку між спробами є постійним. Так, у першій вправі незалежно від кількості повторень час відпочинку між спробами триватиме 20 с, найвищої позначки він досягає на п'ятій спробі, а найнижчої – на другій (рис. 5).

Незважаючи на те, що на останній шостій вправі час відпочинку трохи знижується в порівнянні з попередньою, однак загальний час відпочинку наприкінці комплексного навантаження зростає. Це було зроблено з метою зручного збільшення навантажень у наступних роках середнього шкільного віку за рахунок поступового зменшення часу відпочинку залежно від готовності учнів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Під час виконання спеціалізованих статичних вправ для модуля «баскетбол» зі школярами середнього шкільного віку слід притримуватися такої регламентації: 1) час утримання нерухомого статичного положення не повинен перебільшувати тривалості зусилля 6 с; 2) кількість підібраних вправ не повинна перевищувати шести; 3) кількість повторень вправ коливатиметься в межах 3–4 разів; 4) час відпочинку між спробами повинен складати термін від 15 до 30 с; 5) залежно від напруги м'язів застосовувати діафрагмальне, або грудне дихання.

2. Загальна кількість відведеного часу для виконання спеціалізованих статичних вправ повинна тривати 10 хвилин, де 2 хвилини 10 секунд, тобто 20 % відводиться на статичну м'язову роботу, інтенсивність якої повинна знаходитися в межах 30 % від максимального свого досягнення в цій вправі, що цілком залежить від стану самопочуття учнів.

3. Загальна кількість відведеного часу для відпочинку значно перебільшує статичну м'язову роботу і триває 7 хвилин 50 секунд, що складає 80 % відведеного часу. Допускається будь-яка комбінація в проміжки часу від 15 до 30 секунд із індивідуальним зниженням у 5 секунд, а підвищенням у 10 секунд.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок може бути вивчення прояву несприятливих чинників, які стають на заваді якісному фізичному навантаженню школярів.

ЛІТЕРАТУРА

- Арефьев, В. Г. (2015). Адаптаційні передумови диференціації розвивально-оздоровчих занять з фізичної культури. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, Вип. 1 (54), 4-7 (Arefiev, V. H. (2015) Adaptation prerequisites for differentiation of developmental-recreational training in physical culture. *Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov, Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport)*, Issue 1 (54), 4-7).

- Аксьонова, О. П. (2014). Фізіологічна крива реакції серцево-судинної системи організму дітей і підлітків на фізичні навантаження під час занять фізичною культурою. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 3к (44), 13-18 (Aksenova, O. P. (2014). Physiological curve of the cardiovascular system response of children and adolescents to physical activity during physical training. *Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov, Issue 3k (44)*, 13-18).
- Круцевич, Т. Ю. (2012). *Теорія і методика фізичного виховання*. К.: Олімпійська література (Krutsevich, T. Y. (2012). *Theory and Methods of Physical Education*. K.: Olympic Literature).
- Курамшин, Ю. Ф. (2010). *Теория и методика физической культуры*. М.: Советский спорт (Kuramshin, Yu. F. (2010). *Theory and methodology of physical education*. M.: Soviet sport).
- Камаев, О. И., Проскуров, Е. М. (2013). Особенности влияния статических и динамических нагрузок на деятельность сердечно-сосудистой системы у мальчиков 10–11 лет. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 5 (38), 117-122 (Kamaiev, O. I., Proskurov, E. M. (2013). Features of the influence of static and dynamic loads on the activity of the cardiovascular system in boys 10-11 years old. *Slobozhansky scientific-sports bulletin*, 5 (38), 117-122).
- Рябченко, Р. В. (2017). Умови ефективного керування здоров'ям школярів у процесі занять фізичними вправами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 3к (84)*, 419-422 (Riabchenko, R. V. (2017). Conditions for the effective management of the health of schoolchildren in the process of exercise. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov, Issue 3k (84)*, 419-422).

РЕЗЮМЕ

Проскуров Евгений, Камаев Олег. Особенности регламентации статических нагрузок для учащихся среднего школьного возраста.

В статье рассматривается проблема регламентации статических нагрузок для спортивно-игрового модуля школьной программы «баскетбол», которая занимает десять минут учебного времени во второй половине основной части урока. В ходе исследования был рассчитан допустимый объем учебного времени в минутах, необходимый для использования комплекса статических упражнений в условиях школьного урока физической культуры. Установлено: общий объем учебного времени на статично-мышечную работу, количество упражнений, продолжительность попыток, количество повторений в попытках, а также их интенсивность. Выявлены оптимальные промежутки времени для отдыха между попытками в секундах, последовательность регламентации учебной нагрузки, которой нужно придерживаться при выполнении специализированного комплекса статических упражнений баскетболиста со школьниками среднего школьного возраста.

Ключевые слова: регламентация нагрузок, статическая нагрузка, мышечная работа, количество попыток, интенсивность, объем учебного времени, варианты повторений.

SUMMARY

Proskurov Eugene, Kamayev Oleg. Features of static load regulation for middle school pupils.

The article deals with the problem of regulation of static loads for the sports-game module of the school basketball program, which takes ten minutes of study time in the second

half of the main part of the lesson. Therefore, the purpose of this study was to determine the optimal load of a specialized set of static exercises of basketball for middle school students. The group of methods involved in the research movement was headed by the following: the method of generalized comparison of data from literary sources, the method of planning training loads, the method of calculating the effective time for training loads, the method of pedagogical observation. Among the group of practical methods used in physical education for mastering physical exercises are the methods of teaching in general and in parts. However, the regulation of the load depends on the specifics of the exercises, their focus, the age of the students, their level of physical condition, physical fitness. In this case, the regulation of static exercises performed by students of the beginning of secondary school age, a holistic method, was developed. The objectives of the study were: 1. Calculate the allowable amount of study time, in minutes when performing a set of static exercises in the conditions of school physical education lesson. 2. Determine: total amount of training time for static muscle work, number of exercises, duration of attempts, number of repetitions in attempts, and intensity of loading. 3. From the acceptable amount of study time, choose effective intervals for rest in seconds. During the study, the allowable amount of study time was calculated, in minutes, to use the set of static exercises in the school physical education lesson. The total amount of training time for static muscle work, the number of exercises, the duration of attempts, the number of repetitions in the attempts, as well as their intensity, which should be within 30 % of their maximum achievement in this exercise, which depends entirely on the state of students' health are determined. The optimal intervals for resting the limits of the attempts in seconds have been revealed, the sequence of the regulation of the training load, which should be observed when performing a specialized set of static exercises of a basketball player with secondary school students. A promising direction for further scientific exploration may be the study of the manifestation of unfavorable factors that hinder the quality of physical activity of students. A promising direction for further scientific exploration may be the study of the manifestation of unfavorable factors that hinder the quality of physical activity of students.

Key words: *load regulation, static load, muscular work, number of attempts, intensity, amount of study time, repetition options.*

Петро Рибалко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6460-4255

Юлія Рашевська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0761-5107

Вадим Кас'ян

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8428-0190
DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/123-133

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті визначено сутність та зміст фізкультурно-оздоровчої діяльності; визначено функціонування цілісної системи фізичного виховання та оздоровлення в сучасному закладі середньої освіти; проаналізовано зарубіжний досвід управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладах середньої освіти. Уточнено поняття «здоров'я», «спосіб життя», «фізична культура», «фізична культура школяра»; подальшого розвитку набуло трактування сутності поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність» – це заходи, що здійснюються суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури.

Наведено аналіз публікацій учених відносно різних аспектів функціонування системи освіти. У дослідженні впроваджено методiku управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю школи та доведено її ефективність.

Ключові слова: діти, здоров'я, фізкультурно-оздоровча діяльність, проблеми, перспективи, освіта.

Постановка проблеми. Основними ідеями сучасної освіти, що підтримуються й поширюються Міжнародною організацією ЮНІСЕФ, є ідеї забезпечення прав, свобод та інтересів дітей, представлені в концепції програми «Школа доброзичливого ставлення до дитини» («Child-friendly schools») (*Child-Friendly Schools*). Вже ні для кого не таємниця, що суспільний запит спрямований на школу, яка є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, простором для їх повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей. Такий омпріаний заклад освіти можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей (Андрущенко, 2004).

Реформа освіти в Україні набирає обертів. З огляду на процес децентралізації влади, перед територіальними громадами постає питання управління освітою. Створення ефективної системи освіти є завданням складним і надзвичайно відповідальним. Тому для освітян важливо мати дієвий інструментарій для цієї роботи (Набок, 2005).

Питання збереження та зміцнення здоров'я є актуальними, оскільки результати наукових досліджень засвідчують стійку негативну динаміку стану здоров'я школярів. Підтвердженням цього може бути достатньо висока кількість дітей із дисгармонійним розвитком, фізіологічною незрілістю, дефіцитом маси й низьким рівнем рухової активності. Актуалізується значення пошуку шляхів оновлення змістово-організаційних аспектів фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямованої на задоволення природної потреби дитини в руховій активності, забезпеченні умов для залучення дітей до активного здорового способу життя (Ващенко та Свириденко, 2006).

Одним із шляхів вирішення зазначених проблем в українському суспільстві є проведення профілактичної діяльності в закладах освіти, прикладом якої може бути системна фізкультурно-оздоровча робота (Бардак та ін., 2008; Ващенко та Свириденко, 2006).

У працях І. Д. Беха, Г. В. Безверхньої, В. Г. Григоренка, Л. П. Іванченка, Л. П. Сергієчка, аргументовано доведено, що фізичне виховання, фізкультурно-оздоровчі педагогічні технології, як складова частина загальної системи освіти, має закласти основи забезпечення й розвитку фізичного здоров'я, комплексного підходу до формування в дітей і підлітків розумової та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності.

Констатуємо, що проблема розробки й використання педагогічних технологій та організаційно-педагогічних умов з метою формування в дітей і підлітків позитивної мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності на сучасному етапі розвитку національної освіти не знайшла достатньої науково-методичної розробки.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою дослідження є праці вітчизняних і зарубіжних фахівців з проблем формування культури здорового способу життя (В. К. Бальсевич, М. Я. Віленський, О. Л. Трещева); фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми та підлітками в умовах закладів освіти (Л. Л. Головіна, Ю. А. Копилов), за місцем проживання (Г. П. Богданов та ін.); фізкультурно-оздоровчої роботи як однієї з форм людської діяльності, спрямованої на формування повноцінного здорового індивіда (В. І. Жолдак та ін.); розвитку системи позашкільної освіти, активізації виховного потенціалу позашкільних установ (О. В. Биковська, Г. П. Пустовіт), а також у галузі сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій – Т. С. Лисицька, Т. Т. Ротерс та ін.

На сучасному етапі розвитку фізичної культури розробка програм занять оздоровчої спрямованості з використанням найбільш раціональних і доступних засобів і методів фізичної культури набуває особливої актуальності, розробляються методичні підходи щодо вдосконалення фізичної підготовленості і зміцнення здоров'я школярів (О. М. Асташова, В. К. Бальсевич, А. С. Бондарь, О. А. Ващенко та ін.); визначаються найбільш результативні форми організації діяльності школярів, що активізують інтерес до занять фізичною культурою і формують потребу й уміння самостійно займатися фізичними вправами (Б. Ведмеденко, М. Я. Віленський, С. П. Євсєєв, Г. А. Лещенко та ін.); значною мірою в літературних джерелах представлені методичні рекомендації з проведення окремих форм фізкультурно-оздоровчої роботи в школі (Т. Штим, О. Дубогай, С. Г. Іванченко, П. П. Миненко та ін.).

Існування великої кількості фізкультурно-оздоровчих програм, які спрямовані на розв'язання різноманітних завдань, у тому числі й підвищення рухової активності школярів, та реальний стан упровадження цих програм у закладах загальної середньої освіти породжує низку проблем (Андрущенко; 2004; Лянной та ін., 2019).

Важливе значення мають наукові погляди В. Г. Григоренка, які відображають базові закономірності реформування, трансформації й оптимізації системи фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Він довів, що вдосконалення цієї системи повинно здійснюватися на основі принципів індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості різноманітних освітньо-виховних технологій, широкого використання різноманітних педагогічних технологій формування в дітей і підлітків сталої позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спортом.

Мета роботи – на підставі теоретичного обґрунтування фізкультурно-оздоровчої діяльності розробити та впровадити методику управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладі загальної середньої освіти сільської місцевості.

Методи дослідження: – *теоретичні:* аналіз філософських, природознавчих, психологічних і педагогічних джерел, програм, навчально-методичних посібників, педагогічної документації закладів освіти з метою визначення сутності, змісту, методів, особливостей управління та організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладі освіти;

– *емпіричні:* педагогічний експеримент; діагностичні методи (анкетування, бесіда) з метою вивчення стану функціонування предмета дослідження; педагогічне спостереження;

– *статистичні:* метод елементарної математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Починаючи дану роботу, ми добре розуміли, що особливої уваги вимагає роль директора школи в роботі з педагогічним колективом. Робота досягне результатів тільки в тому

випадку, якщо директор буде вміло спрямовувати та координувати зусилля всіх педагогів, усього колективу й системи формування здорової особистості учня. Директор школи повинен стати центральною фігурою в роботі з оздоровлення учнів. Через класних керівників і педагогів-інструкторів спрямовується діяльність усіх органів оздоровчої системи школи за єдиним планом.

Сьогодні суспільство бажає бачити школу не лише одним із освітніх ресурсів, а, скоріше, простором розвитку та співпраці як усередині, так і по відношенню до зовнішнього світу.

Сучасне освітнє середовище створює неповторне індивідуалізоване та персоналізоване враження, де в кожного є можливість відшукати себе. Середовище школи – це місце, де зустрічаються та взаємодіють не лише учні, вчителі, навколишні мешканці та гості школи, де відбуваються не лише уроки, цікаві зустрічі, свята та концерти, але й лекції та семінари, діють відкриті лабораторії і майстерні в різних галузях науки, мистецтва та технологій (Водолазська, 2012).

Вітчизняні та зарубіжні науковці й практики трактують освітнє середовище як частину життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється в сукупності всіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, у якому здійснюється розвиток особистості.

Водночас, у сучасних швидкозмінних умовах освітнє середовище закладу освіти не є ізольованим від зовнішніх і внутрішніх факторів, їх впливу, які можуть мати як позитивний результат, так і містити загрози, небезпеки й ризики, які можуть сприяти деструктивним змінам у ньому. Для протидії таким змінам, необхідно, щоб освітнє середовище закладу освіти було захищеним, безпечним.

Організований на базі Уланівського ЗЗСО I-III ступенів Глухівського району, Сумської області педагогічний експеримент з реалізації методики управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю складався з трьох етапів.

На *першому* етапі передбачалося визначення вихідного стану організації фізкультурно-оздоровчої діяльності закладу освіти.

На *другому* етапі відбувалося освоєння прийомів фізкультурно-оздоровчої діяльності колективом шкільних педагогів і розроблялися перспективні напрями вдосконалення власної фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів.

На *третьому* етапі забезпечувався моніторинг – відстеження результатів цієї діяльності.

За отриманими результатами була розроблена і впроваджена методика коригувальних заходів, спрямованих на поліпшення процесуальних і змістових характеристик фізкультурно-оздоровчої діяльності протягом навчального року.

Реалізація методики здійснювалася в межах гуманістичної парадигми освіти, що забезпечувало її культурологічну повноцінність. Це пов'язано з тим, що досягнення у сфері здорового способу життя за рахунок привласнення цінності фізичної культури, використовувані в здоров'язбережувальних цілях, розширюють культурологічний простір особистості, освоєння якого стає для школяра морально-виправданою діяльністю.

Урок фізичної культури – єдиний шкільний предмет, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей. Тому 3 уроки фізичної культури на тиждень обов'язкового уроку фізичної культури позитивно позначається на здоров'ї як завдяки підвищенню обсягу рухової активності дітей, так і за рахунок засвоєння й застосування ними на практиці знань про здоров'я, одержаних на цих уроках. Також урок фізичної культури – єдиний урок у шкільному розкладі, що дозволяє хоча б частково компенсувати статичні та психологічні навантаження, які має сучасний школяр у процесі навчання. Доцільність введення третього уроку фізичної культури на тиждень, а отже, й підвищення обсягу рухової активності школярів, тим більше, при сучасному, найчастіше перевищуючому норматив режимі навчальних і факультативних занять, очевидна за своєю профілактичною цінністю для здоров'я.

У ході дослідження встановлено, що ефективність фізкультурно-оздоровчої діяльності школи забезпечується при дотриманні таких педагогічних умов:

- 1) зміна вихідних принципів організації та управління навчально-виховним процесом;
- 2) безперервне підвищення професійної компетентності педагогічного колективу в оволодінні методами і технологіями фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- 3) розвиток пізнавальних потреб і мотивацій учнів на оволодіння знаннями основ фізичної культури здорового способу життя;
- 4) формування ціннісних орієнтацій на заняття оздоровчими фізичними вправами;
- 5) оптимізація занять фізичними вправами, що забезпечує адаптацію до фізичних навантажень і оздоровчий ефект;
- 6) перехід від суб'єкт-об'єктних відносин між учителем та учнем у навчально-виховному процесі до суб'єкт-суб'єктних.

Запропонований підхід до управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю школи пройшов апробацію й забезпечив досягнення позитивних результатів у підвищенні рівня фізичної культури та здоров'я школярів, розвитку професійної компетентності учителів у сфері здорового способу життя.

Розробка методики управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

Актуальність методики зі створення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності в школі полягає, насамперед, у тому, що вона

орієнтована на вирішення таких значущих проблем, усунення яких у сумі може дати максимально можливий позитивний ефект оздоровлення учнів.

Мета: надання можливостей школі для формування психічно здорової, фізично розвиненої й соціально-адаптованої особистості.

Провідна педагогічна ідея методики полягає в зміцненні та збереженні здоров'я, у формуванні культури здорового способу життя в умовах здоров'язбережувальної системи освіти, у вдосконаленні процесу викладання фізичної культури на основі формування стійкої потреби в руховій активності кожного школяра.

Кінцевий результат упровадження методики: формування й саморозвиток здоров'язбережувального потенціалу фізичної культури особистості, що відповідає логіці особистісно орієнтованої парадигми освіти у сфері фізичної культури.

Пріоритетні напрями управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в загальноосвітніх школах: фізичний розвиток учнів і зміцнення їхнього здоров'я, проблеми залежності здоров'я учнів від способу життя; взаємозв'язок здоров'я людини й екологічної обстановки, психологічний самозахист особистості; правильне та здорове харчування; особиста гігієна; профілактика шкідливих звичок; поведінка в екстремальних ситуаціях; культура здоров'я людини.

Основні напрями педагогічної діяльності у формуванні здорового способу життя учнів (Ващенко, 2006):

- формування цілісного ставлення до здоров'я всіх учасників педагогічного процесу; упровадження традицій, що пропагують і сприяють здоровому способу життя; формування валеологічної культури педагогів, учнів та їхніх батьків; профілактика й корекція соціально шкідливих звичок (тютюнокуріння, алкоголізму, токсикоманії, наркоманії);

- соціально-педагогічна підтримка дітей-інвалідів і дітей групи ризику.

Складові методики фізкультурно-оздоровчої роботи:

- кадрова забезпеченість учителями фізичної культури, медичним персоналом, а також їх кваліфікацією і бажанням підвищувати свою професійну майстерність; форми фізкультурно-оздоровчої роботи; матеріально-технічна база для фізкультурно-оздоровчої роботи (наявність спортивних споруд та їх оснащеність спортивний інвентар); моніторинг фізичного стану учнів; агітація і пропаганда за здоровий спосіб життя.

Методика фізкультурно-оздоровчої роботи в школі включає в себе такі *форми*:

- уроки фізичної культури за затвердженою програмою;
- спортивні секції з видів спорту та ЗФП;
- свята фізичної культури;
- шкільні змагання;

- дні здоров'я, туристичні походи і зльоти;
- спортивний клуб.

Складності у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи:

– відсутність необхідного матеріально-просторового середовища у приміщеннях для занять з оздоровлення учнів, кімнат психологічного розвантаження, ігрових кімнат, фізкультурно-оздоровчих майданчиків, санітарно-гігієнічних кімнат;

– недостатня підготовленість шкільних працівників, батьків із питань збереження та зміцнення здоров'я, формування потреби в учнів здорового способу життя, слабка інформаційна забезпеченість даного напрямку «учень-учитель-батько» (Ващенко, 2006).

Одні з цих труднощів можна віднести до об'єктивних, що практично неможливо вирішити в умовах конкретної школи, особливо сільської, й у сучасній соціально-економічній обстановці, і до суб'єктивних, таких, що цілком реалізуються у психолого-педагогічній діяльності. Подолання труднощів стало можливим при виділенні напрямів у системі підготовки й організації виховально-оздоровчої роботи учнів і педагогів.

На організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в сільській школі впливають економічні, демографічні, соціальні фактори, які зумовлюють особливий підхід до змісту, організації та методики її проведення.

До специфічних особливостей, що впливає на фізкультурно-оздоровчу роботу в умовах сільської нечисленної школи, відносяться мала наповнюваність класу і відсутність паралелі класів, що створює такі проблеми під час організації цієї роботи:

- неможливість виконати навчальну програму з рухливих та спортивних ігор в одному класі;
- відсутність стимулу до змагальної діяльності на уроках та можливості для порівняння й оцінки реальних успіхів у спортивних досягненнях;
- відсутність емоційності, привабливості занять;
- психологічна незахищеність дитини, постійний контроль учителя за учнем;
- одноманітність обставин, контактів, форм взаємодії;
- обмежений вибір форм фізкультурно-оздоровчої роботи в навчальній та позанавчальній діяльності.

У зв'язку з цим у сільській школі доцільно й ефективно об'єднання учнів у різновікові групи, що дозволяє успішно вирішувати такі завдання:

- задоволення потреб учнів у виборі форм занять фізкультурно-оздоровчої діяльності (навчальної, гурткової, секційної, клубної);
- виявлення індивідуальних можливостей, здібностей кожного школяра і реалізація їх у процесі ігрової, змагальної, спортивної діяльності;

- розширення контактів, соціальне збагачення взаємодії учнів різного віку;

- виховання фізкультурного активу, здатного виконувати управлінські, організаційні, інформаційні, господарські функції;

- виховання дружнього згуртованого спортивного колективу, здатного захищати честь школи на різних змаганнях.

Створення різновікових об'єднань сприяє також вирішенню таких організаційних проблем:

- збільшення кількості занять фізичною культурою без додаткового фінансування і розширення штату вчителів фізкультури;

- включенню в навчальний процес додаткових видів спорту (футболу, туризму, орієнтування на місцевості, настільного тенісу, бадмінтону);

- організації інтегрованих уроків (з природознавством, анатомією, фізикою та іншими предметами);

- проведення занять на природі, поза школою з урахуванням можливостей бази місцевого господарства;

- залучення працівників культурних центрів, медиків, колишніх спортсменів, батьків, місцевих жителів до проведення фізкультурно-оздоровчих заходів;

- організації спільних фізкультурно-оздоровчих заходів дітей і дорослих на селі;

- проведення навчальних занять та позанавчальних заходів з учнями прилеглих шкіл, що дозволило школярам проявити себе в новій обстановці і дало можливість порівнювати й оцінювати свої досягнення.

У той самий час аналіз роботи вчителів фізичної культури сільських шкіл дозволив виявити найбільш поширені труднощі в організації діяльності різновікового колективу: проведення навчальних занять одночасно з учнями різного віку; створення різновікової спортивної команди; проведення змагань; регулювання відносин між дітьми різного віку; підготовка фізкультурного активу; взаємодія з учнями на основі діалогу і співпраці; урахування індивідуальних здібностей дітей різного віку у спільній роботі тощо.

Проведення занять у різновікових групах дозволяє учням опановувати навчальний матеріал на якісно новому рівні. Кожен учень на певному етапі навчання, закріплення матеріалу виконує низку педагогічних функцій. Навчаючи, допомагаючи, страхуючи, учень осмислює завдання по-новому, сприймає педагогічний процес по-іншому. Учителю важливо створити атмосферу комфорту як для старших, так і для молодших дітей шляхом підбору навчального матеріалу, різних способів організації діяльності дітей на занятті, засобів і методів для вирішення поставлених завдань із урахуванням можливостей, здібностей і підготовленості учнів різного віку.

Об'єднання класів і проведення занять у різновікових групах дозволяє вчителю вивільнити час для організації позанавчальної

фізкультурно-оздоровчої роботи, яка при віддаленості сільських шкіл від культурних центрів набуває особливої важливості й обумовлює необхідність створення на селі різновікових спортивних секцій, фізкультурних гуртків, проведення спортивних змагань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті проведеного дослідження:

1. Визначено сутність та зміст фізкультурно-оздоровчої діяльності – це заходи, що здійснюються суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури. Метою цієї діяльності є створення сприятливих умов для реалізації права громадян на заняття фізичною культурою і спортом, задоволення їх потреб в оздоровчих послугах за місцем проживання та в місцях масового відпочинку населення.

Основними завданнями фізкультурно-оздоровчої діяльності в школі є: зміцнення та збереження здоров'я школярів; усебічний розвиток фізичних здібностей; поглиблення фізкультурних знань, необхідних для використання в повсякденному житті; формування свідомої мотивації до систематичних занять фізичною культурою.

Фізичну культуру школяра в контексті даного дослідження розуміємо як визначений принцип ставлення школяра до свого здоров'я, до розвитку і збереження можливостей свого організму.

2. Розкрито функціонування цілісної системи фізичного виховання та оздоровлення в сучасній школі і визначено, що найважливішим завданням шкільного фізичного виховання є виховання міцних, здорових молодих людей, які повною мірою опанували навички й уміння, визначені навчальною програмою з фізичної культури.

Фізкультурно-оздоровча діяльність сільської школи як відкрита система набуття особистого досвіду фізичної культури створює передумови для залучення більшості учнів до організованих занять фізкультурою і спортом, дозволяє задовольнити фізіологічно необхідну підліткам норму рухової активності, забезпечити доповнення уроків фізкультури позаурочною спортивно-масовою роботою, що сприяє нормальному розвитку всіх систем і моторики зростаючого молодого організму.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, В. П. (2004). *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. К.: Знання України (Andrushchenko, V. P. (2004). *Reflections on education: articles, essays, interviews*. K.: Knowledge of Ukraine).
- Бардак, З., Кушнір, О., Штим, Т. (2008). Нетрадиційні методи фізкультурно-оздоровчої роботи. *Палітра педагога*, 6, 17-20 (Bardak, Z., Kushnir, O., Shtym, T. (2008). Non-traditional methods of physical and health improving work. *Educator Palette*, 6, 17-20).
- Ващенко, О., Свириденко, С. (2006). Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*, 8, 1-6 (Vashchenko, O., Svyrydenko, S. (2006). Teacher's

- willingness to use health-saving technologies in the educational process. *Health and Physical Education*, 8, 1-6).
- Водолазська, Т. В. (2012). Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. *Пост Методика*, 5 (108) (Vodolazska, T. V. (2012). Model of child-friendly educational environment. *Post Methodics*, 5 (108)). Retrieved from: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-108.pdf>.
- Лянной, М., Рибалко, П., Ганчева, В., Красілов, А. (2019). Методика управління фізкультурно – оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 280-289 (Liannoi, M., Rybalko, P., Hancheva, V., Krasilov, A. (2019). Methods of management of physical and health-saving activity in modern secondary education institutions. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4 (88), 280-289).
- Маляр, Е. І. (2009). Методика використання фізичної культури з метою оздоровлення та активного відпочинку. Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка» (Painter, E. I. (2009). *Methods of using physical culture for the purpose of recovery and active rest*. Ternopil: TNEU "Economic Thought").
- Набок, М. (2005). Проблеми сільської школи та управління нею в процесі реформування освіти в Україні. У В. Ю. Биков, Ю. О. Жук (Ред.), *Інформаційні технології і засоби навчання*, (сс. 208-222) (Nabok, M. (2005). Problems of the rural school and its management in the process of education reform in Ukraine. In V. Yu. Bykov, Yu. O. Zhuk (Eds.), *Information technologies and teaching aids*, (pp. 208-222)).
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: [за док., затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002] (2012). *Освітні коментарі*, 7/9, 2-10 (The National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the 21st Century: [for Doc. by Decree of the President of Ukraine dated April 17. 2002 No. 347/2002] (2012). *Educational Comments*, 7/9, 2-10).
- Рибалко, П. Ф. (2019). Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально – виховного процесу*, 4 (96), 66-77 (Rybalko, P. F. (2019). Guiding approaches and principles in the preparation of physical education teachers for health and sports activities. *Humanization of educational process*, 4 (96), 66-77).
- Child-Friendly Schools Documentary Series: Rising Voices*. Retrieved from: https://www.unicef.org/cfs/index_RisingVoices.htm.

РЕЗЮМЕ

Рыбалко Петр, Рашевская Юлия, Касьян Вадим. Особенности управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в учреждениях общего среднего образования сельской местности.

В данной статье определена сущность и содержание физкультурно-оздоровительной деятельности; определены функции целостной системы физического воспитания и оздоровления в современном учреждении среднего образования; проанализирован зарубежный опыт управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в учреждениях среднего образования.

Уточнено понятие «здоровье», «образ жизни», «физическая культура», «физическая культура школьника»; дальнейшее развитие приобрела трактовка сущности понятия «физкультурно-оздоровительная деятельность» – мероприятия, осуществляемые субъектами сферы физической культуры и спорта для развития физической культуры.

Приведен анализ публикаций ученых относительно различных аспектов функционирования системы образования. В исследовании внедрена методика управления физкультурно-оздоровительной деятельностью школы и доказана ее эффективность.

Ключевые слова: *дети, здоровье, физкультурно-оздоровительная деятельность, проблемы, перспективы, образование.*

SUMMARY

Rybalko Petro, Rashevskia Yuliia, Kasian Vadym. Peculiarities of physical and health-saving activity management in general secondary education institutions in rural areas.

This article defines the nature and content of physical and health-saving activities; functioning of a holistic system of physical education and rehabilitation in a modern secondary education institution has been determined; the foreign experience of management of physical and health-saving activity in secondary education institutions is analyzed. The concepts of "health", "lifestyle", "physical culture", "physical culture of a student" have been clarified; interpretation of the essence of the concept of "fitness and health-saving activity" has been further developed. It is interpreted as the measures taken by the subjects of physical culture and sports for the development of physical culture.

The importance of finding ways to update the content and organizational aspects of physical and health-saving work aimed at meeting the child's natural need for physical activity, providing conditions for involving children in an active healthy lifestyle is actualized. One of the ways to solve these problems in Ukrainian society is to carry out preventive activities in education institutions, an example of which can be systematic physical and health-saving work. It is proved that physical education, physical and health-saving pedagogical technologies, as an integral part of general education system, should lay foundations for provision and development of physical health, a comprehensive approach to the formation of mental and psychological preparation for active life and professional activity in children and adolescents.

The analysis of scientists' publications concerning different aspects of the education system functioning is given. The study introduces the method of management of the school physical and health-saving activity and proves its effectiveness.

Key words: *children, health, physical and health-saving activity, problems, prospects, education*

УДК 378/373.2:37.018

Феднова Ірина

Університет імені Альфреда Нобеля

(м. Дніпро)

ORCID ID 0000-0002-5932-7986

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/133-142

ІНТЕРНЕТ-ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТНИЦЬКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено дослідження сайтів закладів дошкільної освіти на предмет надання функцій просвітництва та консультування батьків вихованців, визначено найбільш ефективні характеристики Інтернет-організації

просвітницько-консультативної діяльності ЗДО: активний спосіб подання інформації; популярний стиль її представлення; наявність у кожній темі просвітницького та консультативного елементів (що свідчить про її практичну значущість); організація інтерактивного зв'язку із користувачами сайту; фаховість надання інформації (із залученням різних за фахом спеціалістів); ілюстративність інформації; представлено пропозиції, які дозволятимуть підвищити ефективність організацію розділів «Консультації для батьків» на сайтах ЗДО.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, просвітницька діяльність, консультативна діяльність, сайт, інформація, батьки, вихованці.

Постановка проблеми. Трансформація сучасного суспільства, що виявляється в інформатизації та швидкій зміні інформації, вимагає перегляду взаємодії на рівні партнерів з комунікації. В освітній галузі зазначена проблема виокремлює необхідність налагодити швидкий та якісний зв'язок між закладом освіти та батьками дітей. Особливо важливим завданням у даному аспекті вважаємо виконання закладом освіти просвітницько-консультативної функції в межах взаємодії з батьками вихованців.

Зважаючи на тенденцію сучасного суспільства до отримання інформації через інтернет-ресурси, найбільш ефективною платформою організації просвітницько-консультативної діяльності закладів дошкільної освіти (ЗДО) для батьків вихованців виступають їх сайти. Саме на платформі сайту можна як розмістити оперативну або постійно необхідну інформацію, отримати зворотній зв'язок із комунікантами, дослідити рівень важливості порушеної проблеми тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема подання інформації на сайтах закладів освіти досліджується вченими досить активно. Так, Н. Ласкова розглядає шкільний сайт як вагому складову єдиного освітньо-інформаційного простору закладу освіти (Н. Ласкова, 2012); І. Ніколаєску торкається проблеми використання сучасних освітніх веб-сайтів як засобів професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти (І. Ніколаєску, 2016); М. Носкова зауважує про роль Інтернет-сервісів у розвитку інформаційного середовища закладу освіти (М. Носкова, Ел. ресурс). Презентуючи загальні та особливі можливості Інтернету для створення та вдосконалення освітнього середовища закладу освіти, науковці все ж не виокремлюють проблему функції просвітництва та консультативної діяльності, що також можна ефективно представити в межах Інтернет-сайтів.

Метою статті визначаємо дослідження сайтів закладів дошкільної освіти на предмет здійснення функцій просвітництва та консультування батьків вихованців, визначення найбільш ефективних характеристик Інтернет-організації просвітницько-консультативної діяльності ЗДО.

Методи дослідження: аналіз сайтів ЗДО, аналіз наукових джерел, узагальнення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження стану інтернет-просвітництва та консультування батьків дошкільнят нами здійснено аналіз сайтів низки закладів ЗДО, зокрема сторінок, які створено відповідно до мети нашого дослідження. Зауважимо, що сайти для аналізу обирались без будь-якої системи, ми намагалися лише дослідити просвітницько-консультативну роботу у ЗДО різних регіонів України та різних за рівнем урбанізації місць розташування.

На сайті ЗДО «Казка» Верхньотокмацької сільської ради представлено розділ «консультування батьків», у якому розміщено теми, що є корисними для всіх батьків: щодо розвитку дитини; психологічних проблем під час харчування дітей; виховання в дитини дбайливості та бережливого ставлення до речей; оздоровлення влітку; а також ті, що стануть у нагоді для вирішення індивідуальних проблем у конкретній сім'ї: поведінки із занадто уразливою дитиною; впливу на інтелектуальний рівень дитини навичок образотворчої діяльності; особливостей наполегливості та впертості дитини тощо. Слід зазначити, що інформація для батьків представлена класичним способом (у вигляді статичних текстів), що не сприяє зацікавленості – швидше автори розділу сайту сповідують принцип «щоб було чимось наповнене», однак деякі змістові акценти можна розцінювати як корисні для щоденного спілкування батьків із дітьми, що сприяють розвитку останніх. Так, у розділі «Граємо всюди» подано низку ігор, які можна застосовувати у процесі приготування їжі разом із дитиною. Просвітницькою за метою є інформація про вікові рівні розвитку в дитини рухової сфери (із визначенням конкретних досягнень малюка); про розвиток активного мовлення дитини раннього віку. Просвітницько-консультативним характером визначається інформація про загартовування, яку можна віднести до просвітницької (тема «Навіщо потрібне загартовування») та консультативної (тема «Гартуємо тіло і дух» – із представленням вправ та ігор для загартовування дитини).

Сайт комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 100 Харківської міської ради представляє консультації для батьків у формі тематичних текстів, створених у науковому стилі, що також визначаємо як нецікавий для пересічного користувача спосіб подання інформації. Зауваження заслуговує також представлення інформації, оформленої суцільним маленьким шрифтом, що викликає втому при читанні (а, отже, маємо сумніви щодо прочитання всієї інформації до кінця конкретним користувачем). Позитивним моментом оформлення аналізованої сторінки сайту є подання тематичних ілюстрацій, що розмежовують різні за змістом консультації. Теми, представлені в розділі сайту, можна віднести до просвітницьких («Готовність дитини до школи», «Агресивність та її прояви в житті дитини», «Формування самооцінки дитини» та інші) – при цьому позитивним є те, що після інформації

просвітницького характеру надаються консультативні поради щодо вирішення проблеми (наприклад, що робити батькам, щоб самооцінка дитини була адекватною). Окремі теми подано лише у формі консультацій («Що робити, якщо в дитини поганий апетит», «Як привчити дитину до порядку», «Дитячий майданчик: як уникнути конфліктів та істерик», «Як заохотити тата до ігор з дитиною» та інше). Особливо цікавим та ефективним для батьківського сприйняття стануть консультативні поради, оформлені у вигляді вирішених кейсів (теми «Дитина намагається повернути свою іграшку: як реагувати», «У дитини істерика в магазині: що робити, щоб назавжди про це забути») та конкретні правила поведінки із дитиною у кризових для неї побутових ситуаціях («Якщо малюк відмовляється стригтись», «Перший похід до стоматолога»).

Сторінка «консультації для батьків» сайту Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 27 «Світанок» відкривається «абеткою порад батькам від практичного психолога», кожна буква якої починає конкретну раду (наприклад, «аналізуйте, що дитина дивиться по телевізору і в Інтернеті», «будьте толерантними під час розмови з дитиною» та подібні). Можна погодитися з тим, що такий початок розділу сайту вже привертає увагу батьків і зацікавлює в тому, щоб читати далі. Інформація, подана в розділі, стосується здебільшого психологічної тематики, аніж педагогічних способів виховання та розвитку дитини. Крім того, теми «Психологічне здоров'я», «Способи профілактики психоемоційних станів» стосуються особистості взагалі і не пов'язані із проблемами дошкільця. У розділі переважає просвітницько-консультативний спосіб подання інформації, коли спочатку представлена проблема в теоретичному вигляді (просвітництво), а потім надаються рекомендації щодо її вирішення (консультація), зокрема, у темі «Симптоми кризи трирічного віку» спочатку визначено негативні якості дитини 3-х років: упертість, негативізм, норовистість, свавілля, знецінення та способи їх виявлення, а потім представлено способи взаємодії із дитиною у випадку виявлення нею негативної поведінки. Розділ, що аналізується, досить активно ілюстрований, що має сприяти посиленню уваги користувачів сайту до конкретної інформації. Так, пам'ятка батькам щодо забезпечення позитивного емоційного настрою дитини вдома та декларація «Права дитини в родині» презентована у вигляді ілюстрованих таблиць. Інформацію про адаптацію дитини в дитячому садочку, готовність дитини до школи, формування адекватної харчової поведінки дитини, розміщену в розділі, вважаємо традиційною для батьків дошкільнят. Водночас інформацію про розвиток творчості дітей із рекомендаціями щодо впливу конкретних музичних класичних творів на поліпшення фізичного стану дитини (наприклад, Л. Ван Бетховен «Фіделіо» – від головного болю, Й. С. Бах «Кантата № 21» – від гіпертонії тощо) слід віднести до просвітницько-інноваційної.

Найбільш сучасним виглядом інтернет-організації просвітницько-консультативної діяльності ЗДО можна вважати відповідний розділ сайту дошкільного навчального закладу № 1 «Дзвіночок» Сарнинської міської ради, на якому інформація для батьків по-перше, тематично унормована й систематизована, а по-друге, охоплює всі змістові проблеми розвитку дитини дошкільного віку. Так, у верхньому правому кутку розташоване активне вікно «Всі консультації», у якому представлено розділи, що наповнено конкретним працівником з відповідними фаховими функціями: вихователь-методист, логопед, старша медсестра, психолог, фізінструктор, музкерівник. За доступом до конкретної іконки відкриваються теми, які фахівець вважає корисними для батьків. Наприклад, логопед надає інформацію та консультує за темами: «Комплекси артикуляційних вправ», «Формуємо мовлення дитини», «Розвиток фонематичного слуху дитини дошкільного віку» тощо; фізінструктор представляє теми «Здоров'я дитини – багатство країни», «Консультативні поради інструктора з фізкультури», «Спільна робота батьків і педагогів з фізичного виховання дитини дошкільного віку» тощо.

Вибірковий аналіз змістового навантаження представлених тем виявив різну якість їх корисності для батьків дітей, а також різний рівень придатності до сприйняття (знов-таки, деякі тексти створені в науковому стилі). Водночас зауважуємо, що така організація сайту дає можливість аналізувати й визначати рівень професійності кожного з фахівців, разом із особистою відповідальністю за якість виконання роботи.

Сповідуючи як основну ідею батьківську ініціативу в консультаціях фахівців ЗДО, слід зупинитись і на фактах, коли консультації та просвітництво батьків має бути ініційованим представниками ЗДО. Перш за все, йдеться про фізичні проблеми дитини, які потребують втручання представників медичних спеціальностей і які у випадку відсутності уваги дорослих можуть перетворитись у прогресуюче захворювання дитини. Так, якщо у процесі медичного огляду в дитини виявляється схильність до плоскостопості, сутулості – батькам не лише слід повідомити про потенційну проблему, але й надати консультації щодо її усунення, ознайомити з комплексом фізичних вправ, які сприяють лікуванню кістково-м'язового апарату дитини. Або у процесі занять вихователь помічає, що дитина недочуває чи стала погано бачити, знов-таки слід провести з батьками консультації щодо усунення хвороби на початковому етапі, ініціювати звернення до фахівців зі спеціальної медицини. Консультаційні послуги зазначеного спрямування можуть надаватись на платформі сайту через звернення батьків по допомогу до конкретного фахівця.

Сайт дошкільного навчального закладу ясла-садок № 31 «Білочка» Первомайської міської ради (Миколаївська область) також представляє інформацію для батьків у вигляді інтерактивних посилань, кожне з яких відкривається через покликання на нього. На відміну від попереднього

сайту, тут теми не унормовані за якимось принципом, а представлені у вільному доступі. Тематика просвітницько-консультативного плану для батьків дітей є досить різною як за змістом, так і за призначенням, зокрема теми загального виховання («примхи дітей», «вчимо дитину слідувати за часом самостійно» тощо) перемишуються із темами психологічних проблем («чому дитина краде», «як дитина б'ється», «дитяча мастурбація: як діяти»), соціально-психологічних проблем родини в цілому («розлучення і дитина: типові помилки батьків», «як розповісти дитині про смерть близької людини»), інклюзивної педагогіки («поради батькам дітей з розладами аутистичного спектру»). Водночас зауваження викликає недостатність на сайті цього ЗДО просвітницько-консультативної інформації для батьків дошкільнят, присвяченої проблемам розвитку творчих здібностей дитини, фізичного та естетичного виховання.

Отже, аналіз сайтів ЗДО щодо організації просвітницько-консультативної діяльності для батьків дітей виявив загальні проблеми, які впливають на якість сприйняття інформації користувачами: відсутність тематичного унормування змісту; неякісне графічне оформлення; відсутність ілюстрацій та презентацій; спонтанне за змістом наповнення сторінок; відсутність інформації з цілих розділів дошкільного виховання та розвитку; низький рівень технічної організації інформації (відсутність інтерактивних посилань). Остання проблема актуалізується в технічному представленні роботи віртуальних мереж і стосується використання принципу Веб 2.0 (принцип синдикації mash-up), який прогнозує повне або часткове використання інших сервісів Інтернету як джерел інформації (М. Носкова, Ел. Ресурс).

Зауважуючи на зазначені проблеми, визначили пропозиції, які можуть стати в нагоді організаторам розділів «Консультації для батьків» на сайтах ЗДО:

- інформацію про особливі проблеми розвитку дітей дошкільного віку слід обов'язково подавати на сайті, оскільки психологічний фактор анонімності дозволяє скористатись нею батькам тих дітей, у яких є певні проблеми, або сім'ям із соціально-психологічними проблемами, не оголошуючи їх на очній консультації. Популяризуючи ідею про всебічне просвітництво батьків у питаннях, пов'язаних із розвитком дитини, слід зауважити про те, що деякі теми можуть бути надто вузькими для сприйняття загальною аудиторією дорослих, але водночас вони є надважливими для конкретної сім'ї (інклюзія в усіх її проявах, особливості харчування при захворюваннях тощо). Такі теми мають бути хоча б схематично представлені в інформаційному просторі ЗДО, але більшою мірою винесені на консультації.

- на сайтах має бути розміщена інформація щодо особливостей підготовки дитини до відвідування ЗДО та підготовки до школи. За думкою Н. Голоти та А. Карнаухової, педагог ЗДО має здійснювати педагогічне

партнерство з учителем початкової школи і визначати інформацію, необхідну батькам для підготовки дитини до школи (Голота та Карнаухова, 2019);

- у розділі сайту має бути можливість інтерактивного зв'язку з батьками (форма звернення), яка діє у спосіб: запит батьків щодо теми консультації або просвітництва (можна анонімний) → оновлення інформації згідно з запитом → повідомлення про оновлення розділу;

- має бути створено систему оповіщення на загальному сайті ЗДО щодо оновлення розділу консультацій для батьків (у віконці «консультації» можна створити інтерактивний дзвіночок, який з'являється, коли є нова тема;

- інформацію в розділі слід подавати в популярному стилі (не науковому) і з урахуванням способів активного сприйняття (рухомі елементи, інтерактивні вікна, малюнки тощо);

- корисними будуть медіа ілюстрації до інформації в темах: відео-нарізки прикладів із фільмів, мультфільми, ток-шоу тощо;

- створення анонімного вікна спілкування у форматі: батьки – фахівець із проблеми; організація такого спілкування в такий спосіб: питання батьків → модерація змісту питання → знаходження та запрошення фахівця → відповідь фахівця, представлена різними способами (на вибір батьків: або на загальній сторінці розділу сайту – тоді видно всім, або в особистому кабінеті батьків – тоді видно лише їм);

- першою в розділі має розміщуватися інформація, презентована в цікавій формі – для того, щоб користувач залишався на сторінці довше.

Висновки. Узагальнення означеного свідчить про те, що важливими характеристиками для Інтернет-організації просвітницько-консультативної діяльності ЗДО для батьків є активний спосіб подання інформації; популярний стиль її представлення; наявність у кожній темі просвітницького та консультативного елементів (що свідчить про її практичну значущість); організація інтерактивного зв'язку з користувачами сайту; фаховість надання інформації (із залученням різних за фахом спеціалістів); ілюстративність інформації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці на платформі сайту ЗДО макету сторінки для просвітництва та консультацій батьків вихованців, що відповідатиме вищезазначеним вимогам.

ЛІТЕРАТУРА

- Голота, Н. (2019). Формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (87), 27-37 (Holota, N. (2019). Formation of the readiness of future teachers to organize pedagogical partnership in preschool and primary education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (87), 27-37).
- Ласкова, Н. О. (2012). Шкільний сайт як вагома складова єдиного освітньо-інформаційного простору навчального закладу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3, 32-35 (Laskova, N. O.

- (2012). The school site as a significant component of the educational and informational space of the educational institution. *Computer at School and Family*, 3, 32-35. Режим доступу: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/komp_2012_3_11.pdf (Laskova, N. O. (2012). The school site as a significant component of the educational and informational space of the education institution. *Computer at School and Family*, 3, 32-35. Retrieved from: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/komp_2012_3_11.pdf).
- Ніколаєску, І. О. (2016). Сучасні освітні веб-сайти як засіб професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (38), 190-193. Режим доступу: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Nvuuped_2016_1_48.pdf (Nikolaiesku, I. O. (2016). Modern educational websites as a means of professional and pedagogical self-realization of the teacher of the postgraduate education system. *Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 1 (38), 190-193. Retrieved from: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Nvuuped_2016_1_48.pdf).
- Носкова, М. Роль Інтернет-сервісів у розвитку інформаційного середовища навчального закладу. Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/41988/2/2017n879_Noskova_M-The_role_of_Internet_services_76-83.pdf (Noskova, M. *The role of Internet services in the development of the information environment of a school*. Retrieved from: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/41988/2/2017n879_Noskova_M-The_role_of_Internet_services_76-83.pdf).
- Сайт КДНЗ «Казка» Верхньотокмацької сільської ради. Режим доступу: <https://dnz-kazka-vtokmak.jimdo.com/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-%D0%B4%D0%BB%D1%8F%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2/> (Site of the CPEI "Fairytale" of the Verkhotokmatsk Village Council. Retrieved from: <https://dnz-kazka-vtokmak.jimdo.com/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2/>).
- Сайт комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 100 Харківської міської ради. Режим доступу: http://dnz100.edu.kh.ua/communication/konsuljtacii_dlya_batjkiv/ (Site of the municipal institution "Preschool educational institution (kindergarten)" № 100 of Kharkiv city council. Retrieved from: http://dnz100.edu.kh.ua/communication/konsuljtacii_dlya_batjkiv/).
- Сайт Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 27 «Світанок». Режим доступу: <https://dnz27svitanok.jimdo.com/%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2/> (The site of Sumy preschool education institution (nursery-kindergarten) № 27 «Svitanok». Retrieved from: <https://dnz27svitanok.jimdo.com/%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2/>).

Сайт дошкільного навчального закладу № 1 «Дзвіночок» Сарнинської міської ради. Режим доступу: <https://www.dzvinochok.ukr/about-us> (Site of preschool education institution № 1 «Dzvinochok» of Sarny City Council. Retrieved from: <https://www.dzvinochok.ukr/about-us>).

Сайт дошкільного навчального закладу ясла-садок № 31 «Білочка» Первомайської міської ради (Миколаївська область). Режим доступу: <http://bilochka31.org.ua/fahivtsi-radyat/psiholog/konsultatsiyi-dlya-batkiv/> (Site of preschool education institution of kindergarten No. 31 "Bilochka" of Pervomaisk city council (Mykolaiv region). Retrieved from: <http://bilochka31.org.ua/fahivtsi-radyat/psiholog/konsultatsiyi-dlya-batkiv/>).

Сайт Квасилівського ЗДО «Лелека». Режим доступу: <http://leleka.rv.ua/psychologichnyy-suprovid-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-umovah-dnz.html> (The site of the Kvasylivskyi PEI "Leleka". Retrieved from: <http://leleka.rv.ua/psychologichnyy-suprovid-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-umovah-dnz.html>).

РЕЗЮМЕ

Феднова Ирина. Интернет-организация просветительско-консультативной деятельности дошкольного образовательного заведения.

В статье исследованы сайты дошкольных образовательных заведений на предмет предоставления функций просвещения и консультирования родителям воспитанников, определены наиболее эффективные характеристики Интернет-организации просветительско-консультативной деятельности дошкольных образовательных заведений: активный способ предоставления информации; популярный стиль ее презентации; наличие в каждой теме просветительского или консультативного элементов (что свидетельствует о ее практическом значении); организация интерактивной связи с пользователями сайта; профессионализм предоставления информации; представлены предложения, позволяющие повысить эффективность организации разделов «Консультации для родителей» на сайтах дошкольных образовательных заведений.

Ключевые слова: дошкольное образовательное заведение, просветительская деятельность, консультативная деятельность, сайт, информация, родители, воспитанники.

SUMMARY

Fednova Iryna. Internet organization of the educational and consulting activities of the preschool education institution.

The article substantiates the topicality of the development of the sites of preschool education institutions as an effective platform for organization of the educational and consulting activities; the scientific approaches of solving the problem of information presentation on the sites of preschool education institutions are analyzed; the sites of preschool education institutions are investigated in the aspect of providing educational and consulting services for the parents of the preschoolers. The general problems are distinguished, which influence the quality of information perception by the user, namely, absence of the thematic regulation of the content; low quality of graphic design; absence of illustrations and presentations; spontaneous thematic content of the pages; absence of information on a great number of topics connected with preschool education and development; a low level of technical organization of the information (absence of interactive links). Recommendations on the organization of the sections "Consultations for parents" on the sites of preschool education institution are generalized,

namely, the principle of the anonymity of the parents' appeals for consultations; providing an interactive connection with the parents; introduction of the notification system to the main site of the preschool education institution informing parents on renovation of the section of consultations; trending style of information presentation, which suits the active ways of perception; using media illustrations for the presented information. The most effective characteristics of the Internet organization for the educational and consulting activities of the preschool education institution are distinguished: an active method of the information presentation; a trending style of its presentation; presence of educational and consulting topics in each section (which proves their practical importance); organization of interactive connection with the site users; professional manner of information presentation (engaging various professionals); illustrative presentation of the information. Suggestions allowing improving the efficiency of the organizational section "Consultations for the parents" on the sites of preschool education institutions are represented.

Key words: preschool education institution, educational activity, consulting activity, site, information, parents, pupils.

УДК 373.3/.5.016:811.111

Сергій Яблоков

Маріупольський державний університет

ORCID ID 0000-0002-3018-1231

Дар'я Бойко

Маріупольський державний університет

ORCID ID 0000-0003-3864-6598

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/142-155

ДІЛОВА ГРА ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРИЙОМ СТВОРЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті наголошується на актуалізації використання педагогічних прийомів щодо створення комунікативних ситуацій на уроках англійської мови.

Мета статті – установити роль ділової гри у створенні комунікативних ситуацій на уроках англійської мови в середніх класах закладів загальної середньої освіти. Автори статті використовують такі методи дослідження, як аналіз та синтез; історико-структурний метод; метод систематизації; метод зіставлення; описовий, дедуктивний та індуктивний прийоми. Автори статті вважають, що сутність поняття «ділова гра» полягає в моделюванні реальної ситуації за допомогою спеціально створеної проблеми. У статті проаналізовано особливості уроків англійської мови з використанням прийому ділової гри на основі розробок учителів шкіл та доведено, що даний педагогічний прийом може ефективно використовуватися в навчальному процесі з огляду на його можливості щодо розвитку комунікативних навичок учнів. Практичне значення полягає в тому, що результати дослідження можуть стати основою для поглиблення знань практикуючих учителів, що прагнуть знайти нові підходи у своїй діяльності для підвищення активності та збільшення зацікавленості учнів під час вивчення англійської мови.

Ключові слова: *англійська мова, ділова гра, заклад загальної середньої освіти, комунікативна ситуація, комунікація, навчальний процес, педагогічна технологія, педагогічний прийом.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство живе в інформаційну епоху, яка виводить на перше місце навички комунікації та налагодження взаємозв'язків. З огляду на процеси глобалізації, сучасна українська школа повинна забезпечити навчання та виховання всебічно розвиненої особистості, яка могла б орієнтуватися в динамічно змінюваних умовах та була би підготовлена до життя у взаємозалежному світі. Відповідно до нових викликів важливою постає актуалізація педагогічних прийомів створення комунікативних ситуацій, у тому числі й на уроках англійської мови. Практика потребує таких прийомів, що, по-перше, могли б допомогти учням подолати мовний бар'єр, а, по-друге, підвищували б їх інтерес до вивчення предмету. Вважаємо, що ділова гра здатна задовольнити ці потреби, оскільки з її допомогою можна створювати ситуації близькі до реальних, під час програвання яких учні максимально залучаються до процесу навчання, стають його співучасниками, набувають соціального досвіду групової взаємодії.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом різні аспекти функціонування ділової гри вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як: Г. Абрамова, Я. Бельчиков, М. Бірштейн, В. Гладуш, Я. Крупський, Г. Лисенко, В. Михалевич, В. Ортинський, В. Степанович, які розробляли понятійний апарат; Д. Бокум, Дж. Дьюї, Д. Ельконін, Г. Крайг, О. Леонтьєв, Ж. Піаже зосередили свою увагу на взаємозв'язку між когнітивним розвитком людини та ігровою діяльністю; М. Бранецька, А. Вербицький, Г. Кольцова, М. Лебідь, М. Романова, Д. Широков, Н. Шустваль опрацьовували теоретичну базу застосування ділових ігор з освітньою метою; Н. Гальскова, Н. Гез, А. Гембарук, Я. Казановська, М. Ляховицький, О. Миролубов, В. Науменко, Є. Файчук, С. Фоломкіна, С. Шатілов займалися дослідженням використання активних методів навчання, у тому числі ділової гри, на уроках з іноземної мови; А. Лікарі, А. Оведовіц вивчали практичне застосування ділової гри у процесі навчання; В. Веллінгтон, С. Голд, А. Мовчун, Р. Налсен, Р. Нор, Т. Рьоле, Е. Фаріа, Д. Хатчінсон, С. Шаронова працювали над дослідженням історії виникнення та розвитку ділової гри; К. Змієвська, Ю. Холмакова вивчали типологічні особливості ділових ігор.

Однак, більшість із них звертають увагу на застосування ділових ігор під час вивчення економічних дисциплін. Теоретичні розробки використання ігор для поліпшення комунікативних навичок учнів на уроках англійської мови представлені в недостатній кількості. Таким чином, проблеми в розробці даної теми, а також перспективність вивчення педагогічного прийому ділової гри з огляду на потреби часу й визначили актуальність нашої статті.

Мета статті – дослідити теоретичні та практичні засади застосування ділової гри як педагогічного прийому та встановити її роль у створенні комунікативних ситуацій на уроках англійської мови в середніх класах закладів загальної середньої освіти.

Методологічна основа статті базується на загальнонаукових **методах дослідження**: аналізу та синтезу, що були використані під час вивчення сутнісних та специфічних характеристик ключових понять; історико-структурному, за допомогою якого було досліджено історію розвитку ділової гри; систематизації, яким послуговувалися під час визначення типологічних ознак об'єкту дослідження; для порівняння тлумачень дефініцій було використано метод зіставлення; доцільність функціонування та особливості застосування ділових ігор на уроках англійської мови в середніх класах закладів загальної середньої освіти вивчалися за допомогою описового, дедуктивного та індуктивного прийомів.

Виклад основного матеріалу. Прийом ділової гри пройшов довгий шлях, перш ніж став використовуватися в педагогіці. Серед дослідників не існує єдиної думки щодо історичних меж формування та становлення ділової гри як прийому. Так, наприклад, Р. Налсен та Е. Дж. Фарія ведуть відлік зародження ділових ігор від настільних і військових ігор Давнього Китаю (Faria & Nulsen, 1996, с. 22). Дослідники К. Змієвська (Змиевская, 2003, с. 47) та С. Стрілець (Стрілець, 2012, с. 276) датують появу на європейських теренах прийому програвання військових ситуацій XVII століттям. Новий етап становлення ділових ігор припадає на XX сторіччя. У цей час відбувається переосмислення можливостей використання цього виду діяльності. Дослідниця М. Ліборакіна вважає, що ідея створення «діяльнісних ігор» (“activity games”) базується на працях філософів і психологів 1910-20-х років, а саме Л. Виготського та О. Богданова (Liborakina, 1994, с. 41).

Прийом «ділова гра» почав використовуватися для освітніх потреб лише наприкінці 1950-х років (Gredler, 1996, с. 521). Перший університетський курс, що базувався на моделюванні управлінських задач та мав назву «Гра в прийняття рішень для менеджерів вищої ланки» (“The Top Management Decision Game”), був застосований у класі бізнес-політики Університету Вашингтону (The University of Washington) у 1957 році (Faria et al., 2008, с. 465). Наприкінці 60-х років XX століття англійський кібернетик С. Біром запропонував використовувати перші комп'ютерні ділові ігри (Андрущенко, 2011, с. 82). Ще одним ініціатором створення та поширення комп'ютерних ігор був американський дослідник К. Абт, його метою було впровадження ігрової діяльності для освітніх потреб (Djaouti et al., 2011, с. 2).

Поряд із комп'ютеризованими діловими іграми продовжували розвиватися й нецифрові версії. У 1973 році Д. Янсевиц випустив книгу «Симуляція нової Александрії: серйозна гра державної та місцевої політики» (“The New Alexandria Simulation: A Serious Game of State and Local Politics”), що

пояснювала принцип навчальної гри, що базувалася на основах політичних механізмів США. Цю ділову гру продовжують використовувати в американських закладах освіти для вивчення студентами курсу під назвою «Вступ до американської політики» (Djaouti et al., 2011, с. 3).

Відновлення використання прийому ділової гри в Європі датують другою половиною XX століття та пов'язують із іменем радянського філософа Г. Щедровицького (Мовчун, 2008; Liborakina, 1994, с. 42-43), який вважав, що розумова діяльність може повністю реалізувати себе тільки в колективній взаємодії. У діяльнісних іграх спілкування набуває якостей наслідуваного характеру, що призводить до змін не лише самого спілкування, але й мислення та поведінки гравців. На сьогодні в Європі прийом ділових ігор використовується в різних сферах, у тому числі і в педагогіці. Поява комп'ютерів та можливість широкого доступу до мережі Інтернет дали поштовх до розвитку комп'ютерних версій ділових ігор.

Важливим постає питання розуміння сутності ділової гри як педагогічного прийому. Вітчизняні та закордонні дослідники по-різному розглядають сферу вживання даного поняття. О. Пометун зауважує, що в науковій спільноті Заходу намагаються відходити від використання слова «гра» по відношенню до навчання, оскільки гра в них асоціюється з розвагами. З огляду на це, західні вчені вживають такі терміни, як «симуляція» та «імітація» (Пометун та Пироженко, 2003, с. 43). С. Гончаренко підходить до інтерпретації даного терміна з позиції його використання як у навчальному процесі, так і поза ним. Науковець наголошує, що під цим поняттям потрібно розуміти форму добровільної діяльності, в основі якої лежить здатність учасника гри бути «відкритим» по відношенню до можливих сценаріїв розгортання подій (учений називає це «світом можливого») (Гончаренко, 1997, с. 73). Перша розробниця такого виду діяльності, як ділова гра, М. Бірштейн разом із Я. Бельчиковим інтерпретують даний термін як метод імітації прийняття рішень управлінцями в різних виробничих ситуаціях, який може здійснюватися як групою людей, так і однією людиною згідно із заданими правилами з використанням ЕОМ у діалоговому режимі (Бельчиков, Бірштейн, 1989, с. 4).

В. Ортинський, розглядаючи поняття ділової гри, звертає увагу на його сутність, що полягає в моделюванні реальної ситуації за допомогою спеціально створеної проблеми. Він вважає, що ця діяльність дає змогу підготувати та адаптувати гравців до трудових та соціальних відносин, він також вбачає в діловій грі метод активного навчання, що сприяє досягненню конкретних задач (Ортинський, 2009, с. 243). Науковці В. Гладуш та Г. Лисенко наголошують, що ділові ігри є найскладнішою формою серед ігрових занять. Вони зауважують, що під час цього процесу відбувається імітація колективної професійної діяльності. За допомогою такої активності забезпечуються дидактичні цілі навчання, серед яких

закріплення та використання набутих знань, поліпшення розуміння специфіки професій, покращення навичок у сфері управління реальними ситуаціями (Гладуш та Лисенко, 2014, с. 98).

Отже, під діловою грою слід розуміти прийом навчання, що знаходить своє вираження у груповій діяльності, яка складається з набору різних сценаріїв розгортання подій та організована з метою моделювання різних видів ситуацій за допомогою гри для забезпечення дидактичних цілей навчання, серед яких: закріплення та використання набутих знань, поліпшення розуміння специфіки професій, покращення навичок у сфері управління реальними ситуаціями, а також – для оцінки рівня знань учнів.

Для того, щоб вважати ділові ігри прийомом, який потенційно може бути використаний у навчальному процесі, ігри повинні відповідати педагогічним вимогам. О. Чуб перераховує такі цілі використання ділових ігор, які ставляться з огляду на вимоги педагогіки: 1) ділові ігри мають виступати засобом розвитку пізнавальних інтересів та професійних мотивів; 2) вони повинні сприяти формуванню уявлень про професійну діяльність; 3) під час проведення ділових ігор навчання має відбуватися в колективній співпраці, що має спонукати гравців до спільної розумової роботи, яка є каталізатором формування вмінь та навичок групової взаємодії; 4) ділові ігри повинні слугувати потребам виховання відповідальності за результати спільної діяльності; 5) вони мають прищеплювати шанобливе ставлення до соціальних цінностей (Чуб, 2009).

Американський дослідник Д. Облінгер звертає увагу на особливості прийому ділової гри, які безпосередньо пов'язані з навчальним процесом, а саме: 1) ділові ігри активують попередньо засвоєну навчальну інформацію. Дослідник стверджує, що ігри вимагають фактів, тому гравці повинні використовувати попередньо вивчену інформацію та вивчати нові факти, щоб перейти на більш високі рівні гри; 2) у навчальній ігровій діяльності важливим є контекст. Для того, щоб досягти більшого успіху, необхідно розуміти, яку інформацію слід застосовувати в тій чи іншій ігровій ситуації; 3) завдяки програванню ситуацій забезпечується швидке виявлення рівня знань та вмінь гравців. Д. Облінгер вважає, що ігрова діяльність сприяє можливості дати швидкий відгук на прогрес учнів щодо оволодіння ними навчальним матеріалом; 4) ознакою навчальної гри є наявність зв'язку між навчальним процесом та унікальною ситуацією, що моделюється, та наявність можливості переносу знань, пов'язаних з іншими сферами життя, в ігрову ситуацію; 5) участь в ігровій діяльності дозволяє набути досвід. Цей досвід може стосуватися різних сфер, починаючи від досвіду управління емоційними реакціями, закінчуючи досвідом набуття нових умінь та навичок, що стосуються предмета вивчення (Oblinger, 2004, с. 8).

Дослідники А. Баришич та М. Прович виділяють особливості ділових ігор з огляду на переваги їхнього використання в навчальному процесі, до

яких вони зараховують: 1) стимуляцію розвитку навичок роботи в команді; 2) забезпечення експериментального навчання та практичного підходу до вивчення матеріалу; 3) можливість експериментувати з новими стратегіями прийняття рішень без ризику незворотних наслідків, як це могло би статися за реальних умов ухвалення управлінських рішень; 4) забезпечення швидкої оцінки результатів ігрової діяльності гравців; 5) стимуляція підвищення інтересу та збільшення мотивації до навчання в учасників гри; 6) сприяння розвитку навичок вирішення проблем, уміння творчо та критично мислити (Barišić & Prović, 2014, с. 106).

Розуміючи під комунікативною ситуацією в першу чергу ситуацію мовлення, мовленнєву взаємодію, що має ситуативний контекст та може виникати в реальності чи моделюватися на уроці відповідно до дидактичної мети (Пентилюк, 2003, с. 70), можна сформулювати поняття комунікативної ситуації для ділової гри, як ситуацію мовленнєвої взаємодії, що може відбуватися як між двома особами, так і між групою осіб, та може носити реальний чи змодельований характер, що складається з набору різних видів ситуацій, які реалізуються у вигляді ділової гри з метою забезпечення дидактичних цілей навчання та впливають на мовленнєву поведінку учасників гри за рахунок факторів, що визначають комунікацію.

У період підліткового віку в школярів починає формуватися власний світогляд, змінюється сприйняття світу, розвивається фантазія, з'являється прагнення до самоствердження (Овчарук, 2011, с. 22). Відповідно до цього, постає потреба в застосуванні на уроці англійської мови прийомів навчання, здатних зацікавити підлітків вивчати предмет. Поряд із вище зазначеною потребою, постає ще одна не менш важлива потреба, а саме: необхідність реалізації дидактичної складової уроку англійської мови. Тож, урок має бути не лише цікавим, але й повинен сприяти реалізації освітніх завдань. З огляду на завдання освіти, визначені в національній стратегії, вивчення англійської мови, перш за все, повинно сприяти розвитку комунікативних навичок учнів, які були би здатні спілкуватися з представниками інших країн за допомогою англійської мови. Вирішенню цих завдань сприяє використання на уроках англійської мови інтерактивних технологій навчання, у тому числі і прийому ділової гри. Завдяки застосуванню інтерактивних технологій забезпечуються необхідні умови для активізації пізнавальної діяльності та мовленнєвої активності учнів, а також створюються умови для формування комунікативних умінь та навичок (Шустваль та Кольцова, 2014, с. 179).

На думку вчених, у підлітковому віці продуктивнішим стає довільне запам'ятовування, за рахунок чого більшої значущості набуває логічна пам'ять, яка, на відміну від механічної, базується на механізмах усвідомленого запам'ятовування. З огляду на це, учитель має будувати урок таким чином, щоб учні могли поліпшувати свої навички логічного

мислення, завдяки чому має відбуватися покращення процесів запам'ятовування (Артюшина та ін., 2008, с. 275). Саме тому прийом ділової гри сприяє розвитку здатності до виконання різноманітних логічних операцій, а саме: 1) аналізу – учасники ділової гри повинні аналізувати ігрову ситуацію, адже для того, щоб успішно виконувати ігрові завдання, вони мають приймати цілий комплекс рішень, що, у свою чергу, призводить до збільшення ролі аналітичної складової навчальної діяльності; 2) синтезу – учні, беручи участь у діловій грі, мають справу з великим обсягом фактичної інформації, яку необхідно систематизувати та синтезувати для того, щоб дійти певних висновків і згодом прийняти рішення щодо виконання ігрового завдання. Під час логічного опрацювання навчальної інформації, учні краще запам'ятовують навчальний матеріал, що сприяє реалізації дидактичних завдань освіти (Гальскова та Гез, 2006, с. 147-148). Окрім цього, у процесі аналізу та синтезу ігрової інформації учні активно спілкуються між собою, що сприяє поліпшенню комунікативних навичок в учасників ділової гри.

З огляду на особливості підліткового віку, уроки з англійської мови слід розробляти таким чином, щоб учні мали змогу бути більш самостійними під час виконання завдань. Слід урахувати, що в поведінці школярів підліткового віку прослідковується тенденція до критичного ставлення до навчальної системи, однак, поряд із нею співіснують інші тенденції, що виявляють себе в появі нових інтересів, зростанні потреби у спілкуванні, у першу чергу, з однолітками (Мазур та Андрійчук, 2018, с. 412). Нівелювати негативне ставлення до навчальної системи можна за рахунок використання на уроках англійської мови навчальних прийомів, що здатні збільшувати роль комунікації в навчальному процесі. До таких прийомів належить і прийом ділової гри.

Таким чином, прийом ділової гри доцільно використовувати на уроках англійської мови в середніх класах закладів загальної середньої освіти з низки причин: 1) ділові ігри сприяють розвитку когнітивної сфери учнів 5-9 класів; 2) завдяки ігровій діяльності поліпшуються комунікативні вміння та навички підлітків; 3) покращується здатність учнів середніх класів творчо та критично мислити; 4) зростає учнівський інтерес до вивчення англійської мови, завдяки чому збільшується ефективність процесу навчання; 5) нівелюється негативне ставлення підлітків до навчальної системи за рахунок зменшення вчительського контролю та збільшення самостійності учнів під час виконання ними ігрових завдань.

Розглянемо безпосередньо особливості уроків англійської мови з використанням прийому ділової гри на основі розробок Н. Ігнатцової (Ігнатцова), В. Калінцової (Калінцова, 2016), І. Левченко (Левченко), Е. Нанівської (Нанівська).

Учитель англійської мови Е. Нанівська розробила урок "Modern jobs" для учнів 9 класу. Завдання уроку: прослухати аудіо-запис стосовно найпопулярніших, найбільш оплачуваних та найменш оплачуваних професій у таких країнах, як Швеція, Іспанія, Франція та Велика Британія; з'ясувати, якими є відповіді на перераховані вище питання; обговорити проблемне питання у групах; представникам від кожної команди висловитися про перспективність професій в одній із країн, про які вони почули з аудіо; з'ясувати відповіді на питання чи важко обрати професію та дати на нього аргументовану відповідь; обговорити проблемне питання та сформулювати свою думку; ознайомитися з текстом, у якому мова йде про співбесіду при прийомі на роботу; знайти відповіді, з огляду на своє розуміння проблеми, на питання, які подані після тексту; обговорити важливість професій (вісім учнів, попередньо підготувавшись удома, обрали певну професію, про яку мали дізнатися інформацію, яка б допомогла їм довести значущість цієї професії. У цей час решта класу, поділена на групи, слухає аргументацію своїх однокласників та вирішує, чия професія важливіша й чому); навести аргументи стосовно того, що всі професії, про які йшла мова, важливі; висловитися стосовно того, про що учням вдалося дізнатися та яку би професію вони хотіли обрати; вдома авторка пропонує учням написати твір "My future profession" (Нанівська).

Учителька В. Калінцова вважає, що для учнів 9 класів актуальним є питання знайомства зі специфікою роботи в різних галузях суспільного життя. Вона розробила урок із використанням елементів ділової гри «Різноманітність професій та фактори впливу на вибір професії». Авторка пропонує учням виконати такі завдання: після актуалізації вивченої лексики з теми за допомогою прослуховування пісні про професії, добору учнями прикметників до різних видів професій, класифікації різних фахів, поділити клас на групи та зіграти в гру "On the chess field" (сутність цієї гри полягає в тому, що капітани груп разом зі своїми командами мають назвати шахову клітинку, яка розташовується на перетині літери та числа, наприклад, а-3, с-4. Кожна така клітинка містить певне завдання, що стосується теми заняття, наприклад, учні мають назвати професію людини, яка пише статті для газети ("writes articles for a newspaper") чи пише комп'ютерні програми ("writes programmes for computers") тощо. Кількість завдань відповідає кількості клітинок на ігровому полі. Представники груп мають по черзі назвати клітинку, на яку здійснюється хід. Після вибору клітинки зачитується завдання, яке вона містить. Учні попередньо не бачать питання, що відповідають певній комбінації літера-цифра, тому в них немає змоги обрати ту клітинку, яка містить завдання, яке краще знають члени їхньої команди. За задумом авторки уроку, хід зараховується в тому разі, якщо представники групи правильно вирішили ігрове завдання. За умови правильної відповіді команда отримує один бал. Переможницею стає та група, яка набирає більшу

кількість балів); заповнити пропуски в тексті, який стосується опису специфіки певної роботи; на основі фактичного матеріалу, що поданий у тексті, з'ясувати, про яку саме професію йде мова; обговорити завдання та його вирішення у групах, після чого представник від команди повинен дати відповідь від імені групи; підбити підсумки та проаналізувати командну та індивідуальну роботу учнів (Калінцова, 2016, с. 5-7).

Розглянемо розробку уроку з використанням елементів ділової гри для учнів 8 класу вчительки І. Левченко (Левченко) на тему "Working life". За задумом учителя, учнів слід розподілити по групах та вже у групах провести обговорення виразу "Choose a job you love and you will never have to work a day in your life" («Обирай роботу до вподоби і тобі не доведеться працювати ні дня у своєму житті»). Після цього авторка пропонує учням такі завдання: визначитися із представниками від кожної команди, які би висловили групове рішення стосовно їхнього розуміння виразу та повідомили думку команди відносно їхньої згоди чи незгоди з ідеєю, що закладена в цьому висловлюванні; ознайомитися з зображеннями (ілюстраціями) представників різних професій та прочитати про особливості їх роботи (після ознайомлення з інформацією групи шукають відповідь на питання, хто, на їхню думку, щасливий/нешасний з огляду на виконувану роботу людьми із зображень); обговорити проблемне питання; представникам від груп дати аргументовану відповідь; прослухати аудіо-запис, у якому люди з ілюстрацій говорять про свою професію та про те, чи вважають вони себе щасливими; обговорити питання, яке прозвучало в аудіо, а саме: у чому полягає секрет щасливої роботи; обговорити в групі від імені представника однієї з професій питання, що саме може зробити його щасливим чи нещасним з огляду на його роботу; висловитися стосовно того, що учням сподобалося/не сподобалося на уроці; домашнє завдання постає у вигляді твору-роздуму з 10 речень про роботу батьків учнів.

Н. Ігнатцова розробила урок-ділову гру «Моє рідне місто» для учнів 7 класу. Вона моделює ситуацію, згідно з якою в рідному місті учнів відкривається нова туристична фірма, якій необхідно найняти на роботу працівників. Директор фірми та її представники, які були обрані серед учнів на попередньому занятті та отримали завдання підготуватися до проведення співбесіди з однокласниками, розповідають про свою фірму та про те, які в них є вакансії. Решта учнів класу отримують анкети, які їм слід заповнити інформацією про себе, про свої очікування від роботи в фірмі, про заробітну платню, яку вони хотіли би отримувати, про свій досвід роботи. Учні, заповнюючи анкети, описують легенду про себе та свій досвід роботи, використовуючи лексику з теми «професії», яку вони вивчали на попередніх заняттях. Після заповнення анкет вони мають поспілкуватися з представниками фірми, які задають їм різні питання з теми, що опрацьовується. Після цього учень, який говорить від імені

директора фірми, пропонує «претендентам на посади» у фірмі поділитися на команди. Директор фірми повідомляє, що підписав контакт з “Visa tour travel agency”, а тому завданням його фірми є залучення іноземних туристів до міста. Кожна команда повинна виступити з промовою про їхнє місто й надати аргументи, чому його варто відвідати. Після обговорення командами проблемної ситуації учитель, директор фірми та її представники слухають аргументацію груп та визначаються з переможцями. Н. В. Ігнатцова пропонує по завершенню гри з’ясувати, що учні вважають вдалим/невдалим у проведенні ділової гри (Ігнатцова).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Відповідно до проаналізованих розробок уроків англійської мови з використанням прийому ділової гри, пропонуємо виділити такі особливості застосування прийому ділової гри на уроках з англійської мови: 1) для адаптації учнів до прийому ділової гри ігровій діяльності можна присвятити не весь урок, а лише його етап; 2) розробка уроку виключно на основі прийому ділової гри має відбуватися після попередньої підготовки учнів як у теоретичному плані, так і у практичному; 3) поділ гравців на групи має враховувати психологічну сумісність учасників ділової гри, їхні лідерські якості, ступінь їхньої активності чи пасивності, рівень теоретичної підготовки учнів; 4) кількість учасників груп має бути збалансованою, адже важливо, щоб кожен учень мав змогу брати активну участь у роботі команди; 5) відповіді учасників ігрової діяльності мають бути розгорнутими та аргументованими; 6) використання мовленнєвих кліше є доречним на етапі засвоєння та закріплення лексичного матеріалу, особливо в 5–6 класах; 7) важливо дати учням можливість самим виправити свої мовні помилки; 8) до слів та виразів, у яких були допущені неточності, необхідно підібрати вправи на відпрацювання правильного варіанта їхнього вживання; 9) учні повинні мати змогу висловити свою думку стосовно того, що їм сподобалось/не сподобалось під час проведення ділової гри; 10) робота учнів на уроці має бути проаналізована та оцінена; 11) обговорення результатів гри слід починати з називання позитивних моментів, після чого слід переходити до негативних.

За умови врахування перерахованих особливостей застосування прийому ділової гри на заняттях із англійської мови, даний педагогічний прийом може ефективно використовуватися в навчальному процесі з огляду на його можливості щодо розвитку комунікативних навичок учнів, адже командна та індивідуальна робота під час ігрової діяльності сприяє, по-перше, закріпленню лексичного запасу з теми, що вивчається, по-друге, покращенню вимови іноземних слів, по-третє, об’єктивному оцінюванню учнями своїх відповідей та вмінню виправляти власні мовні помилки, по-четверте, усуненню мовного бар’єру, оскільки заняття проходить у дружній атмосфері. Таким чином, учні навчаються висловлювати свої думки англійською мовою, що сприяє реалізації забезпечення дидактичних цілей навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, Н. О. (2011). *Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Andrushchenko, N. O. (2011). *Formation of basic managerial competences in future managers of economics by means of interactive technologies* (PhD thesis). Vinnytsia).
- Бельчиков, Я. М., Бирштейн, М. М. (1989). *Деловые игры*. Рига: АВОТС (Belchikov, Ya. M., Byrshtein, M. M. (1989). *Role-playing games*. Riga: AVOTS).
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия (Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Theory of foreign languages teaching. Linguodidactics and methodology*. Moscow).
- Гладуш, В. А., Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Дніпропетровськ: Роял Принт (Gladush, V. A., Lysenko, G. I. (2014). *Pedagogy of higher education: theory, practice, history*. (2014). Dnipropetrovsk: Royal Print).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Змиевская, Е. В. (2003). *Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Zmievskaya, E. V. (2003). *Educational role-playing game in the organization of self-work of students of pedagogical universities* (PhD thesis). Moscow).
- Ігнатцова, Н. В. *Ділова гра як універсальний метод навчання: методична робота*. Режим доступу: http://ihnattsova.blogspot.com/p/blog-page_52.html (Ignattsova, N. V. *Role-playing game as a universal teaching method: methodological work*. Retrieved from: http://ihnattsova.blogspot.com/p/blog-page_52.html).
- Калінцова, В. В. (2016). *План-конспект уроку з англійської мови у 9 класі: різноманітність професій та фактори впливу на вибір професії*. Зоря (Kalintsova, V. V. (2016). *Outline syllabus of the English lesson for the 9th form: diversity of professions and factors influencing the choice of profession*. Zorya).
- Левченко, І. Г. *Англійська мова, 8 клас, планування з теми Working life*. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/lesson-plan-on-the-topic-working-life-99197.html> (Levchenko, I. G. *English, the 8th form, the plan of the topic Working life*. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/lesson-plan-on-the-topic-working-life-99197.html>).
- Мазур, Ю. Я., Андрійчук, Л. І. (2018). Особливості використання навчальних ігор-вправ на уроках англійської мови в середній школі. *Молодий вчений*, 9 (61), 411-413 (Mazur, Yu. Ya., Andriychuk, L. I. (2018). Peculiarities of the use of training games-exercises at English lessons in secondary schools. *Young scientist*, 9 (61), 411-413).
- Мовчун, А. (2008). Виникнення та розвиток ділової гри як методу активного навчання. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. *Збірник наукових праць Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*, 2, 21-25 (Movchun, A. (2008). The emergence and development of role-playing games as a method of active learning. Psychological and pedagogical bases of humanization of the educational process at schools and universities. *Proceedings of Academician Stepan Demyanchuk International Economics and Humanities University*, 2, 21-25).
- Нанівська, Е. О. *Урок англійської мови Modern jobs, 9 клас*. Режим доступу: <https://ukrlitera.ru/index.php/english/410-rozurokivangliyskamova/3308-urok-anglijskoi-movi-modern-jobs-9-klas> (Nanivska, E. O. *English lesson Modern jobs, the 9th form*. Retrieved from: <https://ukrlitera.ru/index.php/english/410-rozurokivangliyskamova/3308-urok-anglijskoi-movi-modern-jobs-9-klas>).

- Овчарук, Т. Є. (2011). *Ділова гра як метод навчання соціально-побутового орієнтування розумово відсталих школярів (з досвіду роботи)*. Заліщики (Ovcharuk, T. Ye. (2011). *Role-playing games as a method of teaching social orientation of mentally retarded students (from work experience)*. Zalishchyky).
- Ортинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи*. Київ: ЦУЛ. (Ortynskiy, V. L. (2009). *Pedagogy of higher school*. Kyiv).
- Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2003). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К. (Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2003). *Modern lesson. Interactive learning technologies*. Kyiv: A.S.K.).
- Артюшина, М. В., Журавська, Л. М., Колесніченко, Л. А. (2008). *Психологія діяльності та навчальний менеджмент*. Київ: КНЕУ (Artiushyna, M. V., Zhuravska, L. M., Kolesnichenko, L. A. (2008). *Psychology of activity and educational management*. Kyiv: KNEU).
- Пентиліук, М. (2003). *Словник-довідник з української лінгводидактики*. Київ: Ленвіт (Pentyliuk, M. (2003). *Dictionary-Directory on Ukrainian linguistics and didactics*. Kyiv: Lenvit).
- Стрілець, С. (2012). Переваги використання організаційно-навчальних ігор у системі сучасної вищої освіти. Витоки педагогічної майстерності. *Вісник Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*, 10, 275-279 (Strilets, S. (2012). Advantages of using organizational-educational games in the system of modern higher education. Origins of pedagogical skill. *V. G. Korolenko Poltava State Pedagogical University Bulletin*, 10, 275-279).
- Чуб, О. О. (2009). *Гроші та кредит. Інтерактивні методи викладання дисципліни*. Київ: КНЕУ (Chub, O. O. (2009). *Money and credit. Interactive methods of discipline teaching*. Kyiv: KNEU).
- Шустваль, Н. М., Кольцова, Г. В. (2014). Навчання іншомовного спілкування молодших школярів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*, 4 (48), 179-180 (Shustval, N. M., Koltsova, G. V. (2014). Teaching foreign language communication to younger pupils at English lessons. *Tavriyskiy Educational Bulletin*, 4 (48), 179-180).
- Barišić, A. F., Prović, M. (2014). Business simulation as a tool for entrepreneurial learning. The role of business simulation in entrepreneurship education. *Obrazovanje za poduzetništvo E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, Volume 4, Number 2, 97-107.
- Faria, A. J., Nulsen, R. (1996). Business simulation games: current usage levels a ten year update. *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, 23, 22-28.
- Faria, A. J., Hutchinson, D., Wellington, W. J., Gold, S. (2008). *Developments in business gaming: a review of the past 40 years*. *Simulation & Gaming*. Retrieved from: <http://sag.sagepub.com/content/40/4/464>.
- Gredler, E. M. (1996). *Educational Games and Simulations: A Technology In Search Of A (Research) Paradigm*. New York: Macmillan.
- Liborakina, M. I. (1994). A bridge between past and future. The Simulation and Gaming Yearbook. *Routledge*, 4, 41-48.
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 2-18.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.-P., Rampnoux, O. (2011). *Origins of Serious Games*. Berlin: Springer.

РЕЗЮМЕ

Яблоков Сергей, Бойко Дарья. Деловая игра как педагогический прием создания коммуникативных ситуаций на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы.

Статья актуализирует проблему использования педагогических приемов по созданию коммуникативных ситуаций на уроках английского языка. Цель статьи – установить значение и роль деловой игры в создании коммуникативных ситуаций на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы. Авторы статьи используют такие методы исследования как анализ и синтез; историко-структурный метод, метод систематизации; метод сопоставления; а также описательный, дедуктивный и индуктивный приемы. Авторы считают, что сущность понятия «деловая игра» заключается в моделировании реальной ситуации на уроке с помощью специально созданной проблемы. В статье авторы проанализировали особенности уроков английского языка с использованием приема деловой игры на основе разработок учителей школ и установили, что данный педагогический прием может эффективно использоваться в учебном процессе, учитывая его возможности по развитию коммуникативных навыков учащихся. Практическое значение статьи заключается в том, что ее результаты могут стать основой для углубления знаний практикующих учителей, которые хотят найти новые подходы в своей деятельности с целью повышения активности и заинтересованности учащихся при изучении английского языка.

Ключевые слова: английский язык, деловая игра, коммуникативная ситуация, коммуникация, общеобразовательное учебное заведение, педагогическая технология, педагогический прием, учебный процесс.

SUMMARY

Yablokov Serhii, Boiko Daria. Role-playing games as a pedagogical means for creating communicative situations at English lessons in middle classes of secondary schools.

Introduction. *The authors of the article emphasize that the modern Ukrainian school should provide education and upbringing of a comprehensively developed personality, which could adapt to dynamically changing environment and could be prepared for life in the interdependent world. This raises the question of updating pedagogical methods of creating communicative situations, at the lessons of English in middle classes in secondary schools likewise. According to the authors, role-playing games are able to meet these needs, because using them teachers can create situations close to real ones, during which pupils are maximally involved in the learning process, become its active participants, and gain social experience of group interaction.*

Analysis of relevant research. *Usually scholars who have studied the matter of role-playing games have paid attention to the use of such games in the study of mostly economic disciplines. Theoretical developments in the use of these games to improve pupils' communication skills at English lessons are under-represented. Thus, the problems in the development of this topic, as well as the prospect of studying pedagogical reception of role-playing games is considered by the authors relevant and actual.*

The Aim of the Study *is to establish the role and significance of role-playing games in the creation of communicative situations in the English language classes in secondary schools.*

Research Methods *are those of analysis and synthesis; historical and structural method; systematization; method of comparison; descriptive, deductive and inductive techniques as well.*

Results. *By a role-playing game, the authors of the article understand the method of teaching, which is reflected in group activity, which consists of a set of different scenarios of events development and which is organized to simulate different types of situations through the game to provide didactic learning goals. The authors emphasize that the method of a role-playing game has its own characteristics that are directly related to the educational process, providing the benefits of its using in the process of instruction, and it meets the necessary pedagogical requirements as well. The authors consider communicative situations for role-playing games as the situations of speech interaction that can be real or simulated in order to provide didactic learning goals.*

Conclusions. *The article analyzes the peculiarities of English lessons with the help of role-playing games based on the lessons worked out by school teachers. The authors prove that this pedagogical method can be effectively used in the educational process, regarding its possibilities to develop pupils' communication skills. This method is effective because teamwork and individual work during these activities, firstly, help to practice the vocabulary of the topic being studied; secondly, they improve the pronunciation of foreign words; thirdly, they help pupils objectively evaluate their answers and they provide the ability to correct pupils' own mistakes and, finally, they help get rid of language and communication barriers, since the learning process takes place in a friendly atmosphere.*

Key words: *communication, communicative situation, educational process, English language, pedagogical method, pedagogical technology, role-playing game, secondary school.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.091.12:159.9-051

Валентина Білик

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-6860-7728

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/156-170

ТЕОРЕТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Відповідно до окресленої мети та поставлених завдань здійснено теоретичний аналіз літературних джерел щодо проблеми моделювання різних аспектів природничо-наукової підготовки; уточнено поняття «модель системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти» та схарактеризовано складові розробленої моделі. Зазначено, що представлені характеристики організаційно-цільового, концептуально-методологічного, структурно-змістового, процесуально-технологічного й діагностично-результативного блоків моделі та окреслені автором статті педагогічні умови їх реалізації призведуть до вдосконалення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, а в перспективі сприятимуть висококваліфікованій професійній діяльності майбутніх психологів, їхній конкурентоспроможності на ринку праці та нададуть можливість займатися науковою діяльністю.

Ключові слова: модель, педагогічні умови, природничо-наукова підготовка, майбутні психологи, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань, що стоїть перед вітчизняною системою вищої освіти, є підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних на ринку праці фахівців усіх галузей, у тому числі й майбутніх психологів. У зв'язку з цим, актуальним питанням, в умовах сьогодення, є вивчення проблеми вдосконалення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Зауважимо, що найбільш поширеним методом при проведенні наукових досліджень є метод моделювання. Так, Ю. Шапран стверджує, що «сьогодні моделювання використовується в усіх без винятку науках і на усіх етапах наукового дослідження» (Шапран, 2012, с. 39). На думку науковця, «евристична сила цього методу виявляється в тому, що за його допомогою вдається звести вивчення складного до простого, небаченого й невідчутного до видимого і відчутного, незнайомого до знайомого, тобто зробити будь-яке явище дійсності доступним для пізнання» (Шапран, 2012, с. 39). Поділяючи такі наукові погляди, М. Ярмаченко в «Новому тлумачному словнику української мови» зазначає, що метод моделювання є «основою будь якого теоретичного, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні

моделі, і експериментального, де використовуються предметні моделі, дослідження» (Ярмаченко, 2008, с. 323).

Аналіз актуальних досліджень. Провівши теоретичний аналіз літературних джерел нами встановлено, що проблема моделювання педагогічних процесів знайшла своє відображення в працях багатьох учених (Жамардій, 2018; Парфілова, 2014 та ін.). Ми ж сконцентруємо свою увагу на тих, які пов'язані з моделюванням різних аспектів природничо-наукової підготовки.

Отже, серед таких наукових доробків виокремлюємо дослідження Г. Білецької (2014), Л. Липової, М. Войцехівського та П. Замаскіної (2014), Л. В. Непорожньої (2016), О. Ю. Рудої (2010), С. Є. Старостіної (2011), Л. Харченко (2002) та ін. Так, Г. Білецька, розробляючи модель природничо-наукової освіти студентів-екологів, бачить у ній «логічно вибудовану структуру взаємопов'язаних компонентів, що відповідає вимогам компетентнісного підходу ...» (Білецька, 2014, с. 42) та виокремлює в ній «цільову, змістову і технологічну підсистеми», які, на думку науковця, «дозволяють у своїй сукупності забезпечити ефективність природничо-наукової підготовки» (Білецька, 2014, с. 42).

Створюючи концептуальну модель оновлення біологічної освіти, Л. Харченко акцентує увагу на необхідності виділення таких її складових, як: цілі, принципи реалізації біологічної освіти, структура і зміст біологічної освіти, способи досягнення поставлених цілей (Харченко, 2002, с. 272).

Л. Липова, у співавторстві з М. Войцехівським та П. Замаскіною, презентуючи модель фундаменталізації змісту навчальних предметів природничого циклу як «систему, що відображає об'єкт дослідження і надає інформацію про нього» (Липова та ін., 2014, с. 41), розглядає її як «узагальнений абстрактно-логічний образ предмета дослідження цієї педагогічної системи, яка відображає й репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки предмета дослідження, представленого в потрібній наочній, табличній формі» (Липова та ін., 2014, с. 41), або як «зразок, що відтворює побудову й розвиток відповідної системи компонентів та сприяє одержанню нової інформації про неї» (Липова та ін., 2014, с. 41). На думку дослідників, у моделі фундаменталізації змісту навчальних предметів природничого циклу буде доцільним виокремлення таких компонентів, як: «основні чинники, що впливають на одержання фундаментальних природничих знань; пріоритетні напрями формування цих знань; основні вимоги до засвоєння фундаментальних знань та основні показники досягнень у їх засвоєнні» (Липова та ін., 2014, с. 41).

Розробляючи модель формування екологічних знань студентів медичних коледжів у процесі вивчення біологічних дисциплін, О. Ю. Руда виокремлює п'ять компонентів: «цільовий, змістовий, дидактичний, контрольно-коригувальний і оцінно-результативний» (Руда, 2010, с. 14) та детально їх обґрунтовує. Так, науковець стверджує, що «цільовий компонент

опирається на Закон «Про вищу освіту», Концепцію екологічної освіти, галуzeвий стандарт вищої освіти за напрямом підготовки «Медицина» (освітньо-кваліфікаційні характеристики і освітньо-професійні програми); змістовий включає теоретичний, практичний, дослідно творчий зміст, міждисциплінарну інтеграцію; дидактичний базується на підходах у навчанні, принципах, формах організації навчання, методичних прийомах, методах активізації пізнавальної діяльності студентів, методах і засобах навчання; контроль-коригувальний та оцінно-результативний опираються на принципи і структурні елементи контролю, контроль викладача й самоконтроль за допомогою різних форм і видів контролю, рівні сформованості екологічних знань» (Руда, 2010, с. 14).

Основними компонентами моделі природничо-наукової компетентності в контексті навчально-виховного процесу, на думку Л. В. Непорожньої, є: «системотвірні компоненти ключової природничо-наукової компетентності (I), що складають ядро змісту освіти; компоненти грамотності особистості (II); надпредметні (III) та мета, предметні компетентності (IV); термінологічний апарат природничих наук, основні ідеї, принципи, закони й закономірності перебігу природних явищ і процесів, здатність застосовувати знання у процесі пізнання світу; ціннісні орієнтації на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, що є невід'ємною складовою загально предметних та спеціально-предметних компетентностей (V)» (Непорожня, 2016, с. 96).

Не можемо залишити поза увагою дослідження С. Є. Старостіної, яка, представляючи модель природничо-наукової підготовки студентів гуманітарних напрямів підготовки, зауважує, що вона (модель) повинна бути побудована на принципах міжпредметної інтеграції і професійної спрямованості з урахуванням психологічних особливостей студентів, відображати основні закономірності навчального процесу, включати цільовий, змістовий, технологічний та організаційно-методичні аспекти (Старостіна, 2011, с. 224).

Отже, провівши детальний теоретичний аналіз довідникової та наукової літератури, можемо відзначити, що питанням моделювання в педагогічній науці вже було приділено велику увагу. Однак, вимушені констатувати той факт, що проблема моделювання системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти до сьогодні не знайшла свого місця в таких дослідженнях. Тому **метою статті** є обґрунтування моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Завдання дослідження: 1) провести теоретичний аналіз літературних джерел щодо проблеми моделювання різних аспектів природничо-наукової підготовки; 2) уточнити поняття «модель системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти»;

3) схарактеризувати складові моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс методів, а саме: аналіз наукової та науково-методичної літератури – із метою з'ясування стану вивченості досліджуваної проблеми; компаративний аналіз, порівняння та узагальнення – для систематизації результатів дослідження, формулювання висновків і визначення напрямів подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до обґрунтування моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, проведемо підготовчий етап і з'ясуємо дефініції понять «моделювання» та «модель».

Нами встановлено, що, на сьогодні, поняття «моделювання» немає однозначного трактування як у довідниковій, так і в науковій літературі. Зокрема, його розглядають як: репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення («Філософський словник» за редакцією І. Фролова, 1987, с. 289-290); вища й особлива форма наочності, засіб упорядкування інформації, що дозволяє ґрунтовніше та глибше розкрити сутність явища, яке вивчається (Бабанський, 1982, с. 93); метод наукового дослідження; основа розроблення нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку (Пікельна, 1993, с. 248); оригінальний метод дослідження специфічно організованих об'єктів (Шапран, 2012, с. 40) та ін.

У межах нашого дослідження поняття «моделювання» будемо розуміти як процес створення моделей, схем, знакових або реальних аналогів, що відображають істотні властивості більш складних об'єктів (прототипів), за авторством А. П. Панфилової (Панфилова, 2018, с. 230-239).

Поняття «модель» також нема одностайного визначення. Так, досліджуючи дефініції поняття «модель», установлюємо, що вона трактується як об'єкт, що заміщує оригінал і відбиває найважливіші риси та властивості оригіналу для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез («Філософський словник» за редакцією І. Т. Фролова, 1987, с. 44), як уявлена або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта («Енциклопедія професійної освіти» за редакцією С. Батишева, 1999, с. 78), «уявний чи умовний (зображення, опис, схема та ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009, с. 683); результат абстрактного узагальнення практичного досвіду (Шапран, 2012, с. 40); цілісна система, яка має мету, завдання, структуру, компоненти, підвищує ефективність педагогічних рішень, дає можливість висунення гіпотез,

нарощує взаємозв'язок культури й виховання, дає змогу чітко бачити й вирішувати проблеми освітнього процесу (Крюкова, 2015, с. 192) та ін.

Ураховавши результати представлених досліджень, модель системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти будемо розглядати як цілісну композицію узагальнених, структурно упорядкованих, логічно узгоджених і взаємопов'язаних теоретичних і методичних засад природничо-наукової підготовки, які виступають алгоритмом успішного досягнення поставленої мети.

У процесі здійснення теоретичного аналізу наукових доробок з проблеми моделювання ми не залишили поза увагою праці науковців, які присвячені вимогам щодо розроблення моделі. Так, А. М. Новиков стверджує під час розроблення моделі необхідно пам'ятати, що вона (модель) повинна бути інгерентною (щодо середовища, у якому вона існує); достатньо узгодженою з науковим середовищем, у якому вона функціонуватиме; простою (щодо суб'єкта, який створює або застосовує модель) – чим простіша модель, тим ближча вона до змодельованої реальності, і тим зручніша вона для використання; адекватною (щодо об'єкта, який вона моделює); повною, точною й істинною щодо реалізації поставленої цілі (Новиков, 2009, с. 199-200). Ю. О. Лянной, погоджуючись із такою думкою, підкреслює, що при розробленні моделі важливо визначити окремі її компоненти, установити взаємозв'язки, просторові відносини між структурними компонентами та виявити умови реалізації (Лянной, 2016, с. 270).

Отже, ураховавши потреби сьогодення, щодо необхідності адаптації національної системи вищої освіти до норм, стандартів та основних принципів європейського освітнього простору, викликані європейську інтеграцію України, результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень та використовуючи власний досвід викладацької діяльності, ми створили модель системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, яка складається з організаційно-цільового, концептуально-методологічного, структурно-змістового, процесуально-технологічного і діагностично-результативного блоків.

Обґрунтуємо наші рішення щодо виокремлених блоків розробленої нами моделі.

Виокремлюючи організаційно-цільовий блок, як структурний підрозділ Моделі, ми покладаємо на нього функцію конкретизації мети системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти та визначення завдань, виконання яких забезпечить її досягнення. Ураховуючи потреби сьогодення, вважаємо за доцільне формування організаційно-цільового блоку Моделі здійснювати з урахуванням позитивних надбань національної системи вищої освіти та

передових ідей природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти розвинених країн світу.

Отже, мета полягає в удосконаленні природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Вважаємо, що для успішного досягнення поставленої мети необхідно вирішити нижче зазначену низку взаємопов'язаних завдань: формувати та розвивати в студентів-психологів розуміння значущості природничо-наукової підготовки в закладах вищої освіти та позитивну мотивацію до вивчення природничо-наукових дисциплін; спрямувати зусилля майбутніх психологів на оволодіння ними природничо-науковими знаннями, уміннями й навичками, які базуються на сучасних досягненнях нейробіологічних наук; формувати та розвивати у студентів-психологів бажання, волю зусилля та наполегливість у досягненні бажаних результатів у процесі природничо-наукової підготовки; формувати та розвивати в майбутніх психологів здатність усвідомлено аналізувати результати власних досягнень, здобутих у процесі природничо-наукової підготовки.

Концептуально-методологічний блок Моделі базується на основних положеннях фундаментальних теорій сучасної освіти і представлений концепцією природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти; методологічними підходами філософського рівня пізнання (діалектичний, антропологічний, культурологічний), загальнонаукового (системний, синергетичний, поліпарадигмальний), конкретно-наукового (компетентнісний, інтегративний) і технологічного (діагностичний) рівнів та принципами (суперечності; взаємодії; культуровідповідності; науковості та інтелектуалізації; наукової обґрунтованості структури й методів навчального процесу; наступності, послідовності та систематичності; єдності конкретного й абстрактного; практичної спрямованості; свідомості та вмотивованості; самостійності і творчої активності; освітньої рефлексії).

Розробляючи структурно-змістовий блок Моделі ми враховували як потреби майбутніх психологів у природничо-наукових знаннях, так і необхідність відповідності цих знань сучасним досягненням у галузі нейробіології та передбачали його реалізацію на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів.

Структурно-змістовий блок Моделі розкриває інформаційну складову природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти та включає структурні компоненти природничо-наукової компетентності майбутніх психологів, яка формується у процесі природничо-наукової підготовки в закладах вищої освіти (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-змістовий, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний), змістове наповнення процесу природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, що передбачене навчальним планом (нормативні («Екологія»), вибіркові

(«Вікова фізіологія і валеологія», «Загальна біологія з основами генетики», «Основи медичних знань і охорона здоров'я дітей» природничо-наукові дисципліни), розроблений нами інтегративний навчальний курс «Основи сучасної нейробіології», який, на сьогодні, включений до робочого навчального плану підготовки майбутніх психологів як вибіркова дисципліна, що, на нашу думку, у перспективі, надасть можливість розглядати його як нормативну дисципліну та навчально-методичні комплекси дисциплін природничо-наукової підготовки, до структури яких входять такі розділи: «Пояснювальна записка» (передбачає окреслення предмету вивчення, мети та завдань навчальної дисципліни; очікуваних результатів навчання та компетентностей, які вони формують); «Тематичний план вивчення навчальної дисципліни» (відображає розподіл годин за модулями та темами відповідно до форм організації та реалізації навчання); «Зміст навчальної дисципліни» (включає назву та зміст модулів і тем; розширене теоретично-інформаційне резюме кожної теми; зміст семінарсько-практичних занять із зазначенням плану заняття, короткого резюме ключових аспектів заняття, протоколу виконання практичної роботи; рекомендовані навчально-методичні та наукові літературні джерела відповідно до тем); «Самостійна підготовка студентів» (передбачає перелік питань для самостійного вивчення, напрями навчально-дослідних природничо-наукових проектів та критерії їх оцінювання); «Контроль якості знань студентів» (включає питання для підготовки до тестового контролю, модульних контрольних робіт, заліку, та шкали оцінювання результатів кожного контрольного заходу); «Освітні, методичні та наукові літературні джерела», що забезпечують ефективне вивчення навчальної дисципліни (основні та допоміжні).

Процесуально-технологічний блок Моделі, як і структурно змістовий її блок, передбачає суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії викладачів природничо-наукових дисциплін і студентів-психологів та представляє алгоритм ефективної реалізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, включаючи етапи, форми (організації та реалізації навчальної діяльності), методи та засоби її здійснення.

Відзначаємо, що кожний виокремлений нами етап, а саме: діагностично-підготовчий; мотиваційно-навчальний; практично-продуктивний має своє функціональне призначення. Так, ураховуючи той факт, що природничо-наукова підготовка всіх майбутніх фахівців починається ще зі школи і її рівень у кожного із студентів свій, вважаємо за необхідне природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти починати із діагностики вихідного (шкільного) її рівня, це забезпечить можливість правильного вибору форм, методів та засобів успішної реалізації такої підготовки. Виконання окресленої функції нами покладається на діагностично-підготовчий етап.

На мотиваційно-навчальному етапі відбувається: формування усвідомлення необхідності природничо-наукової підготовки для подальшого навчання та професійної діяльності; мотивації, бажання та вольових зусиль до вивчення природничо-наукових дисциплін; цілісної системи сучасних природничо-наукових знань та пізнавальної самостійності й активності у процесі природничо-наукової підготовки.

Крім цього, на зазначеному етапі здійснюється: установлення зв'язку між природничо-науковою та професійною підготовкою майбутніх психологів, визначення та логічне структурування навчального матеріалу, перехід від вузьких, фрагментарних природничо-наукових знань до широких узагальнених та професійно спрямованих.

На практично-продуктивному етапі відбувається формування вміння творчо й доцільно використовувати здобутий природничо-науковий теоретичний потенціал у процесі розв'язування повсякденних і професійних завдань.

Форми організації навчальної діяльності: колективні, групові, індивідуально-групові, індивідуалізовані.

Форми реалізації навчальної діяльності – теоретична підготовка, яка реалізується через навчальні заняття (інформаційно-теоретичні, семінарсько-практичні, індивідуальні, консультації), практична підготовка (навчально-ознайомлювальна практика), самостійна підготовка (аудиторна та позааудиторна), наукова підготовка (участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп та конференцій), контрольні заходи (тестування, розв'язування ситуативних задач, захист навчально-дослідних природничо-наукових проектів, модульні контрольні роботи, заліки).

Методи навчання – пояснювально-ілюстративні: інтерактивна лекція з мультимедійним супроводом і бесідою, пояснення з ілюстрацією та візуалізацією, розповідь з демонстрацією; проблемно-дискусійні: «Кейс-метод», «Прес-метод», «Займи свою позицію», «Концентричні кола», дебати, круглий стіл; частково-пошукові: програмовані завдання, проектні рішення; дослідницькі: експеримент, збір фактів, моделювання.

Засоби навчання: навчальні програми, підручники, наукові джерела, друковані та електронні навчально-методичні комплекси, локальні і глобальні мережі, хмарні освітні технології.

Діагностично-результативний блок Моделі містить критерії, показники та рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Для оцінки сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти ми виділили такі критерії: потребнісно-сенсовий, когнітивно-інтелектуальний, функціонально-компетентнісний, особистісно-регуляційний та рефлексивно-аналітичний.

Прояв показників виокремлених нами критеріїв у різних студентів виявляється в різному ступені, що дозволяє говорити про різні рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів.

У нашому дослідженні ми виділяємо такі рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти: елементарний, достатній, творчий.

Результатом є конструктивний приріст показників вихідних рівнів сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів.

Важливим аспектом дослідження є визначення педагогічних умов за яких реалізація розробленої нами моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти буде найбільш ефективною.

З'ясуємо дефініції понять «умова» та «педагогічна умова».

У довідниковій літературі поняття «умова» визначається як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь; рушійна сила будь-якого процесу чи явища» («Великий тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Т. Бусел, 2009, с. 1506), як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого небудь або сприяє чомусь» («Новий тлумачний словник української мови: у 3-х томах» за авторством В. Яременко та О. Сліпушко, 2008, с. 632), як: обставина, від якої що-небудь залежить; правила, установлені в який-небудь сфері життя, діяльності; обстановка, у якій будь-що відбувається («Словник російської мови» за авторством С. І. Ожегова, 2007, с. 588).

У наукових доробках О. А. Володіна та Н. Г. Бондаренко поняття «умова» розглядається як істотний компонент комплексу об'єктів, явищ або процесів, від яких залежать інші, обумовлені ним феномени (об'єкти, явища або процеси), який впливає на формування середовища, де протікає феномен (Володін та Бондаренко, 2014, с. 144).

Н. Іпполітова, провівши комплексний аналіз поняття «умови», робить висновок про те, що досліджуване поняття є загальнонауковим, і ми погоджуємося з такою думкою вченої. Досліджуючи дефініції поняття «умови» в педагогічному аспекті, Н. Іпполітова розуміє його як сукупність причин, обставин чи об'єктів, що чинять прискорюючий або сповільнюючий вплив на розвиток, виховання й навчання людини, їх динаміку та кінцеві результати (Іпполітова, 2012, с. 9). Вважаємо, що подане визначення є актуальним для нашого дослідження.

Коли мова іде про вирішення проблем реалізації цілісного педагогічного процесу, на думку Н. Іпполітової, доцільно використовувати поняття «педагогічні умови», яке науковцем визначається як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально просторового середовища, які впливають на

особистісний і процесуальний аспекти даної системи й забезпечують її ефективне функціонування та розвиток (Іпполітова, 2012, с.11).

Ми поділяємо точку зору О. А. Володіна та Н. Г. Бондаренко про те, що педагогічні умови доцільно розглядати як характеристику педагогічної системи, що відображає сукупність потенційних можливостей освітнього середовища, реалізація яких забезпечить її ефективне функціонування й розвиток (Володін та Бондаренко, 2014, с. 146).

Під час визначення педагогічних умов, за яких реалізація розробленої нами моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти буде найбільш ефективною, ми будемо керуватися даним визначенням.

Отже, узагальнивши подані в довідниковій та науковій літературі визначення понять «умови» та «педагогічні умови», а також підходи науковців щодо визначення педагогічних умов, які надають можливість досягати бажаних результатів різних аспектів природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців, серед педагогічних умов, що сприяють ефективній реалізації моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти ми визначаємо такі: спроможність викладачів природничо-наукових дисциплін демонструвати функціональну полівекторність природничо-наукової підготовки з урахуванням професійної спрямованості; трансформація змісту дисциплін природничо-наукової підготовки майбутніх психологів з урахуванням сучасних досягнень в галузі нейробіологічних наук та потреб майбутньої професійної діяльності; організація навчального процесу з природничо-наукової підготовки на засадах інноваційності та евристичності.

Обґрунтуємо окреслені нами педагогічні умови.

Ефективність освітнього процесу в закладах вищої освіти залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників, однак, власний досвід викладацької діяльності дає підстави стверджувати, що ефективність природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої значною мірою залежить від усвідомлення викладачем своєї в ній місії.

Вважаємо, що одним із механізмів формування у студентів-психологів позитивної мотивації до природничо-наукової підготовки в закладах вищої освіти є демонстрація її функцій та можливостей. Саме це і спонукало нас сформулювати першу педагогічну умову як спроможність викладачів природничо-наукових дисциплін демонструвати функціональну полівекторність природничо-наукової підготовки з урахуванням професійної спрямованості.

Практична реалізація представленої педагогічної умови передбачає активізацію таких особистісних і професійних якостей викладача, які відображають його наполегливість та систематичність у демонстрації значущості природничо-наукової підготовки що здійснюється в закладах

вищої освіти та формуванні позитивної мотивації у студентів-психологів до вивчення природничо-наукових дисциплін; творчу активність у процесі реалізації такої підготовки та формуванні природничо-наукової компетентності; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Другою педагогічною умовою, яка, на нашу думку, сприятиме ефективній реалізації розробленої нами моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти є трансформація змісту дисциплін природничо-наукової підготовки майбутніх психологів з урахуванням сучасних досягнень у галузі нейробіологічних наук та потреб майбутньої професійної діяльності.

Ураховуючи, що природничо-наукова підготовка, в умовах сьогодення, представляє собою складний, розгалужений та багатогалузевий комплекс фундаментальних і прикладних, теоретичних і практичних наук, які розвиваються швидкими темпами, та необхідність забезпечення професійної спрямованості такої підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, вибір навчального матеріалу є одним із найважливіших завдань. Успішність запровадження цього підходу залежить від: реалізації положення 3-ї статті (п. 5) Закону України про вищу освіти, щодо автономії закладів вищої освіти; володіння викладачами природничо-наукових дисциплін сучасними досягненнями природничих наук; педагогічної майстерності і готовності викладачів до запровадження світового досвіду співпраці зі студентами з питань планування та організації природничо-наукової підготовки в закладах вищої освіти.

Третьою педагогічною умовою, яка, виокремлена нами як така, що буде сприяти ефективній реалізації розробленої нами моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, є організація навчального процесу з природничо-наукової підготовки на засадах інноваційності та евристичності.

Така педагогічна умова передбачає підбір форм, методів і засобів навчання, що забезпечать не пасивну передачу природничо-наукової інформації від викладача до студента, а активну участь студента в такій підготовці на засадах проблемності навчання, самореалізації викладача і студента та прояву студентом своєї індивідуальності й унікальності.

Висновки та перспектив подальших наукових розвідок. Вважаємо, що представлені характеристики організаційно-цільового, концептуально-методологічного, структурно-змістового, процесуально-технологічного і діагностично-результативного блоків розробленої нами моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, яку ми розглядаємо як цілісну композицію узагальнених, структурно упорядкованих, логічно узгоджених і взаємопов'язаних теоретичних і методичних засад природничо-наукової підготовки, що виступають алгоритмом успішного досягнення поставленої мети, та розроблені нами

педагогічні умови її реалізації (спроможність викладачів природничо-наукових дисциплін демонструвати функціональну полівекторність природничо-наукової підготовки з урахуванням професійної спрямованості; трансформація змісту дисциплін природничо-наукової підготовки майбутніх психологів із урахуванням сучасних досягнень у галузі нейробіологічних наук та потреб майбутньої професійної діяльності; організація навчального процесу з природничо-наукової підготовки на засадах інноваційності та евристичності) призведуть до вдосконалення природничо-наукової підготовки в закладах вищої освіти, а в перспективі сприятимуть висококваліфікованій професійній діяльності майбутніх психологів, забезпечать їм конкурентоспроможність на ринку праці та нададуть можливість займатися науковою діяльністю.

Подальші перспективи вбачаємо в реалізації розробленої нами моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабанский, Ю. К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*. Москва: Просвещение (Babanskyi, Yu. K. (1982). *Optimization of the educational process*. Moscow).
- Батышев, С. Я. (1999). *Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах*. Т. 2. Москва: Издательство Академии профессионального образования (Batyshov, S. Ya. (1999). *Encyclopedia of vocational education: in 3 volumes*. Vol. 2. Moscow: Publishing house of the Academy of vocational education).
- Білецька, Г. (2014). Обґрунтування концепції природничо-наукової освіти майбутніх екологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 37-46 (Biletska, H. (2014). Substantiation of the concept of natural science education of future ecologists. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 1, 37-46).
- Великий тлумачний словник сучасної української (2009). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун» (*The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian* (2009). Kyiv; Irpen: VTF «Perun»)
- Володин, А. А., Бондаренко, Н. Г. (2014). Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 2, 143-152 (Volodin, A. A., Bondarenko, N. H. (2014). Analysis of the content of the concept of «organizational and pedagogical conditions». *News of Tula State University. Humanities*, 2, 143-152).
- Жамардїй, В. (2018). Концептуальна модель застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (77), 77-88 (Zhamardii, V. (2018). Conceptual model of fitness technologies during physical education classes for students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 77-88).
- Ипполитова, Н. В., Стерхова, Н. С. (2012). Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*, 1, 8-14 (Ippolitova, N. V., Sterkhova, N. S. (2012). Analysis of the concept of «pedagogical conditions»: essence, classification. *General and Professional Education*, 1, 8-14.)
- Крюкова, Є. С. (2015). Модель підготовки викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій. *Педагогіка формування*

- творчої особистості у віщій і загальноосвітній школах, 44, 191-198* (Kriukova, E. S. (2015). Model of preparation of a teacher of higher education institution for introduction of interactive pedagogical technologies. *Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and General Education Schools, 44, 191-198*).
- Липова, Л., Войцехівський, М., Замаскіна, П. (2014). Модель фундаменталізації змісту природничої освіти в загальноосвітній школі. *Довідник директора школи, 1-2, 39-47* (Lypova, L., Voitsekhivsky, M., Zamaskina, P. (2014). Model of the fundamentalization of the content of natural education in a comprehensive school. *School Principa's Handbook, 1-2, 39-47*).
- Лянной, Ю. О. (2016). *Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: теоретико-методичний аспект*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Liannoi, Yu. O. (2016). *Professional training of future masters in physical rehabilitation in higher education institutions: theoretical and methodological aspect*. Sumy: Publishing house of Sumy SPU named after A. S. Makarenka).
- Непорожня, Л. В. (2016). Методичні особливості формування природничо-наукової компетентності старшокласників на уроках фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна, 22, 96-99* (Neporozhnia, L. V. (2016). Methodological peculiarities of formation of natural and scientific competence of high school students at physics lessons. *Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilsky National University. Ivan Ogienko. Series: Pedagogical, 22, 96-99*).
- Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. (2008), 2. Київ: Аконіт (*The New Interpretative Dictionary of the Ukrainian Language: in 3 volumes (2008), 2. Kyiv: Aconit*).
- Новиков, А. М. (2009). *Методология научного исследования*. Москва: Либроком (Novikov, A. M. (2009). *Methodology of scientific research*. Moscow: Librocom).
- Ожегов, С. И. (2007). *Словарь русского языка: ок. 53000 слов*. Москва: «Издательство Оникс»: «Издательство Мир и образование» (Ozhegov, S. I. (2007). *Dictionary of the Russian language: approx. 53,000 words*. Moscow: Onix Publishing House: World and Education Publishing House).
- Панфилова, А. П. (2014). *Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров*. Москва: Издательство Юрайт. Режим доступа: <https://www.biblio-online.ru/bcode/374268> (дата обращения: 25.07.2019) (Panfilova, A. P. (2014). *The interaction of participants in the educational process: a textbook for bachelors*. Moscow: Yurayt Publishing House. Retrieved from: <https://www.biblio-online.ru/bcode/374268>).
- Парфілова, С. (2018). Модель формування пізнавальної мотивації молодших школярів у процесі навчально-пошукової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (77), 230-239* (Parfilova, S. (2018). Model of formation of cognitive motivation of primary school pupils in the process of educational-search activity. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 3 (77), 230-239*).
- Педагогічний словник (2011)*. Київ: Педагогічна думка (*Pedagogical Dictionary (2011)*. Kyiv: Pedagogical thought).
- Пикельная, В. С. (1993). *Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01). Кривой Рог (Pikelnaya V. S. (1993). *Theory and methodology of modeling management activities (school aspect)* (DSc thesis). Krivoi Rog).

- Руда, О. Ю. (2010). *Формування екологічних знань студентів медичного коледжу у процесі вивчення біологічних дисциплін* (автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.02). Київ (Ruda, O. Yu. (2010). *Formation of ecological knowledge of students of medical college in the process of studying biological disciplines* (PhD thesis abstract)). Kyiv).
- Старостина, С. Е. (2011). *Естественнонаучное образование студентов гуманитарных направлений подготовки в условиях интеграции научного знания* (диссертация ... доктора пед. наук: 13.00.02). Чита (Starostina, S. E. (2011). *Natural science education of students in humanitarian areas of training in the context of the integration of scientific knowledge* (DSc thesis). Chita).
- Фролов, И. Т. (1987). *Философский словарь*. Москва: Изд-во политическая литература (Frolov, I. T. (1987). *Philosophical dictionary*. Moscow: Publishing house of political literature).
- Харченко, Л. Н. (2002). *Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08). Ставрополь (Kharchenko, L. N. (2002). *Theory and practice of biological education in a modern pedagogical university* (DSc thesis). Stavropol).
- Шапран, Ю. (2012). Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*, 12, 39-43 (Shapran, Yu. (2012). Pedagogical modeling in the process of formation of professional competence of the future biology teacher. *Native school*, 12, 39-43).

РЕЗЮМЕ

Билык Валентина. Теоретическая характеристика модели системы естественно-научной подготовки будущих психологов в учреждениях высшего образования.

Согласно намеченной цели и поставленным задачам проведен теоретический анализ литературных источников по проблеме моделирования различных аспектов естественно-научной подготовки; уточнено понятие «модель системы естественно-научной подготовки будущих психологов в учреждениях высшего образования»; дана характеристика составляющим элементам разработанной модели. Отмечено, что представленные характеристики организационно-целевого, концептуально-методологического, структурно-содержательного, процессуально-технологического и диагностико-результативного блоков модели и разработанные автором статьи педагогические условия их реализации, приведут к совершенствованию естественно-научной подготовки будущих психологов в учреждениях высшего образования, а в перспективе будут способствовать высококвалифицированной профессиональной деятельности будущих психологов, повышению конкурентности на рынке труда и предоставят возможность заниматься научной деятельностью.

Ключевые слова: модель, педагогические условия, естественно-научная подготовка, будущие психологи, учреждения высшего образования.

SUMMARY

Bilyk Valentyna. Theoretical characteristics of the model of future psychologists' science preparation system in higher education institutions.

It is noted that among the priority tasks that are set for our national higher education system we can distinguish the issue of studying the problem of improving science preparation of future psychologists in higher education institutions. The importance of the method of

modeling in conducting scientific research is emphasized and it is noted that currently the problem of modeling of the system of future psychologists' science preparation in higher education institutions has not found its place in scientific researches.

In accordance with the outlined goal and tasks, a theoretical analysis of literary sources related to the problem of modeling the various aspects of science preparation was conducted; the concept of "model of future psychologists' science preparation system in higher education institutions" is specified and components of the developed model are characterized.

It is stated that characteristics of organizational-purpose, conceptual-methodological, structural-content, process-technological and diagnostical-effective blocks of the developed by us model of system of future psychologists science preparation in higher education institutions, which we consider as a holistic composition of generalized, structured, are presented, logically agreed and interrelated theoretical and methodological foundations of science preparation, which serve as an algorithm for successful achievement of the set goal and developed by us pedagogical conditions of its realization (the ability of sciences discipline teachers demonstrate functional polyvector nature of science preparation, taking into account professional orientation; transformation of the content of science disciplines to prepare future psychologists taking into account the modern achievements in the field of neuroscience and the needs of future professional activity; organization of educational process of science preparation on the basis of innovation) will lead to improvement of science preparation in higher education institutions, and in future in case of practical implementation of the model of future psychologists' science preparation system, will contribute to the highly qualified professional activity of future psychologists, their competitiveness at the labor market and enable them to engage in science.

Key words: *model, pedagogical conditions, science preparation, future psychologists, higher education institution.*

УДК 159.923

Валентина Блохіна

Університет імені Альфреда Нобеля (Дніпро)

ORCID ID 0000-0001-5719-7068

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/170-179

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ З РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРУПИ

У статті представлено аналіз проблеми готовності практичних психологів до діяльності з розвитку професійної групи. На основі узагальнення досліджень науковців виокремлено функції практичного психолога, який працює в конкретній організації. Представлено визначення поняття «готовність майбутніх практичних психологів до розвитку професійної групи». Схарактеризовано особливості діяльності психологів у галузі організаційної психології. Визначено структуру готовності до професійної діяльності практичного психолога в організації. Схарактеризовано компоненти готовності практичних психологів до діяльності в галузі організаційної психології загалом та розвитку групи зокрема. Доведено особливу роль комунікаційного компоненту готовності практичного психолога до роботи з професійною групою.

Ключові слова: *практичний психолог, професійна група, організаційна психологія, готовність, структура, компоненти.*

Постановка проблеми. Оновлення суспільства, що виявляється в соціальних реформах, зміні філософії побуту та праці, впливі інформаційних потоків на сучасну людину, пришвидшує ритм її життя і стає джерелом постійного стресу. Такий стан речей спричиняє появу активного інтересу до професії психолога, основною роллю якого пересічний громадянин вважає допомогу в життєвій орієнтації, виокремленні стратегічних та тактичних планів, вирішенні проблем, пов'язаних із порушенням психологічного комфорту. Однак, за досить однозначним уявленням масової свідомості про сутність праці психолога особливості його діяльності виявляються залежно від завдань, виокремлених у конкретних професійних галузях. Зрозуміло, що психолог у закладі дошкільної освіти і психолог у організації з надзвичайних ситуацій виконує не однакові функції.

В умовах ринкової економіки актуалізується проблема конкуренції у професійних середовищах, тож цінності для організації набуває практичний психолог, здатний створити комфортні психологічні умови не лише для діяльності працівників, але й для розвитку підприємства в цілому (через вплив на мотивацію до розвитку кожного члена колективу). Для ефективного менеджменту, що змушений здійснювати управління в умовах конкуренції на ринку, набуває важливості проблема не лише оптимізації бізнес-процесів, але й взаємин співробітників організації, що розглядаються як основний ресурс у досягненні успіху бізнесу. Отже, сучасний підприємець стає все більшою мірою зацікавленим у співпраці із психологом, що відбувається не тимчасово, а на постійній основі.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні науковці досить активно досліджують проблему застосування фахівцями-психологами прикладних умінь у сфері корпоративних бізнесів. Найбільш популярним можна вважати визначення функціональних компетенцій психологічної служби в організації, зокрема інформаційної, консультативної, регулятивної, діагностичної, дидактичної, пропагандистської, профілактичної, корекційної, психотерапевтичної та реабілітаційної (С. Герасіна, 2019). Л. Карамушка ефективність діяльності організаційного психолога пов'язує із допомогою адміністрації організації здійснити професійний відбір кадрів, організацією та проведенням релаксації працівників за важких стресогенних умов праці, науковою організацією праці, психологічною сумісністю й адаптацією працівників, розподілом праці й функцій між співробітниками, лімітуванням часу на професійну діяльність і відпочинок, оформленням робочих місць в організації тощо (Карамушка, 2005).

Сучасні фахівці відносять діяльність організаційного психолога до одного з видів консалтингових послуг – інтелектуальні послуги (консультаційні, прикладні), що пов'язані із вирішенням складних проблем у сфері управління організації (Hebert Dieter, 2006), зокрема психологічний аспект слід урахувувати в організації маркетингових програм, інноваційної діяльності, пошуку шляхів виходу з кризових ситуацій тощо.

С. Герасіна завдання організаційного психолога пов'язує з вирішенням першопричинних і вузлових проблем підприємства, які впливають на «оздоровлення» організації. У компетенцію психолога, на думку автора, входять конкретні дії: організація та постановка маркетингу на підприємстві; консалтинг (консультування) з питань реклами та PR (public relations – зв'язки з громадськістю); піар-компанія (посилення привабливості фірми в очах клієнтів, партнерів, конкурентів тощо); командоутворення (формування командної взаємодія за допомогою психотехнологій сучасного менеджменту та груподинамічних технік); корпоративна культура (формування системи цінностей, переконань, традицій і норм поведінки працівників, що є потужним інструментом командоутворення та конкурентоспроможності організації) (Герасіна, 2012, с. 172).

Узагальнення наукових доробок щодо змісту діяльності організаційного психолога дозволяє визначити основні завдання, покладені на нього в бізнес-структурах: розробку та провадження ефективної системи мотивації працівників; вивчення міжособистісних відносин та аналіз соціально-психологічних процесів; участь у проведенні співбесід для визначення особистісних та ділових якостей кандидатів; активація прихованого потенціалу кожного співробітника; проведення навчальних та мотиваційних тренінгів і семінарів.

Метою статті визначаємо аналіз структури та змісту готовності майбутніх практичних психологів до розвитку професійної групи.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, узагальнення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. У визначенні структури готовності практичного психолога до професійної діяльності цінними вважаємо результати дослідження Н. Чепелевої, що представлені у вигляді моделі особистості практикуючого психолога зі складовими:

- мотиваційно-цільова підструктура особистості передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне сприйняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння;

- когнітивна підструктура, до якої належить сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе та інших; Я - концепція фахівця (адекватність та сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, що зумовлюють проекції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, уміння помічати деталі вербальної та невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, уміння виділяти суттєве та узагальнювати,

прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати результати роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект;

- операційно-технологічна підструктура передбачає розвинену компетентність фахівця-психолога. Вона містить володіння основними професійними вміннями та навичками, що забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект;

- комунікативно-рольова підструктура передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні та комунікативні вміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, установлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Ця підструктура включає також специфічні якості – акторські та режисерські, організаційні, що дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект. Остання – це здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини чи групи, яка є найважливішою складовою спеціальних здібностей до психологічної діяльності;

- регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція (Чепелева, 1998).

Слід визнати, що позитивною особливістю представленої науковцем структури готовності до професійної діяльності практичного психолога є те, що особистісні якості, важливі для конкретної діяльності, додані до кожного компоненту (підструктури), а не виділені в окремий компонент. Така наукова позиція дозволяє розуміти професійну підготовку психологів у межах створеного повноцінного освітнього середовища.

Особливо важливим компонентом готовності практичного психолога до професійної діяльності слід визнати комунікативний компонент, оскільки зазначена професія вимагає від фахівця спрямованості на комунікацію, причому психолог має навчитись, перш за все, активно слухати клієнта. Н. Бачманова та Н. Стафуріна виокремлюють такі складові «таланту спілкування»:

- здібності до повного та правильного сприйняття об'єкта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації;

- розуміння внутрішніх властивостей та особистостей об'єкта, проникнення в його внутрішній світ, психологічна інтуїція, які засновані на глибокій загальній ерудиції та гуманістичній спрямованості;

- здатність до співпереживання, емпатія, доброта, повага до людини, готовність допомогти;

- здатність до самоаналізу, інтерес до власної особистості й особистості інших людей;
- здатність управляти самим собою та процесом спілкування, уміння бути уважним, тактовним, уміння слухати, установлювати контакт, викликати довіру, мати почуття гумору (Бачманова, 1985).

У дослідженні Н. Перегончук переконливо доведено, що комунікативна компетентність є основним показником готовності психолога до професійної діяльності. Водночас зазначена компетентність містить певні особливості порівняно із загальною комунікативною компетентністю будь-якого фахівця, що виявляються: у спрямованості майбутнього психолога на спілкування з актуалізацією альтруїстичної установки та високого рівня емпатії; інтелектуальних здібностях, які дозволяють здійснювати конструктивне спілкування, ототожене науковцем із соціальним інтелектом (здатністю правильно розуміти і прогнозувати поведінку інших людей, розпізнавати їхні наміри, почуття, емоційні стани за вербальною та невербальною експресією); соціальній фасилітації – здатності психолога впливати на суб'єктів (на вербальному, невербальному та паралінгвістичному рівнях) (Перегончук, с. 499).

Оскільки діяльність практичного психолога в організації щільно пов'язана з управлінською діяльністю керівника, цікавим у зазначеному аспекті вважаємо дослідження С. Стеблюк, у якому авторка в межах професійної компетентності фахівців підприємства визначає психолого-корекційний компонент, обґрунтовуючи свій вибір вимогами адаптації фахівця до вимог європейського простору, зокрема пріоритетами в мотивації досягнення успіхів у професійній діяльності, адаптації, мобільності, здатності до самоконтролю та самоаналізу (Стеблюк, 2019). Таким чином, підкреслюємо, що певним чином психологічний аспект можна вважати чинником готовності до професійної діяльності керівника, тоді як організаційний аспект, більшою мірою визнаний як елемент професіограми адміністратора, стає важливим також і в підготовці організаційного психолога.

Отже, готовність до професійної діяльності практичного психолога є досить складним структурованим утворенням, яке формується на основі набуття студентами знань із загальної психології та особливих компетенцій, що дозволятимуть здійснювати діяльність у сфері практичного застосування психологічного знання (за видом діяльності).

Узагальнення наукових підходів до змісту підготовки психологів загалом та виокремлення особливостей підготовки практичних психологів зокрема, характеристика особливостей діяльності психологів у галузі організаційної психології, а також визначення структури готовності до професійної діяльності практичних психологів дозволило визначити та схарактеризувати компоненти готовності практичних психологів до діяльності в галузі організаційної психології загалом та розвитку групи зокрема:

Мотиваційний компонент – виявляє рівень мотивації до професійної діяльності практичного психолога; його спрямованість мотивувати до успіху кожного члена професійного колективу та групи в цілому; уміння мотивувати членів професійної групи до активності в діяльності, саморозвитку; спрямованість на діалогізм у взаємодії з членами колективу та керівником; цінність людської особистості.

Когнітивний компонент – виявляє сформованість загальнопсихологічних знань, знань із психології групи, мотивації особистості в діяльності, знання особливостей Я-концепції особистості фахівця.

Операційно-технологічний компонент – свідчить про сформованість професійних умінь та навичок застосування знань: визначення та застосування в діяльності із групою конкретних технологій впливу на особистість та колектив; дидактичні вміння (едукція працівників та керівника); діагностично-проектувальні вміння; уміння створювати комфортний психологічний клімат; здійснювати психологічний супровід розвитку колективу; забезпечувати умови для адаптації нових членів колективу.

Комунікативний компонент – виявляє сформованість комунікативних умінь: активного слухання, підтримки бесіди, її корекції; уміння комунікативного впливу (переконання, умовляння, навіювання); уміння встановлювати соціальний контакт; використання психотехнік та засобів психокорекції у комунікації.

Рефлексивний компонент – визначає готовність до ціннісного компромісу; сформованість уміння розпізнавати ризики порушення стабільності організації (законсервованість або надмірну плинність кадрів); виявляти елементи (поведінкові реакції) незадоволеності працею працівників. Зауважуємо, що у змісті рефлексивного компоненту ми орієнтувалися на те, що саме має навчитися робити майбутній психолог в аспекті професійної діяльності з розвитку групи, а не на його особисту рефлексію щодо готовності до професійної діяльності. Уважаємо, що саме таке бачення змісту зазначеного компоненту дає найбільш повне уявлення про зміст структури готовності психолога до діяльності з розвитку професійної групи в цілому.

Уважаємо, що зміст кожного із визначених компонентів є неповним без визначення якісних особистісних утворень, сформованість яких свідчить про природну готовність майбутнього психолога організовувати розвиток професійної групи. У такій авторській думці орієнтувалися на наукову позицію Н.Чепелевої, яка в кожному компоненті структури готовності практичного психолога до професійної діяльності представила, крім знань та компетентностей, ще й особистісні якості, важливі для здійснення конкретної діяльності (Чепелева, 1998).

Зважаючи на вищезазначене, представляємо зміст кожного компоненту готовності практичних психологів до діяльності з розвитку професійної групи, узагальнені в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура готовності практичних психологів до діяльності з розвитку професійної групи

<i>Компоненти</i>	<i>Зміст (знання, компетенції)</i>	<i>Зміст (особистісні якості)</i>
Мотиваційний	мотивація до професійної діяльності практичного психолога; здатність мотивувати до успіху кожного члена професійного колективу та групи в цілому; уміння мотивувати членів професійної групи до активності в діяльності, саморозвитку; спрямованість на діалогізм у взаємодії з членами колективу та керівником; цінність людської особистості	моральність (дотримання морального кодексу психолога); конфіденційність; корпоративна етичність
Когнітивний	загальнопсихологічні знання; знання з психології групи; знання з мотивації особистості в діяльності; знання особливостей Я-концепції особистості фахівця	професійно важливі якості пізнавальних процесів: уважність; спостережливість (уміння помічати вербальні та невербальні реакції працівників, розпізнавати психосоматичні прояви); гнучкість мислення
Операційно-технологічний	уміння та навички застосування знань: визначення та застосування в діяльності з групою конкретних технологій впливу на особистість та колектив; дидактичні вміння (едукація працівників та керівника); діагностично-проектувальні вміння; уміння створювати комфортний психологічний клімат; уміння здійснювати психологічний супровід розвитку колективу; уміння забезпечувати умови для адаптації нових членів колективу	організованість; цілеспрямованість; здатність до співпраці; методичність; наполегливість; толерантність
Комунікативний	комунікативні вміння: активного слухання, підтримки бесіди, її корекції; уміння комунікативного впливу (переконання, умовляння, навіювання); уміння встановлювати соціальний контакт; уміння використання психотехнік та засобів психокорекції у комунікації	організаційні якості; акторські якості; соціальний інтелект; емпатія; доброта; повага до людини; готовність допомогти; тактовність; почуття гумору; соціальна фасилітація

Рефлексивний	готовність до ціннісного компромісу; уміння розпізнавати ризики порушення стабільності організації (законсервованість або надмірну плинність кадрів); уміння виявляти елементи (поведінкові реакції) незадоволеності працею працівників	спостережливість; критичність; гнучкість
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

Висновки. Аналіз структури та змісту готовності майбутніх практичних психологів до розвитку професійної групи дозволив сформулювати зазначене поняття як складне утворення, що виявляється у сформованості професійних знань та компетенцій з організаційної психології та здатності здійснювати психологічну едукацію керівника та працівників колективу, психологічну мотивацію до розвитку та професійної активності кожного члена групи, психологічний супровід розвитку професійного колективу.

Основними професійними якостями, які сприяють реалізації психолога в галузі організаційної психології, визначаємо моральність, гнучкість мислення, здатність до співпраці, комунікативність, соціальний інтелект та соціальну фасилітацію.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні особливостей тимбілдингу як платформи підготовки майбутнього практичного психолога до розвитку професійної групи.

ЛІТЕРАТУРА

- Бачманова, Н. В., Стафурина Н.А. (1985). К вопросу о профессиональных способностях психолога. *Сборник научных трудов «Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы»*, 5, 62-67 (Bachmanova, N. V., Staphurina, N. A. (1985). To the issue of the psychologist's professional abilities. *Collection of Scientific Papers "Modern Psychological and Pedagogical Problems of Higher Education"*, 5, 62-67).
- Геберт, Д., Розенштил, Л. (2006). *Организационная психология*. Харьков: Гуманитарный центр (Hebert, D., Rosenstil, L. (2006). *Organizational psychology*. Kharkiv: Humanitarian Center).
- Герасіна, С. В. (2012). Специфіка консультаційної діяльності організаційного психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 165-175. Режим доступу: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Mnf_2012_9_25.pdf (Herasina, S. V. (2012). Specificity of consulting activity of organizational psychologist. *International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management*, 165 - 175. Retrieved from: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Mnf_2012_9_25.pdf).
- Карамушка, Л. М. (2005). Психологічний аналіз особливостей діяльності конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації. *Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології»*. Том 1 «Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія», 16, 28-42

(Karamushka, L. M. (2005). Psychological analysis of the peculiarities of the activity of a competitive management team of an educational organization. *Collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine "Actual problems of psychology". Volume 1 "Organizational Psychology. Economic psychology. Social Psychology"*, 16, 28-42).

Перегончук, Н. В. *Комунікативна компетентність майбутніх психологів*. Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/50.pdf> (Peregonychuk, N.V. *Communicative competence of future psychologists*. Retrieved from: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/50.pdf>).

Стеблюк, С. (2019). Зарубіжний досвід формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємства в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (85), 180-191 (Stebliuk, S. (2019). Foreign experience of professional competence formation in future specialists from the enterprise in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 180-191).

Чепелева, Н. В. (1998). Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Збірник наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова «Психологія», Вип. III*, 35-41 (Chepeleva, N. V. (1998). Theoretical substantiation of the model of the personality of a practical psychologist. *Collection of Scientific works of NPU named after M.P. Drahomanov. "Psychology"*, Iss. III, 35-41).

РЕЗЮМЕ

Блохина Валентина. Структура готовности практических психологов к деятельности по развитию профессиональной группы.

В статье представлен анализ проблемы готовности практических психологов к деятельности по развитию профессиональной группы. На основе обобщения исследований ученых выделены функции практического психолога, который работает в конкретной организации. Представлено определение понятия «готовность будущих практических психологов к развитию профессиональной группы». Охарактеризованы особенности деятельности психологов в области организационной психологии. Определена структура готовности к профессиональной деятельности практического психолога в организации. Охарактеризованы компоненты готовности практических психологов к деятельности в области организационной психологии в общем и развития группы в частности. Доказана особая роль коммуникационного компонента готовности практического психолога к работе с профессиональной группой.

Ключевые слова: практический психолог, профессиональная группа, организационная психология, структура, компоненты.

SUMMARY

Blokhina Valentyna. Structure of readiness of practical psychologists for activities on a professional group development.

The article focuses on the analysis of the issue of readiness of practical psychologists for activities on a professional group development. On the basis of the scientific works, generalization of the functions of a practical psychologist who is employed in a certain organization is given, namely, development and introduction of an effective system for employees' motivation; studying the interpersonal relations and analyzing social and psychological processes; participating in business interviews and identifying personal and business characteristics of the candidates; activating the hidden potential of each employee; carrying out educational and motivational trainings and seminars.

The definition of the concept of “readiness of practical psychologists for activities on a professional group development” is given as a complex formation, which is manifested in developed professional knowledge and competence in the organizational psychology and ability to perform psychological education of the leader and the members of the group, psychological motivation for the professional development and professional activities of each member of the group, psychological support for the professional group development.

The scientific approaches to the content of the psychologists’ training are generalized, in particular, the specific features of practical psychologists’ training are distinguished. The special aspects of psychologists’ activities in the field of organizational psychology are characterized. The structure of the readiness of practical psychologists for the professional activities in the organization is defined. The components of readiness of practical psychologists for the activities in the field of organizational psychology in general and, in particular, for the group development are characterized, namely, motivational, cognitive, operational and technological, communicative, reflexive. The special role of the communicative component of the readiness of practical psychologists for the activities with a professional group is proved, which is manifested in the commitment of the future psychologist to communication and actualization of altruistic orientation and a high level of empathy; intellectual abilities allowing to have an effective communication; social facilitation, i.e. ability of the psychologist to influence the subjects.

Key words: practical psychologist, professional group, organizational psychology, preparedness, structure, components.

УДК 374

Галина Бобрицька

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0003-2793-5108

Ірина Клімова

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0003-1965-8577

Олег Пташний

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0001-6123-7253
DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/179-189

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДОРОСЛИХ ЛЮДЕЙ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО З МАТЕМАТИКИ

У роботі розглянуто основні аспекти підготовки дорослих людей до складання тестів зовнішнього незалежного оцінювання з математики, які включають як психологічну, так і математичну підготовку. На основі досвіду підготовки дорослих людей до тестів минулих років було розроблено програму-мінімум для абітурієнтів. Ця програма містить мінімальний набір формул, які необхідно вивчити напам'ять. У статті представлено орієнтовний план

повторення шкільного курсу математики за темами. У більшості пунктів плану з алгебри та математичного аналізу робиться акцент на графіки функцій та їх аналіз. Орієнтовний план повторення геометрії незначною мірою розбігається в послідовності викладу зі шкільною математикою.

Ключові слова: методика математики, зовнішнє незалежне оцінювання з математики, тестування з математики, підготовка до ЗНО, шкільний курс математики, абітурієнт, доросла людина, програма підготовки, мінімізований курс підготовки.

Постановка проблеми. Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), спрямоване на визначення рівня знань абітурієнтів для їхнього вступу до вишів, проводиться в Україні як обов'язковий етап вступу з 2008 року. За ці роки тести з математики змінювалися за своєю структурою та змістом.

Минулий тест, 2019 року, складався із завдань чотирьох типів: завдань із вибором однієї правильної відповіді із чотирьох (№ 1-20), завдань на встановлення відповідностей (№ 21-24), структурованого та неструктурованого завдань відкритої форми з короткою відповіддю (№ 25-30) та завдань відкритої форми з розгорнутою відповіддю (№ 31-33). Для школярів частина тестів могла бути зарахована як ДПА.

За сучасними правилами вступу до вишів абітурієнти, які давно закінчили школу та не отримали професійної освіти за обраною спеціальністю, мають складати тести зовнішнього незалежного оцінювання на загальних засадах. Зокрема, для більшості технічних та інженерних спеціальностей необхідно здавати тест із математики. Виникає необхідність актуалізації, а в деяких випадках вивчення «з нуля», шкільного курсу з математики.

Аналіз актуальних досліджень. Для підготовки абітурієнтів-школярів до тестування з математики розроблена значна кількість комплексних матеріалів, серед яких найпопулярнішими є роботи О. Істера, Ю. Захарійченка, Б. Бевза і А. Капіносова. Кожного року за результатами тестування міністерство освіти представляє статистичний звіт, проаналізувавши який можна виокремити основні проблеми, які виникають у абітурієнтів при розв'язуванні задач (Железнякова та Сілічова, 2019; Бобрицька та Коржова, 2018).

Можливість введення обов'язкового тестування для всіх абітурієнтів незалежно від часу закінчення школи та спеціальності створює необхідність розробки методик підготовки дорослих до тестування з математики.

Метою статті є визначення основних аспектів підготовки дорослих людей до ЗНО з математики з урахуванням їх вікових особливостей.

Під час добору матеріалу та його підготовки до публікації використовувалися **методи** теоретичного аналізу методичної літератури та інтернет-ресурсів (блогів, сайтів учителів та викладачів) щодо комплексної підготовки дорослих людей з математики. Проводилося спостереження за навчальним процесом, у результаті якого було визначено основну

структуру та обсяг матеріалу, засвоєння якого дає можливість упевненого проходження мінімального порогу ЗНО з математики.

Виклад основного матеріалу. Підготовка до ЗНО з математики для дорослих людей складається з двох основних напрямів:

- підготовка до складання саме тестів, ознайомлення з їх структурою, основними формами завдань та методами розв'язування тестів;
- суто математична підготовка за шкільним курсом.

Для абітурієнтів, які давно закінчили школу, розв'язування тестових завдань може бути або незнайомим, або забутим процесом. Через це підготовка до ЗНО з математики має починатися з ознайомлення зі структурою тестів та системою їх оцінювання (<https://osvita.ua/test/training/5017>). Наступний крок – це проходження тестів минулих років онлайн (<https://zno.osvita.ua/mathematics>) або в паперовому вигляді (Істер, 2019; Бевз, 2018; Гальперіна, 2018; Сарана, 2019). Проходження тестів допомагає абітурієнту не тільки ознайомитися із загальною схемою, а й оцінити час, який витрачається на різний тип завдань, рівень власної втомлюваності для раціонального розподілу інтервалів роботи-відпочинку, напрацювати власні методи боротьби зі стресовими ситуаціями.

Серед зазначених вище тренажерів для підготовки до ЗНО найбільш наближених до реальних тестів є робота О. Істера (2019), яка точно відповідає програмі шкільного курсу математики. Завдання з параметрами є стандартними, не вимагають оригінальних розв'язків, що дозволяє абітурієнтам, які не планують продовжувати професійну математичну освіту та не стикалися з ними раніше, ознайомитися з основними методами їх розв'язування. У тренажерах В. Г. Бевз, О. І. Буковська (2018) та А. Р. Гальперіна (2018) представлені більш складні завдання, деякі з них не вивчаються у школах гуманітарного напрямку. Такі тренажери підходять для більш підготовлених абітурієнтів. Збірник О. А. Сарана (2019) містить матеріали, складніші за реальні тести ЗНО. За словами автора, «ретельне опрацювання цих тестів створить для абітурієнтів необхідний «запас міцності» і тим убереже їх від можливих «несподіванок» під час самого оцінювання». При роботі з онлайн або паперовими тренажерами треба пам'ятати, що звертатися до відповідей та готових розв'язків доцільно тільки, коли всі інші варіанти вичерпані, бо суто читання розв'язків фактично дає нульовий прогрес.

Наведемо декілька моментів, на які треба звернути увагу під час проходження тестів.

Серед найчастіших помилок, на які вказують абітурієнти, що пройшли тест з математики, – це неуважне читання умови задачі. Читати умову завдання необхідно принаймні 3 рази, навіть, якщо здається, що все зрозуміло й нічого нового не вичитаєш наступного разу. Перше читання –

просте ознайомлення із завданням, друге – створення стратегії розв’язку, третє – перевірка відповідності умови та методу розв’язування. Це зауваження не оминає першого типу завдань № 1-20, де здебільшого і виникає ця помилка.

Допоможе зосередитися на задачі написання короткого коментарю, розв’язку, малюнок. Для запобігання помилкам через неухважність, які виникають у час сильного хвилювання, на нашу думку, розв’язок потрібно писати до кожного завдання.

Не зупинятися довго на одному завданні, особливо на тестах із вибором відповіді із чотирьох варіантів №1-20 та на відповідність №21-24. При наявності вільного часу в кінці тестування можна повернутися до недовиконаних завдань або поставити відповідь навмання.

Зовнішнє незалежне оцінювання з математики триває 180 хвилин, за цей час можна буде вийти один-два рази з аудиторії. Хоча кількість виходів необмежена, досвід показує, що більше двох разів вийти не вдається. За час тестування кожні 30 хвилин необхідно робити коротку перерву, що пов’язано з витривалістю нашої нервової системи та можливостями роботи мозку (<https://znoclub.com/pidgotovka-do-zno/1162-pidgotovka-do-zno-z-matematiki.html>).

При підготовці до складання тестів ЗНО необхідною складовою є вивчення формул. Для початкового рівня достатньо мати спрощений список формул і виразів та повторювати його щотижнево (табл.1 та табл. 2).

Таблиця 1

Мінімальний набір формул та виразів з алгебри, необхідних для підготовки до ЗНО

$\frac{1}{2} = 0,5$ $\frac{1}{4} = 0,25$ $\frac{1}{5} = 0,2$ $\frac{3}{4} = 0,75$	$a^0 = 1, a^{-1} = \frac{1}{a},$ $a^m \cdot a^n = a^{m+n},$ $a^m : a^n = a^{m-n},$ $(a^m)^n = a^{mn},$ $\sqrt[n]{a^m} = a^{\frac{m}{n}}$	$\log_a b + \log_a c = \log_a bc$ $\log_a b - \log_a c = \log_a \frac{b}{c}$ $n \log_a b = \log_a b^n$ $\log_a b = \frac{1}{\log_b a}$ $b^{\log_b a} = a$ $\log_a 1 = 0$
$\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1,$ $\operatorname{tg} \alpha \cdot \operatorname{ctg} \alpha = 1,$ $\operatorname{tg} \alpha = \frac{\sin \alpha}{\cos \alpha}, \operatorname{ctg} \alpha = \frac{\cos \alpha}{\sin \alpha}$		

**Мінімальний набір формул та виразів з геометрії, необхідних для
підготовки до ЗНО**

Теорема Піфагора $c^2 = a^2 + b^2$ Теорема синусів $\frac{a}{\sin \alpha} = \frac{b}{\sin \beta} = \frac{c}{\sin \gamma} = 2R$ Теорема косинусів $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos \gamma$ Радіуси описаного та вписаного кіл правильних многокутників $n = 3 \quad R = \frac{a}{\sqrt{3}} \quad r = \frac{a}{2\sqrt{3}}$ $n = 4 \quad R = \frac{a}{\sqrt{2}} \quad r = \frac{a}{2}$ $n = 6 \quad R = a \quad r = \frac{a\sqrt{3}}{2}$ Радіуси описаного та вписаного кіл трикутника $R = \frac{abc}{4S}, r = \frac{2S}{a+b+c}$	Площа трикутника $S = \frac{1}{2} ab \sin \gamma$ $S = \frac{1}{2} ah$ $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$ $p = \frac{a+b+c}{2}$ Площа паралелограма $S = ab \sin \gamma$ $S = ah$ Площа трапеції $S = \frac{a+b}{2} h$ Довжина кола $C = 2\pi R$ Площа круга $S = \pi R^2$	Куля $S_{\text{сфери}} = 4\pi R^2$ $V_{\text{кулі}} = \frac{4}{3} \pi R^3$ Призма $S_{\text{бічн}} = PH$ $V = S_{\text{осн}} H$ Піраміда $S_{\text{бічн}} = \frac{1}{2} PL$ $V = \frac{1}{3} S_{\text{осн}} H$ Циліндр $S_{\text{бічн}} = 2\pi RH$ $V = S_{\text{осн}} H$ Конус $S_{\text{бічн}} = \pi Rl$ $V = \frac{1}{3} S_{\text{осн}} H$
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

При подальшій підготовці до ЗНО цей список розширюється та доповнюється необхідними записами.

Вивчення або повторення шкільного курсу математики під час підготовки до ЗНО для дорослих людей не має на меті розвиток мислення, формування навичок виконання інтелектуальних операцій, як у випадку зі школярами. Через це стислий курс може містити неповний список тем та спиратися на завдання елементарного та середнього рівня. У залежності від рівня попередньої підготовки абітурієнта курс може розширюватися за темами та ускладнюватись у завданнях. Наведемо орієнтовний мінімізований курс для підготовки до здачі ЗНО – тестування на прохідний бал.

1. Основи теорії ймовірностей та елементи математичної статистики. Поняття «середнього значення» та «у середньому» часто використовуються у практичній діяльності людини, тому обрання елементарної статистики як першої теми викликано необхідністю створити в дорослої людини уявлення, що математика не є суто теоретичною, віддаленою від життя наукою. З іншого боку, це дозволить створити відчуття успіху й розуміння з початку підготовки.

До основ теорії ймовірностей та елементів математичної статистики в мінімальному наборі входить:

- класичне означення ймовірності (без складних комбінаторних обчислень);
- поняття вибірки та генеральної сукупності;
- обчислення середнього значення, моди і медіани вибірки;
- побудова полігону та гістограми.

2. Функції. Основні поняття. Необхідними навичками у професійній діяльності багатьох спеціальностей є вміння читати графіки, діаграми та гістограми. Через це однією зі складових підготовки є формування навичок визначати за графіком область значення, область визначення, найбільше та найменше значення функції, екстремуми функції, проміжки зростання та спадання, проміжки знакосталості, парність-непарність функції, визначення координат точок, що належать графіку функції та не належать йому. На цьому етапі оглядово знайомляться з рухом графіків, тобто побудова графіків функцій $y = f(x + a)$ та $y = f(x) + a$, якщо графік $y = f(x)$ відомий та a – будь-яке дійсне число.

3. Лінійна функція. Основні питання, які розглядаються в цій темі: графіки, лінійні рівняння та нерівності, системи лінійних рівнянь.

Починаючи цю тему з побудови прямих за допомогою двох точок та окремих випадків $y=a$, $x=b$, доцільно для кожного графіка визначати, які кутові та вільні коефіцієнти в рівняннях прямих. Розв'язки лінійних рівнянь, нерівностей та їх систем також зображуються графічно.

При розв'язуванні тестових завдань можна спробувати підібрати корінь із запропонованих відповідей, якщо це можливо.

4. Модуль. Розгляд поняття починається з означення та геометричної інтерпретації. Продовжуючи тему графіків, доцільно розглянути, як перетворюється графік функції $y = f(x)$, якщо будуються графіки $y = f(|x|)$, $y = |f(x)|$.

Наступний крок – рівняння та нерівності, що містять змінну під знаком модуля, із графічним зображенням результатів розв'язку.

Розв'язування рівнянь, що містять змінну під знаком модуля, детально розглянуто в роботі О. Д. Пташного (2006).

5. Обернена пропорційність. Розглядається функція $y = \frac{k}{x}$, її графік, властивості. У цьому розділі доцільно розглянути поняття пропорції, згадати відсотки та частки.

6. Квадратична функція. У шкільному курсі математики квадратичній функції приділяється доволі багато уваги, тому й тут доцільно розглянути це поняття більш детально.

Починається ознайомлення з функцією з побудови графіку, визначення властивостей функції, рух графіка функції. Після побудови квадратичної параболи опрацювати властивості функції та рухи графіків для кубічної параболи.

На цьому етапі також вивчається розв'язування квадратних рівнянь. У прискореному курсі для дорослих людей доцільно розглянути лише розв'язування квадратних рівнянь за допомогою дискримінанту. Але, ураховуючи індивідуальний підхід до кожного абітурієнта, можна розширити теоремою Вієта та іншими методами.

Розв'язування квадратних нерівностей табличним методом інтервалів можна застосувати до розв'язування дробово-раціональних нерівностей (Бобрицька та Коржова, 2018).

7. Степінь. На відміну від попередніх пунктів, тут не буде графіків та їх властивостей. Цей розділ необхідний для подальшого вивчення коренів, степеневих та логарифмічних функцій. Стрижневою частиною будуть властивості степенів та їх застосування для перетворення виразів.

8. Корені. До розгляду входять: ознайомлення з поняттям кореня, обчислення коренів різного степеня, застосування властивостей коренів для тотожних перетворень та обчислень, побудова вітки параболи $y = \sqrt{x}$, визначення властивостей цієї функції та її рух.

За аналогією з попередніми пунктами також вивчаються ірраціональні рівняння та нерівності.

9. Показникова функція. Вивчення розділу проходить вже за стандартною схемою: графік функції та його рух, властивості функції, показникові рівняння та нерівності.

10. Логарифмічна функція. Ознайомлення з функцією починається з поняття логарифму та його властивостей, перетворення та обчислення виразів. За схемою розглядаються графіки функції та їх рух, властивості функції, логарифмічні рівняння та нерівності.

11. Тригонометричні функції. Означення тригонометричних функцій дається як відношення елементів у одиничному колі. Для цього розглядається поняття кута, його градусної та радіанної міри, перетворення з однієї системи вимірювання на іншу. Для подальшого розгляду тригонометричних функцій необхідно навчитися визначати розташування кута на координатній площині. Після того, як функції означено, доцільно розглянути основні кути та значення функцій для них.

У таблиці 1 надано лише основні тригонометричні тотожності, які дозволяють знайти всі тригонометричні функції від одного аргументу при наявності хоча б однієї відомої. Таблицю 1 можна доповнити й іншими тригонометричними співвідношеннями.

За схемою, яку використовували в попередніх пунктах, будуються графіки тригонометричних функцій, визначаються їх властивості, виконується рух та розтягування-стискання графіків. Таблицю 1 доцільно доповнити розв'язками елементарних тригонометричних рівнянь. За допомогою графіків або одиничного кола ознайомитись із методами розв'язування тригонометричних нерівностей.

12. Похідна функції. Первісна та інтеграл. Повторення алгебри та початків аналізу закінчується вивченням таблиць похідних та інтегралів, розглядом основних застосувань даного математичного інструментарію для дослідження функцій, знаходження площ плоских фігур тощо. Основний акцент при вивченні похідних робиться на зв'язок похідної в точці – дотична до функції в точці – кут нахилу дотичної – тангенс кута нахилу дотичної. При розгляді застосувань визначених інтегралів доцільно акцентуватися на властивостях інтегралів та знаходженні площ плоских фігур різними методами.

Планіметрія та стереометрія також входять до програми ЗНО з математики, тому можемо запропонувати орієнтовний план підготовки:

1. Кути. Вертикальні та суміжні кути. Сума кутів у трикутнику.
2. Трикутники. Види трикутників. Розв'язування трикутників.
3. Прямокутний трикутник. Співвідношення між кутами та сторонами прямокутного трикутника.
4. Чотирикутники. Паралелограм та його властивості. Окремі види паралелограма: прямокутник, квадрат, ромб.
5. Трапеція.
6. Коло та його елементи. Вписані та центральні кути. Властивості вписаних та описаних трикутників та чотирикутників. Радіуси вписаних та описаних кіл.
7. Теорема Фалеса. Подібність трикутників. Застосування пропорційності до розв'язування задач.
8. Площа трикутника, зокрема прямокутного та рівностороннього. Площа паралелограма та його видів. Площа трапеції.
9. Взаємне розташування прямих на площині та у просторі. Взаємне розташування прямої і площини у просторі. Взаємне розташування площин у просторі.
10. Прямі тіла. Призма. Площа поверхні призми. Циліндр та площа його поверхні. Об'єм прямого тіла, зокрема призми та циліндра.
11. Піраміда та конус. Площа поверхні та об'єм.
12. Декартові координати на площині та у просторі.
13. Вектори на площині та у просторі.

Кожний етап підготовки доцільно підкріплювати не тільки розв'язуванням класичних прикладів, а й проходженням тестів із відповідної теми. На практиці використовували тестові завдання в чотирьох частинах І. Я. Ключко (2017-2019), які містять авторські тести і тестові завдання, що входили до реальних ЗНО минулих років основних і додаткових сесій, а також пробних тестів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання з математики є важливою складовою підготовки майбутнього студента до вступу в заклади вищої

освіти. Підготовка може ускладнюватися значним інтервалом між закінченням школи та вступом, що створює проблеми як у проходженні самих тестів як виду контролю, так і у розв'язуванні задач, що не входили до шкільної програми за час навчання абітурієнта. З урахуванням цих особливостей було розроблено програму комплексної підготовки дорослих абітурієнтів до ЗНО з математики. У перспективі подальших досліджень є вдосконалення цієї програми та корегування її згідно з результатами практичної роботи з абітурієнтами.

ЛІТЕРАТУРА

- Бевз, В. Г., Буковська, О. І. (2018). *Математика: Тестові завдання у форматі ЗНО*. Київ: Видавничий дім «Освіта» (Bevz, V. G., Bukovska, O. I. (2018). *Mathematics: Test Tasks in the EIT format*. Kyiv: Publishing House "Education").
- Бобрицька, Г. С., Коржова, О. В. Табличний метод інтервалів розв'язування дробово-раціональних нерівностей. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі»*, 66-67 (Bobrytska, G. S., Korzhova, O. V. Tabular method for solving intervals of fractional-inequalities. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Actual Problems of Natural and Mathematical Education in Secondary and Higher School"*, 66-67).
- Гальперіна, А. Р. (2018). *Математика. Типові тестові завдання*. Київ: Літера ЛТД (Halperina, A. R. (2018). *Mathematics. Typical test tasks*. Kyiv: Letter LTD).
- Железнякова, Е., Сілічова, Т. (2019). Шлях до успіху у ЗНО з математики: окремі аспекти та питання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (85), 234-244 (Zhelezniakova, E., Silichova, T. (2019). The path to success in EIT in mathematics: individual aspects and issues. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 234-244).
- ЗНО з математики: особливості тесту 2019 року – Освіта.UA*. Режим доступу: <https://osvita.ua/test/training/5017> (EIT in mathematics: 2019 test features. Retrieved from: <https://osvita.ua/test/training/5017>).
- Істер, О. С. (2019). *Математика. Збірник тестових завдань. 20 варіантів у форматі ЗНО та ДПА*. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В. (Ister, O. S. (2019). *Mathematics. Collection of test tasks. 20 variants in the EIT and STA format*. Kamianets-Podilskyi: FOP Sysyn O. V.).
- Істер, О. С. (2019). *Математика. Комплексна підготовка ЗНО 2020*. Київ: Генеза (Ister, O. S. (2019). *Mathematics. Complex preparation of EIT 2020*. Kyiv: Genesa).
- Капіносов, А. (2019). *ЗНО 2020 Математика. Комплексне видання*. Тернопіль: Підручники та посібники (Kapinosov, A. (2019). *EIT 2020 Mathematics. Comprehensive edition*. Ternopil: Textbooks and handbooks).
- Клочко, І. Я. (2017). *Математика: Тестові завдання. Частина I (зовнішнє незалежне оцінювання)*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Klochko, I. Ya. (2017). *Math: Test Tasks. Part I (External Independent Evaluation)*. Ternopil: The educational book – Bogdan).
- Клочко, І. Я. (2018). *Математика: Тестові завдання. Частина II: Алгебра і початки аналізу (зовнішнє незалежне оцінювання)*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Klochko, I. Ya. (2018). *Math: Test Tasks. Part II: Algebra and the Beginnings of Analysis (External Independent Evaluation)*. Ternopil: The educational book – Bogdan).

- Клочко, І. Я. (2018). *Математика: Тестові завдання. Частина III: (зовнішнє незалежне оцінювання)*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Klochko, I. Ya. (2018). *Math: Test Tasks. Part III (External Independent Evaluation)*. Ternopil: The educational book – Bogdan).
- Клочко, І. Я. (2019). *Математика: Тестові завдання. Частина IV. Стереометрія (зовнішнє незалежне оцінювання)*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Klochko, I. Ya. (2019). *Mathematics: Test tasks. Part IV. Stereometry (external independent evaluation)*. Ternopil: The educational book – Bogdan).
- Математика – ЗНО онлайн – Освіта.UA. Режим доступу: <https://zno.osvita.ua/mathematics> (Mathematics – EIT online. Retrieved from: <https://zno.osvita.ua/mathematics>).
- Підготовка до ЗНО з математики: вчитель поганого не порадить. Режим доступу: <https://znoclub.com/pidgotovka-do-zno/1162-pidgotovka-do-zno-z-matematiki.html> (Preparation for testing math: teacher is not bad adviser. Retrieved from: <https://znoclub.com/pidgotovka-do-zno/1162-pidgotovka-do-zno-z-matematiki.html>).
- Пташный, О. Д. (2006). *Рациональные уравнения: учебно-методическое пособие*. Харьков: ХНАДУ (Ptashnyi, O. D. (2006). *Rational equations: a teaching handbook*. Kharkov: KHNADU).
- Сарана, О. А. (2019). *Збірник тематичних та пробних тестів з математики*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Sarana, O. A. (2019). *Collection of Mathematics Thematic and Trial Tests*. Ternopil: The educational book – Bogdan).

РЕЗЮМЕ

Бобрицкая Галина, Климова Ирина, Пташный Олег. Подготовка взрослых людей к ВНО по математике с учетом их возрастных особенностей.

В работе рассмотрены основные аспекты подготовки взрослых людей к сдаче тестов внешнего независимого оценивания по математике, которые включают как психологическую, так и математическую подготовку. На основании опыта подготовки взрослых людей к тестам прошлых лет была разработана программа-минимум для абитуриентов. Эта программа содержит минимальный набор формул, которые необходимо выучить наизусть. В статье представлен ориентировочный план повторения школьного курса математики по темам. В большинстве пунктов плана по алгебре и математическому анализу делается акцент на графики функций и их анализ. Ориентировочный план повторения геометрии незначительно расходится в последовательности изложения со школьной математикой.

Ключевые слова: методика математики, внешнее независимое оценивание по математике, тестирование по математике, подготовка к ВНО, школьный курс математики, абитуриент, взрослый человек, программа подготовки, минимизированный курс подготовки.

SUMMARY

Bobrytska Halyna, Klymova Iryna, Ptashnyi Oleh. Preparation of adults for EIT in mathematics taking into account their age peculiarities.

External independent evaluation tests (EIT), aimed at determining the level of knowledge of applicants for their admission to higher education, has been conducted in Ukraine as a mandatory entry stage since 2008. Over the years, mathematics tests have varied in structure and content.

According to the modern rules of admission to higher education institutions, students who have long graduated from school and have not received professional education in their

chosen specialty, must pass external independent evaluation tests on general terms. In particular, admission to the most technical and engineering specialties requires taking a math test. Re-learning math for some adults means to study math from scratch.

Due to the small duration of external independent evaluation in mathematics in our country and the recent introduction of compulsory testing for all students, regardless of the time of graduation, the issue of preparing adults for mathematics testing remains unresolved in the methodological literature, which is the purpose of the article.

The purpose of the article is to identify the main aspects of preparing adults for external independent evaluation in mathematics, taking into account their age characteristics.

The main aspects of preparing adults for taking external independent evaluation tests in mathematics, which include both psychological and mathematical training, are regarded in the article.

The research is based on the experience of preparing adults for past tests. According to the research a minimum program for entrants has been invented. This program contains a minimum set of formulas to learn by heart. The article presents an indicative plan on topics for the revision of a school mathematics course. The most of algebra and mathematical analysis points focus on graphs of functions and their analysis.

The indicative plan of geometry revision differs from school mathematics program. It presents only topics of themes. The plan will be presented in more details in future studies.

Key words: *methods of mathematics, external independent evaluation in mathematics, testing in math, preparing for EIT, course of school mathematics, applicant, adult training program, minimized training.*

УДК 1.378.796.32

Володимир Борисенко

Чернігівський національний технологічний університет

ORCID ID 0000-0003-0840-6040

Юлія Козерук

Національний університет

«Чернігівський колегіум імені Т.Г.Шевченка

ORCID ID 0000-0002-8777-1726

Тетяна Гриб

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0001-8957-8244

Тетяна Клименченко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-7835-6432

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/189-198

РОЗВИТОК РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ВОЛЕЙБОЛУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Мета дослідження полягає у спробі систематизувати вправи загальної фізичної підготовки, що в комплексі слугуватимуть базою для навчання волейболу в процесі фізичного виховання. Даний комплекс можливо рекомендувати для студентів закладів вищої освіти у формі неформального та інформального

навчання, що сприятиме вирішенню питання щодо зростаючих вимог до універсальної підготовки у волейболі

Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: аналіз, узагальнення наукової літератури з питань сутності базових понять професійної термінології, систематизація вправ для розвитку окремих рухових якостей у процесі загальної фізичної підготовки.

Ключові слова: *студенти, волейбол, фізичне виховання, рухові якості.*

Постановка проблеми. Волейбол на сьогодні висуває високі вимоги до розвитку рухових якостей гравців та їх функціональних можливостей. У грі безліч технічних прийомів раптових переміщень, стрибків, падінь, ударів (Борисенко, 2018; Волейбол, 2006; Носко, 2003). Це вимагає від студентів закладів вищої освіти (ЗВО) всебічного розвитку рухових якостей. Досконале опановування технікою гри можливо за наявності відповідного рівня розвитку рухових якостей, як загальної, так і спеціальної підготовленості (Козерук та Філоненко, 2016; Рибалко та ін., 2017). В ігровій діяльності у волейболі рухові якості тісно взаємопов'язані.

Загальна фізична підготовка є і завжди буде базою для технічної та тактичної підготовки (Архипов, 2005). Тому поряд з удосконаленням технічної, тактичної та психологічної підготовки важливим завданням освітнього процесу є підвищення загальної та спеціальної рухової підготовленості й поліпшення функціональних можливостей студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Загальна фізична підготовка при навчанні волейболу охоплює широке коло вправ, що розвивають рухові якості в такому співвідношенні, яке необхідно саме в цьому виді спорту, що спрямовано на різнобічний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я, коригування правильної постави, підвищення функціональних можливостей організму, розширення об'єму рухових навичок, розвиток рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості), підвищення ігрової, змагальної працездатності, стимулювання відновних процесів в організмі (Борисенко, 2018; Борисенко та ін., 2019; Носко, 2003; Рибалко та ін., 2017).

Засобами загальної фізичної підготовки є загальнорозвивальні вправи, спрямовані на розвиток рухових якостей у процесі ходьби, бігу, стрибків, метань, а також вправи на різних снарядах, тренажерах, заняття іншими видами спорту (Архипов, 2005).

Періодично під загальнорозвивальні вправи виділяються окремі заняття. Питома вага загальнорозвивальних вправ у заняттях на окремих етапах і періодах освітнього процесу є різною. Їх залежно від поставлених завдань можна включати в підготовчу частину заняття, основну й заключну.

Мета дослідження – систематизувати вправи загальної фізичної підготовки як бази для навчання волейболу в процесі фізичного виховання, що можливо рекомендувати для студентів ЗВО у формі неформального та інформального навчання.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення наукової літератури з питань сутності базових понять професійної термінології, систематизація вправ для розвитку окремих рухових якостей у процесі загальної фізичної підготовки.

Виклад матеріалу. Розвиток рухових якостей знаходиться в тісному взаємозв'язку та взаємній обумовленості. Розвиток одного з них певним чином впливає на розвиток інших. При цьому вплив може бути позитивним, нейтральним та негативним, наприклад, якщо більше уваги приділяти розвиткові сили, то втрачається гнучкість і рухливість у суглобах. Отже, питання про найбільш доцільний розвиток рухових якостей має велике значення. Оптимальний розвиток рухових якостей відбувається у процесі їх комплексного застосування (Борисенко, 2018; Рибалко та ін., 2017).

Сила – це вміння долати зовнішній опір або протидіяти йому шляхом напруження м'язів та залежить від ряду факторів:

- фізіологічного стану м'язів;
- загального стану центральної нервової системи;
- швидкості хімічних змін у м'язовій тканині;
- вольового зусилля;
- ступеня втоми м'язів.

Сила у волейболі має велике значення, вона необхідна в стрибках, передачах і подачах, а також ударах по м'ячу. Від рівня розвитку сили залежить швидкість рухів, сила дає можливість кращих результатах розвитку швидкості.

Засобами розвитку сили є вправи, виконання яких тісно пов'язане з подоланням опорів. У якості опору можуть бути використані:

- вага власного тіла та його частин (підтягування, присідання, згинання та розгинання рук в упорі лежачи та інше);
- зовнішні обтяження (гантелі, штанга та інше);
- опір предметів (еспандера, гуми) та партнера.

Найбільш ефективними вправами для розвитку сили є вправи з обтяженнями. Вони дуже зручні, тому що можна дозувати обсяг і інтенсивність навантаження, впливати як на окремі м'язи, так і на певні їх групи. Важливо обрати оптимальну вагу обтяження. Установлено, що при навантаженнях, рівних 35–40 % від максимальної сили, заняття з початківцями приносять відчутний результат.

Обтяження бувають великі, середні та малі. Середньою вагою є така вага, яку в одному з трьох підходів можна виконати вправу 8-10 разів. Повторне виконання вправи з граничними обтяженнями називається методом повторних зусиль. У практиці цей метод отримав широке поширення. Пояснюється це тим, що виконання загального обсягу роботи викликає в організмі посилений обмін речовин, а це призводить до збільшення м'язової маси й помірного розвитку сили. Метод повторних зусиль може бути рекомендований для занять із новачками. Після

приблизно двомісячних занять із середніми обтяженнями зі збільшенням м'язової маси величину опору відповідно підвищують. Показником переходу до збільшення навантаження є можливість виконання даної фізичної вправи більше ніж 12-14 разів.

Метод «під зав'язку» полягає в безперервному та багаторазовому повторенні вправ із середнім та великим навантаженням (40-60 % від максимального). Багаторазове повторення силових вправ викликає посилену діяльність серцево-судинної системи. Після закінчення тільки однієї серії частота серцевих скорочень (ЧСС) збільшується до 160-170 ударів на хвилину. До виконання наступної серії вправ можна приступати при частоті пульсу 80-90 ударів на хвилину. Практично таке зниження ЧСС відбувається при інтервалах відпочинку в межах 1,5-3 хв.

М'язова сила може бути максимально проявлена в конкретних фізичних вправах лише при дотриманні координації рухів (Борисенко, 2018). Тому поряд із розвитком сили за допомогою силових вправ, її слід розвивати в процесі виконання технічних прийомів або їх частин, застосовуючи пов'язаний метод. Наприклад, виконання нападаючого удару з посильним обтяженням на руках або ногах. Ця обставина являє спрямованість занять із силової підготовки волейболістів.

Для розвитку швидкісно-силових якостей застосовується також метод «неграничних зусиль» – вправи виконують з граничною швидкістю (30–50 % від максимальних).

На початковому етапі вправи з обтяженнями виконуються в повільному темпі, а надалі – швидко. Вправи на силу чергуються з вправами на розслаблення; після вправ з великими обтяженнями слідє відпочинок один-два дні, з невеликими – можна виконувати щодня.

Широко застосовується також метод колового тренування – вправи підбираються таким чином, щоб у роботу послідовно залучалися основні групи м'язів.

Приклади вправ для розвитку сили:

1. Жим штанги вагою 20–35 кг.
2. Ривок штанги вагою 15–20 кг.
3. Нахили зі штангою вагою 15–20 кг.
4. Присідання зі штангою вагою 30–50 кг.
5. Метання (штовхання) ваги (гирі, ядра, набивні м'ячі).
6. Вправи з гирею, гантелями, тощо (нахили, ривки, обертальні рухи).
7. Згинання-розгинання рук в опорі лежачи на пальцях.
8. Відштовхування від опори руками та ногами з положення в упорі лежачи.
9. Пересування на руках з упору лежачи (без допомоги ніг) по колу.
10. Пересування в упорі сидячи (руки ззаду), перебираючи руками, ногами.

11. Стрибкові вправи (підскоки, стрибки на одній, на двох ногах).
12. Перенесення партнера кроком, бігом.
13. Присідання з партнером на плечах.
14. Вправи з опором – утримання рук із різних вихідних положень.
15. Вправи з канатами.
16. Метання тенісного м'яча, зберігаючи структуру нападаючого удару.
17. Кидки набивних м'ячів (1–3 кг) через сітку.

Швидкість у волейболі – це комплекс функціональних якостей спортсмена, які виявляються: у швидкості простих і складних реакцій у відповідь на один або кілька подразників; у швидкості виконання прийомів техніки гри; у швидкості переміщення гравця на майданчику.

Основним засобом розвитку швидкості рухів вважається повторне виконання рухів з граничною швидкістю. Кількість використовуваних вправ має бути незначною, але вони необхідні на кожному занятті. Важливе значення для розвитку швидкості рухової реакції мають вправи на виконання завдань за несподіваним сигналом.

Вправи на розвиток швидкості мають бути різноманітними та охоплювати різні групи м'язів. Вони повинні сприяти вдосконаленню регуляторної діяльності центральної нервової системи, підвищенню координаційних здібностей студентів.

Дослідження показали, що такі вправи стають ефективнішими, коли їх використовують у відповідному співвідношенні зі стрибковими. Для розвитку швидкості необхідно насамперед використовувати швидкісно-силові вправи.

Адже в переважній більшості видів спорту швидкість пов'язана з вибуховою м'язовою силою. Прикладом таких вправ можуть бути стрибки, стрибкові вправи з обтяженням (набивні м'ячі, обтяжувачі).

Для розвитку швидкості в студентів вправи добирають диференційовано, а саме: вправи на розвиток швидкості реакції, вправи на розвиток частоти рухів, вправи на розвиток швидкості переміщення. Швидкість необхідно нарощувати поступово й збільшувати амплітуду рухів, обов'язково доводячи її до максимальної величини. Вправи виконують у полегшених умовах (біг під гору, з використанням лідера тощо) або спочатку в ускладнених умовах, а потім у звичайних.

Вправи будуть ефективними тоді, коли студент може контролювати й точно оцінювати швидкість рухів. Тренувальні заняття організовуються так, щоб вправам на розвиток швидкості не передувала будь-яка робота, що втомлює студентів.

Приклад вправ для розвитку швидкості:

1. Ривки та прискорення по зоровому сигналу з різних вихідних положень.

2. Стрибки через скакалку з максимальною частотою обертання.

3. Ривки з миттєвою зупинкою та різкою зміною напрямів руху.

4. Швидке переміщення вздовж сітки з виконанням кидків набивними м'ячами двома руками зверху через сітку і в зони нападу.

5. Швидке переміщення до сітки з однієї зони в другу з подальшим відбіганням (спиною вперед) в іншу ігрову зону при виконанні імітації нападаючого удару тенісними м'ячами.

6. Швидке переключення від одних дій до інших, різних за характером.

Витривалість визначають як здатність людини протягом тривалого часу виконувати безперервну динамічну роботу великої або помірної потужності з характерним функціонуванням провідних систем організму.

Витривалість – важлива якість для гравця у волейбол, вона виявляється в здібності боротися зі стомленням, яке настає після великих навантажень. Розвиток витривалості дає змогу підвищити працездатність гравця.

Для розвитку витривалості використовують циклічні вправи помірної інтенсивності у відносно рівномірному темпі, як наприклад: біг по пересіченій місцевості, який чергується з ходьбою, ходьба на лижах, походи в горах, легкоатлетичний біг на середні й довгі дистанції, їзда на велосипеді, весловий спорт, плавання тощо.

Сучасні дослідження свідчать, що особливу увагу необхідно приділяти розвитку витривалості у студентів, починаючи з першого курсу. З віком витривалість поступово збільшується, але нерівномірно. Вправи для розвитку витривалості, як правило, проводять наприкінці основної частини заняття.

Приклад вправ для розвитку загальної витривалості:

1. Ходьба на лижах.

2. Кросовий біг, біг середньої інтенсивності, біг відрізками.

3. Плавання.

4. Гра в баскетбол та інші рухливі ігри..

5. Проведення ігор з більшою, ніж передбачено правилами змагань, кількістю партій.

6. Проведення ігор на час.

7. Під час пауз між партіями в грі (протягом 5-10 хв.) виконати інтенсивні фізичні вправи – стрибки, ривки та інше.

8. Почати гру у швидкому темпі й також закінчувати її, попри сильне стомлення.

Спритність проявляється в здібностях гравця швидко й сміливо виконувати складні за координацією дії, правильно розв'язувати різні рухливі завдання, швидко перебудовувати свою діяльність відповідно до обставин. Спритність багато в чому залежить від сили, швидкості, витривалості, бо швидке стомлення, що виникає при недостатньому рівні

розвитку даних якостей, призводить до різкого порушення координації рухів. Для розвитку спритності доцільно систематично використовувати нові, несподівані для студентів вправи.

Розвиваючи спритність у гравців, швидко переключатися з однієї дії на іншу, використовують рухливі та спортивні ігри, біг із перешкодами, акробатичні вправи в різноманітному поєднанні, естафети, стрибки в довжину або глибину, жонглювання м'ячами, стрибки на батуті з додатковими рухами рук, вправи на рівновагу та інше.

Визначаючи кількість вправ, необхідно враховувати, що вони, крім фізичних зусиль, спричиняють і значне нервово напруження. Вправи на спритність проводяться на початку основної частини заняття.

Приклад вправ для розвитку спритності:

1. Спортивні та рухливі ігри.
2. Естафети, естафети з передачами м'яча в русі (передачі знизу, зверху).
3. Гімнастичні стрибки, перекиди, падіння, перевороти, перекати.
4. Стрибки з підкидного містка.
5. Приземлення на руки з положення стоячи.
6. Приземлення на руки з положення стоячи спиною вперед із поворотом.

Гнучкість (рухливість у суглобах) – це здібність гравця виконувати ігрові рухи з великою амплітудою. Гнучкість деякою мірою впливає на швидкість і точність ігрових рухів. Спеціальний розвиток гнучкості – складова частина тренувального процесу, але слід пам'ятати, що надмірна рухливість стає перешкодою для технічно правильного виконання деяких прийомів гри.

Для розвитку гнучкості використовуються вправи зі збільшеною амплітудою руху (вправи на розтягування), що виконуються пружно й невеликими серіями; амплітуда рухів збільшується від серії до серії. Особливу увагу слід звертати на розвиток рухливості тазостегнового і плечового суглобів, а так само в суглобах кистей рук і гомілковостопному. Вправи на гнучкість можна давати у вигляді самостійних завдань.

Приклад вправ для розвитку гнучкості:

1. Нахили вперед, у сторони, назад. Ці вправи можна виконувати з партнером.
2. Пружинні випади вперед і в сторони.
3. Колові рухи тазом.
4. Махи руками і ногами з невеликими обтяженнями.
5. Імітація різних вправ з великою амплітудою рухів.

Висновки. Ураховуючи зростаючі вимоги до універсальної підготовки у волейболі, актуальним є питання про важливість загальної фізичної підготовки як бази для навчання волейболу в процесі фізичного виховання студентів ЗВО.

У результаті роботи систематизовані справи для розвитку окремих рухових якостей у комплекси вправ, що можна рекомендувати у формі неформального та інформального навчання.

Перспективами подальших досліджень вважаємо систематизацію вправ спеціальної рухової підготовки студентів ЗВО під час навчання волейболу в процесі фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

- Архипов, О. А. (2005). Новітні технології навчання у фізичному вихованні студентства. *IX міжнародний науковий конгрес «Олімпійський спорт і спорт для всіх»*, (сс. 102-103). Київ: Олімпійська література (Arkhipov, O. A. (2005). Newest technologies of teaching in physical education of students. *Proceedings of the IX International Scientific Congress "Olympic sports and sports for all"*, (pp. 102-103). Kyiv: Olympic literature).
- Борисенко, В. В. (2018). Теоретичні аспекти розвитку координаційних якостей. *Матеріали наукових дискусій кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання*, (сс. 33-35). Чернівці: НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка (Borysenko, V. V. (2018). Theoretical aspects of coordination qualities development. *Materials of scientific discussions of the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Physical Education*, (ss. 33-35). Chernihiv).
- Борисенко, В., Козерук, К., Денисовець, А., Козерук, Ю. (2019). *Методи контролю в процесі занять фізичними вправами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (89), 23-29 (Borysenko, V., Kozeruk, K., Denysovets, A., Kozeruk, Yu. (2019). Control methods in the process of physical training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (89), 23-29).
- Беляев, А. В., Савин, М. В. (ред.) (2006). *Волейбол*. М.: Физкультура и спорт (Beliaiev, A. V., Savin, M. V. (Eds.) (2006). *Volleyball*. M.: Physical education and sport).
- Козерук, Ю. В., Філоненко, О. А. (2016). Актуальні питання непрофесійної фізкультурної освіти на шляху модернізації змісту і форм фізичного виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Дрогومانова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури, Вип. ЗК 1 (70) 16*, 45-48 (Kozeruk, Yu. V., Filonenko, O. A. (2016). Topical Issues of Non-Professional Physical Education on the Path of Modernizing Content and Forms of Physical Education. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drogomanov. Series № 15. "Scientific and pedagogical problems of physical culture", Issue of ZK 1 (70) 16*, 45-48).
- Королінська, С. В., Зелененко, Н. О. (2018). *Основи техніко-тактичної підготовки у волейболі студентів вищих навчальних закладів*. Харків: Національний фармацевтичний університет (Korolinska, S. V., Zelenenko, N. O. (2018). *Basics of technical-tactical training in volleyball for students of higher educational establishments*. Kharkiv).
- Носко, М. О. (2003). *Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом* (автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.09). Київ (Nosko, M. O. (2003). *Theoretical and methodological foundations of the formation of motor function in youth during physical education and sports* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Носко, М. О., Архипов, О. А., Жула, В. П. (2015). *Волейбол у фізичному вихованні студентів*. Київ: «МП Леся» (Nosko, M. O., Arkhipov, O. A., Zhula, V. P. (2015). *Volleyball in physical education of students*. Kyiv: "MP Lesia".

- Рибалко, П. Ф., Гриб, Т. О., Клименченко, Т. Г. (2017). Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі нефізкультурного профілю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, Вип. 1, 217-221 (Rybalko, P. F., Hryb, T. O., Klymchenko, T. H. (2017). Problems and ways of improving the efficiency of physical education in a non-physical education higher education institution. *Physical Education, Sports and Health of the Nation*, Iss. 1, 217-221).
- Рибалко, П. Ф., Матлаш, В. А., Андрєєва, І. А. (2016). Особливості проведення секційних занять з юнаками-волейболістами 18-20 років. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, Вип. 140 (Rybalko, P. F., Matlash, V. A., Andrieieva, I. A. (2016). Features of section sessions with youth volleyball players 18-20 years. *Bulletin of Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University*, Vol. 140).

РЕЗЮМЕ

Борисенко Владимир, Козерук Юлия, Татьяна Гриб, Татьяна Клименченко.

Развитие двигательных качеств студентов во время обучения волейбола в процессе физического воспитания.

Цель исследования заключается в попытке систематизировать упражнения общей физической подготовки, которые в комплексе будут служить базой для обучения волейболу в процессе физического воспитания. Данный комплекс можно рекомендовать для студентов учреждений высшего образования в форме неформального и информального обучения, что будет способствовать решению вопроса о растущих требованиях к универсальной подготовке в волейболе.

Для достижения поставленной цели использованы следующие методы исследования: анализ, обобщение научной литературы по вопросам сущности базовых понятий профессиональной терминологии, систематизация упражнений для развития отдельных двигательных качеств в процессе общей физической подготовки.

Ключевые слова: студенты, волейбол, физическое воспитание, двигательные качества.

SUMMARY

Borysenko Volodymyr, Kozeruk Yuliia, Hryb Tetiana, Klymenchenko Tetiana.

Development of students' motor qualities during volleyball training in the process of physical education.

Volleyball today places high demands on players to develop their motor skills and functional capabilities. The game has many techniques of sudden movements, jumps, falls, and strokes. This requires comprehensive development of motor skills of students of higher education institutions.

General physical preparation in volleyball training covers a wide range of exercises that develop motor qualities in such a ratio that is necessary in this sport, which aims at versatile physical development, strengthening health, correcting the posture, enhancing the body's functional capabilities, expanding motor skills, development of motor skills (strength, speed, endurance, agility, flexibility), improving gameplay, competitive performance, stimulation of restorative processes in the body.

Development of motor skills is closely interrelated and mutually conditioned. Development of one of them has a certain effect on the development of others. In this case, the impact can be positive, neutral and negative, for example, if more attention is paid to the development of strength, then flexibility and mobility in the joints are lost. Therefore, the

issue of the most appropriate development of motor qualities is of great importance. Optimal development of motor qualities occurs with their complex application.

Means of general physical training are all-round exercises aimed at motor skills development in the process of walking, running, jumping, throwing, as well as exercises on various projectiles, simulators, playing other sports.

Periodically under the developmental exercises are allocated individual classes. The share of general developmental exercises in classes at different stages and periods of the educational process is different. Depending on their tasks, they can be included in the preparatory part of the session, the main and final.

The purpose of the study is to make an attempt to systematize general physical training exercises that, in the complex, will serve as a base for volleyball training in the physical education process. This complex can be recommended for students of higher education institutions in the form of non-formal and informal education, which will help to solve the problem of increasing requirements for universal volleyball training

To achieve this goal, the following research methods were used: analysis, generalization of scientific literature on the essence of basic concepts of professional terminology, systematization of exercises for the development of individual motor qualities in the process of general physical training.

Key words: *students, volleyball, physical education, motor qualities.*

УДК 371.315.6

Світлана Генкал

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/198-209

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ БІОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИКО-НАУКОВИМИ ЗНАННЯМИ

У статті обґрунтовуються необхідність фундаменталізації біологічної профільної освіти шляхом збагачення змісту історико-науковими знаннями. Відзначається, що необхідність модернізації системи освіти ставить перед педагогічною наукою завдання вдосконалення не тільки процесуального, але й змістового компоненту навчання. Акцентується увага на тому, що фундаменталізація змісту освіти забезпечує формування ключових і предметних компетентностей, глибоких знань про будову, функції, еволюцію біологічних систем, надає можливість для творчої самореалізації учнів. Розглядаються підходи, компоненти процесу фундаменталізації біологічної профільної освіти в напрямі використання освітнього потенціалу знань із історії розвитку біологічної науки та особливості організації освітнього процесу.

Ключові слова: *фундаменталізація, гуманітаризація, зміст освіти, профільне навчання, принцип історизму, історико-наукові знання, природничо-наукова картина світу, світогляд.*

Постановка проблеми. Вхідження України у світовий освітній простір зумовлює необхідність модернізації системи освіти та ставить перед педагогічною наукою завдання створення нових і вдосконалення

традиційних технологій навчання, спрямованих на формування творчої, відповідальної особистості, що має глибокі, дієві знання; здатної до саморозвитку, критичного мислення, планування власної діяльності, виконання завдань із пошуку та опрацювання інформації. Зазначена проблема потребує оновлення змісту профільної освіти, створення нових науково обґрунтованих форм і методів навчання, упровадження їх у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти, що забезпечить формування соціально орієнтованої системи активного включення школярів у процес опанування загальнокультурних цінностей, наукових знань, професійних відносин, створення засад для становлення в майбутньому компетентних конкурентоспроможних фахівців в Україні.

У вирішенні даної проблеми профільне навчання відіграє ключову роль.

Профільне навчання запроваджується та унормовується такими документами: законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); указом Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); державною національною програмою «Освіта: Україна XXI століття»; Національною доктриною розвитку освіти; Державним стандартом базової середньої освіти; Концепцією профільного навчання в старшій школі (2013).

Визначальною тенденцією розвитку профільного навчання біології є орієнтація освітнього процесу на формування базової природничо-наукової компетентності випускників шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із довкіллям; оволодіння методологією пізнання живої природи; розуміння біологічної картини світу та цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я; свідомого ставлення до природи як універсальної, унікальної цінності; застосування знань з біології та екології в повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для збалансованого розвитку людства, науки та технологій (Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти, 2017).

Отже, існує суперечність між можливостями процесуальної складової та недосконалістю змістового наповнення навчання біології в профільних класах.

Одним із напрямів вирішення зазначеної суперечності є вдосконалення змістового компоненту освітнього процесу шляхом збагачення історико-науковими знаннями. Повноцінне розкриття змісту є умовою формування компетентностей, знань, навичок, умінь та досвіду творчої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам профільного навчання присвячені праці науковців Г. Балла, Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурди, М. Гу-

зика, В. Кизенка, О. Корсакової, В. Мадзігона, Н. Ничкало, Н. Шиян. Дослідження стану наукової розробки проблеми показало, що вітчизняними та зарубіжними науковцями глибоко досліджено різні аспекти профілізації закладів загальної середньої освіти: розроблено концептуальні засади особистісно орієнтованого профільного навчання в старшій школі (А. Алексюк, Н. Бібік, А. Бойко, С. Гончаренко, І. Лернер, Ю. Мальований, О. Савченко, І. Сотніченко, Б. Федоришин та ін.); обґрунтовано ідею профільної диференціації освіти (Г. Балл, В. Безпалько, О. Падалка та ін.); визначено психологічні особливості профільного навчання старшокласників (І. Кон, Н. Перепелиця, В. Рибалко та ін.); аргументовано питання профорієнтації та стимулювання професійного самовизначення учнів у закладах загальної середньої освіти (А. Агамян, Н. Бондар, Л. Денисенко, І. Лікарчук, В. Романчук, В. Хільковець); розроблено організаційні засади профільного навчання в закладах загальної середньої освіти сільської місцевості (П. Матвієнко, І. Осадчий, А. Остапенко, А. Самодрин, Н. Шиян та ін.). Науковцями здійснено порівняльний аналіз організації профільного навчання в різних країнах (Н. Воскресенська, О. Лисова, О. Локшина, О. Овчарук, А. Сбруєва).

Теорії змісту загальної середньої освіти та з'ясуванню його сутності присвячено дослідження сучасних вітчизняних науковців (Л. Березівської, С. Бондар, С. Гончаренка, В. Кизенка, О. Корсакової, Ю. Мальованого, Л. Пироженко, О. Савченко, О. Сухомлинської, С. Трубачевої та ін.). Розробці й запровадженню компетентнісного підходу до побудови змісту освіти, профілізації змісту освіти в старшій школі присвячені дослідження П. Бежа, О. Пометун, С. Трубачевої, О. Овчарук, Н. Бібік та ін.

Дослідженням змісту біологічної освіти та дидактичним особливостям викладання приділено увагу в працях дослідників (С. Астанина, П. Балан, А. Вихренко, О. Данилова, С. Данилов, О. Єресько, О. Костильов, В. Кизенко, І. Костіков, В. Курсон, М. Макарчик, Н. Матяш, Є. Цикало та ін.). Т. Попова обґрунтувала методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти.

Разом із тим, аналіз актуальних досліджень і шкільної практики довів, що проблема оновлення змісту профільного навчання біології не досліджувалася повною мірою. Відсутнє обґрунтування теорії та практики формування змісту, упровадження ефективних форм і методів освітнього процесу у старшій школі. Поглибленого вивчення потребує питання впровадження історико-наукового аспекту змісту профільного навчання біології.

Таким чином, об'єктивна потреба розв'язання завдань профільного навчання, науково-практична значущість вивчення й узагальнення досвіду організації профільного навчання в закладах загальної середньої освіти, недостатня розробка історико-наукового аспекту цієї проблеми зумовили пошук шляхів удосконалення змістового компоненту освітнього процесу у старшій школі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні підходів щодо вдосконалення біологічної профільної освіти шляхом збагачення змісту історико-науковими знаннями.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю учнів у процесі загальноосвітньої профільної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Мета профільного навчального предмета «Біологія і екологія» – формування природничо-наукової компетентності випускників, забезпечення умов для якісної освіти старшокласників відповідно до їх індивідуальних нахилів, пізнавальних потреб, здібностей, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, установа-лення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення постійного духовного самовдосконалення, самовизначення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2013).

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- оволодіння учнями термінологічним апаратом біології та екології, засвоєння предметних знань та усвідомлення сутності фундаментальних ідей, принципів, основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти неперервність життя та його нерозривний зв'язок із довкіллям;

- розуміння універсальності функціональних ознак життя, його дискретності та цілісності, принципів і вимог підтримання життєдіяльності організму;

- установа-лення міжпредметного внутрішньоциклового та міжциклового зв'язку біології та екології з метою формування в учнів науково-гуманістичних поглядів на природу, сучасних уявлень про її цілісність та розвиток;

- набуття досвіду практичної й пошуково-дослідницької діяльності, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при застосовуванні набутих знань у процесі пізнання світу та вміння представляти отриманні результати;

- використання набутих знань, навичок та вмінь у повсякденному житті для оцінки впливу факторів довкілля, наслідків своєї діяльності для збереження власного здоров'я та безпеки інших людей;

- розвиток особистої відповідальності за стан довкілля, формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, розуміння необхідності узгодження стратегії природи і стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи (Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти, 2017).

Реалізація мети і завдань біологічної профільної освіти дозволить сформулювати ключові та предметні компетентності, що надають можливість випускнику продовжити навчання, забезпечать наступно-перспективні зв'язки між профільним та професійним навчанням в закладах вищої освіти.

Ураховуючи сучасні тенденції педагогічної науки і шкільної практики, а саме: перехід від знаннево-орієнтованої парадигми до особистісно орієнтованої, важливого значення набувають знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого в процесі пошуків та історичного досвіду. Відповідно до цієї точки зору, зміст освіти в умовах профільного навчання є інтегрованою системою, що має ціннісний і світоглядний потенціал.

С. Гончаренко зміст освіти визначає як систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних та естетичних ідей і відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання (Гончаренко, 1997, с. 137).

І. Лернер та М. Скаткін під змістом освіти розуміють педагогічно адаптовану систему знань, навичок, умінь, досвіду творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення, засвоєння якої покликане забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення, збереження та розвитку матеріальної і духовної культури суспільства (Скаткін, 1971; Лернер, 1980).

Отже, особистісно орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти спрямований на розвиток цілісної особистості, яка здатна до свободи вибору, гуманності, духовності, творчості, з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб та має можливість самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Унаслідок упровадження особистісно орієнтованого підходу в педагогічну науку і практику, намітилися тенденції становлення таких принципів відбору змісту освіти, як гуманітаризація і фундаменталізація.

Гуманітаризація змісту освіти забезпечує створення умов для активного творчого і практичного освоєння школярами здобутків наукової сфери, загальнолюдської культури, що сприяє розширенню світоглядного потенціалу школярів, життєвому та професійному самовизначенню.

Принцип гуманітаризації змісту освіти передбачає синергію гуманітарного і природничо-наукового знання, становлення принципів наступності, науковості, міжпредметної інтеграції.

Фундаменталізація змісту освіти забезпечує формування ключових і предметних компетентностей, глибоких знань про будову, функції, еволюцію біологічних систем, надає можливість для творчого саморозвитку учнів. Процеси гуманітаризації та фундаменталізації змісту освіти передбачають включення у зміст біологічної профільної освіти

історико-наукових знань, що зумовлено необхідністю формування в учнів ціннісного сприйняття наукового знання та має бути нерозривно пов'язаним із науковим шляхом учених, які здобули ці знання.

А. Степанюк визначає сутність фундаменталізації змісту біологічної освіти школярів на основі виокремлення основних світоглядних ідей шкільного курсу біології: матеріальна єдність світу, форми руху матерії, всезагальний зв'язок як атрибут матерії, системна організація живої природи, цілісність живої природи (Степанюк, 2014, с. 44).

Однак, на наш погляд, фундаменталізації біологічної освіти значною мірою сприятиме впровадження принципу історизму, розкриття важливих подій у науковому світі, що зумовили пошук і становлення біологічних знань.

Узагальнене визначення поняття «принцип історизму» надає Г. Подкоритов, який зазначає, що принцип історизму віддзеркалює погляди на світ, його явища, які взаємопов'язані між собою та визначає метод пізнання явищ шляхом дослідження історії їхнього виникнення й розвитку (Подкоритов, 1967, с. 3-7).

Т. Попова розуміє принцип історизму як «метод наукового пізнання природних, суспільних і духовних явищ із точки зору їхнього історичного та еволюційного розвитку зі встановленням необхідних відповідностей між розташуванням категорій у науковій системі й порядком речей, що відображаються стосовно наукових висновків» (Попова та Павленко, 2013, с. 5-6).

Про значущість матеріалу з історії розвитку науки і техніки зазначав П. Знаменський, який наголошував на тому що, вивчення біографій, наукової й соціокультурної діяльності видатних учених, аналіз досягнень учених та історії трагічної їх боротьби за істинне знання, узагальнення наукової картини сучасності, дають учням можливість мати уяву про науку, яка постійно оновлюється. Звернення до історичних відомостей допомагає учням засвоювати навчальний матеріал та підвищує їх загальний освітній і культурний рівень (Знаменський, 1947, с. 17-19). Такої самої думки дотримується і Р. Щербаков, який вважає, що наукові теорії, природничі концепції та їх рівень дослідження в певні часи та епохи, «не можна вивчати поза їхнім історичним розвитком» (Щербаков, 1991).

Принцип історизму є підставою для формування методології дослідження, орієнтує учнів на те, що під час вивчення будь-якого феномена, ідеї або поняття необхідно враховувати походження і розвиток в історії науки, розглядати етапи, що були пройдені та можливі перспективи. Даний принцип сприяє розширенню світогляду учнів.

Одним із найважливіших елементів світогляду виступає єдина наукова картина світу (уявлення про світ і розуміння місця людини в ньому), про його сформованість свідчить система цінностей і переконань, що детермінує поведінку особистості відповідно до її поглядів. Отже, зміст біологічної освіти набуває світоглядної спрямованості.

Збагачення змісту історико-науковими відомостями озброює учнів знаннями про:

- історію наукових відкриттів, дослідження процесів у біологічних системах, трансформацію наукових знань, їх сучасну інтерпретацію;
- творчу діяльність видатних учених, ставлення суспільства до діяльності вчених, їх наукової спадщини;
- особистісних якостей вченого як творця наукових здобутків;
- установлення емпіричних, теоретичних законів і закономірностей, що визначають життєдіяльність та еволюцію живих організмів;
- розвиток методів наукового пізнання, наукових понять і теорій, закономірностей, принципів;
- значення діяльності видатних особистостей для науково-технічного прогресу;
- етапи зародження й розвитку біологічної науки;
- розвиток окремих галузей біології;
- взаємозв'язок і взаємовплив наук у ході їх історичного розвитку (біологія – хімія, біологія – фізика, біологія – географія);
- становлення біологічної науки в Україні;
- еволюцію біологічної картини світу, що ґрунтується на провідних ідеях матеріальності навколишнього світу: єдності світу, форм, руху і змін матерії, взаємозв'язку і взаємозумовленості процесів явищ природи, цілісності життєвих проявів організму (зв'язку будови і функції, організму й середовища), історичного розвитку організмів (еволюції); розвитку як результату боротьби протилежних явищ;
- основні методи історико-наукового пізнання: історико-логічний (дослідження внутрішньої логіки розвитку уявлень щодо предмета дослідження), історико-хронологічний (аналіз наукових фактів у хронологічному порядку), історико-методологічний (аналіз наукових фактів із позицій теоретико-методологічної концепції); соціологічний (вивчення впливу різних соціальних структур, наукових шкіл і суспільних умов на розвиток досліджень в області наукових знань, що вивчаються).

Трансформація змісту біологічної профільної освіти ґрунтується на таких підходах:

1. Методологічному, що спрямований на формування знань про методи дослідження біологічних систем та вивчення їх закономірностей. Цей підхід включає світоглядні уявлення про: матеріальну єдність світу, єдність походження живого, форми руху та існування матерії, взаємодію між компонентами матеріального світу; цілісність живої природи та системної її організації; саморегуляцію, еволюцію та стабільність живих систем, їх відкритість; механізми регуляції в біологічних системах; усвідомлення сутності життя як єдності трьох потоків (речовин, енергії, інформації); форми та рівні організації живої матерії; обмін речовин та

енергії; самоорганізацію та взаємозв'язки в біосистемах, між біосистемами та абіотичними компонентами; саморегуляцію, самооновлення, безперервність життя, мінливість і спадковість.

2. Соціокультурному, що передбачає розвиток культурних цінностей в учнів.

3. Ціннісному, що орієнтований на усвідомлення учнями цінностей наукових знань, соціально значущих видів діяльності та моральних настанов.

Процес фундаменталізації біологічної профільної освіти шляхом збагачення змісту історико-науковими знаннями включає такі компоненти:

- мотиваційно-цільовий (визначення цільових орієнтирів біологічної освіти);

- аксіологічний (виявлення ціннісних аспектів наукового знання та культурно-історичного контексту знань; вплив наукових відкриттів на сучасний розвиток світової науки; сприйняття сучасниками вченого та ставлення сучасної науки);

- логіко-змістовий (установлення причинно-наслідкових зв'язків між соціально-політичними подіями та станом розвитку біологічної науки; діалектичний підхід до розуміння сутності наукового відкриття – класичний та сучасний погляд на біологічні процеси; історія відкриття біологічних знань, їх культурно-історична спрямованість; історичний огляд подій; біографічні дані про науковців; опис біологічних експериментів; відомості щодо історії відкриттів; використання цитат науковців; розв'язання задач із історичним змістом; демонстрація історичних моделей; аналіз наукових праць біологів; демонстрація відеоматеріалів із історичним змістом);

- процесуальний (форми навчання: лекції, семінари, курси за вибором, факультативні заняття, позакласна робота, організація самостійної роботи учнів; продуктивні методи навчання: евристичний, дослідницький, метод проблемного викладу, метод «мозкового штурму», метод конкретних ситуацій, інтерактивні методи тощо; засоби навчання: довідкова література, посібники, наукові статті тощо);

- особистісний (сформовані знання щодо історичної складової біологічних знань та особистісне ставлення учнів до подій у різні періоди розвитку біологічної науки й оцінка учнем творчості вченого; особистісні якості, що забезпечать випускнику соціалізацію в сучасному суспільстві).

Метою збагачення змісту біологічної профільної освіти є усвідомлення учнями науки як системи цінностей, що створені видатними особистостями, а також того, що кожна людина є носієм цих здобутків. Отже, аксіологічний підхід до трансляції наукових надбань забезпечує високу мотивацію творчої праці учнів, що має цінність для особистості, її творчий, діяльнісний характер і прагнення до активного опрацювання знань і отримання освітнього продукту. Організація освітнього процесу, що передбачає впровадження принципу історизму, здійснюється за такими напрямками:

1. Виклад навчального матеріалу методами історико-наукового пізнання (у хронологічній послідовності).

2. Включення історичних відомостей у навчальний матеріал на різних типах (вступні та заключні історичні уроки) і етапах уроку (біографічні довідки про вчених, опис класичних біологічних експериментів, розповідь про історію відкриття, розв'язання завдань і задач із історичним змістом, використання цитат учених, використання робіт класиків біологічної науки, показ фільмів і презентацій історичного змісту, демонстрація історичних моделей-копій, проведення лабораторних досліджень, орієнтованих на історію відкриттів). Важливо включати в зміст навчального матеріалу події, що вплинули як позитивно, так і негативно на розвиток науки. Наприклад, на жаль, у шкільній програмі відсутні відомості про важкі часи в біології, про репресованих учених у 30–40-і роки XX сторіччя (М. Вавілов, М. Тулайков, Г. Левитський, Л. Говоров, С. Левіт, Г. Карпеченко, Г. Надсон, І. Агол, М. Левін, С. Четвериков, В. Таланов, С. Бондаренко, Н. Беляєв, Н. Кольцов та багато інших).

3. Позакласна робота учнів: екскурсії в музеї та на виставки, підготовка учнями доповідей, рефератів, презентацій, проектів, випуск стіннівки, бюлетеня, створення презентації або сайту історичного змісту до найважливіших днів біологічної науки. Збагачення змісту біологічної профільної освіти також можливе за рахунок курсів за вибором, що присвячені історії науки.

Фундаменталізація змісту біологічної профільної освіти в напрямі використання освітнього потенціалу знань з історії розвитку біологічної науки сприяє: підвищенню рівня мотивації, якості знань учнів (глибини, повноти, системності, міцності) і вдосконаленню пізнавальних умінь порівнювати та надавати оцінку фактам; формуванню наукового світогляду і природничо-наукового стилю мислення; самостійності і критичності мислення, пошуку суперечностей та шляхів їх подолання; розвитку потреби в історичній рефлексії, а також прогностичних умінь учнів; стимулюванню інтересу до вивчення біології та історії її становлення; формуванню гуманістичної свідомості, моральних якостей учнів, умінь адаптувати свої знання до змін життєвих ситуацій; розвитку їх ерудиції та загальної культури.

Висновки. Упровадження історико-наукових знань до змісту біологічної профільної освіти спрямовує діяльність учителя на цільовий відбір матеріалу відповідно до наукових досягнень, що відображають історичний розвиток біологічної науки, її галузей та формування природничо-наукової картини світу. Важливо, щоб у свідомості учнів залишилися не окремі, розрізнені події з історії розвитку біології, а процес формування основних ідей, відкриттів і методів, а саме: вивчення минулого з урахуванням конкретно-історичної ситуації відповідної епохи, у взаємозв'язку подій та поглядів, що супроводжували виникнення наукового відкриття на тому чи іншому етапі розвитку.

Історико-наукові знання є важливим чинником розвитку критичного мислення, формування компетентності учнів та стимулом творчої самореалізації, самовдосконалення особистості в освітній діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в теоретичній модернізації біологічної профільної освіти, у вивченні дидактичних можливостей історико-наукової компоненти змісту освіти в профільній школі як засобу самореалізації учнів в освітній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Знаменский, П. А. (1947). *Методика преподавания физики в средней школе*. Москва (Znamenskyi, P. A. (1947). *Methods of teaching physics in high school*. Moscow).
- Концепція профільного навчання у старшій школі (21.10.2013). Режим доступу: www.mon.gov.ua/ (Concept of profile education in secondary school (21.10.2013). Retrieved from: www.mon.gov.ua/).
- Лернер, И. Я. (1980) *Процесс обучения и его закономерности*. Москва: Знание (Lerner, I. Ya. (1980). *The learning process and its laws*. Moscow: Knowledge).
- Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Біологія і екологія. 10-11 класи. Профільний рівень (2017). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Curriculum for General Secondary Education Institutions. Biology and ecology. Grades 10-11. Profile level (2017). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>).
- Подкорытов, Г. А. (1967). *Историзм как метод научного познания*. Ленинград (Podkorytov, G. A. (1967). *Historicism as a method of scientific knowledge*. Leningrad).
- Попова, Т. М. (2011). *Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти у загальноосвітній школі* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09). Київ (Popova, T. M. (2011). *Methodological and didactic foundations of realization of the cultural and historical component of the natural-scientific education at schools* (DSc thesis abstract). Kiev.
- Попова, Т. М., Павленко, А. І. (2013). *Дидактичні закономірності оновлення принципу історизму в сучасних умовах реформування шкільної природничої освіти*. Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/konfer32/922.pdf> (Popova, T. M., Pavlenko, A. I. (2013). *Didactic regularities of updating the principle of historicism in modern conditions of reforming school natural education*. Retrieved from: <https://www.sworld.com.ua/konfer32/922.pdf>).
- Скаткин, М. Н. (1971). *Совершенствование процесса обучения*. Москва: Педагогика (Skatkin, M. N. (1971). *Improving the learning process*. Moscow: Pedagogy).
- Степанюк, А. В. (1998). *Методологічні основи формування цілісних знань школярів про живу природу*. Тернопіль (Stepaniuk, A. V. (1998). *Methodological foundations for the formation of students' complete knowledge of wildlife*. Ternopil).
- Степанюк, А. В. (2014). *Фундаменталізація змісту біологічної освіти школярів Технології інтеграції змісту освіти*, 6, 39-48. Режим доступу: file:///D:/Downloads/збірник_2014_03.pdf. (Stepaniuk, A. V. (2014). *Fundamentalization of the content of biological education of schoolchildren*.

Technology content integration education, 6, 39-48. Retrieved from: file:///D:/Downloads/збірник_2014_03.pdf).

Щербakov, P. N. (1991). Формирование объективного исторического мышления на уроках физики. *Физика в школе*, 6, 20-21 (Shcherbakov, R. N. (1991). Formation of objective historical thinking at physics lessons. *Physics at school*, 6, 20-21).

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Фундаментализация биологического профильного образования путем усовершенствования содержания историко-научными знаниями.

В статье обосновывается необходимость фундаментализации биологического профильного образования путем усовершенствования содержания историко-научными знаниями. Отмечается, что необходимость модернизации системы образования ставит перед педагогической наукой задачу усовершенствования не только процессуального, но и содержательного компонента обучения. Акцентируется внимание на том, что фундаментализация содержания образования обеспечивает формирование ключевых и предметных компетентностей, глубоких знаний о строении, функциях, эволюции биологических систем, создаёт возможность для творческой самореализации учащихся. Рассматриваются подходы, компоненты процесса фундаментализации биологического профильного образования в направлении использования образовательного потенциала знаний из истории развития биологической науки, и особенности организации образовательного процесса.

Ключевые слова: фундаментализация, гуманитаризация, содержание образования, профильное обучение, принцип историзма, историко-научные знания, естественно-научная картина мира, мировоззрение.

SUMMARY

Genkal Svitlana. Fundamentalisation of biological profile education by improving content of historical-scientific knowledge.

The article substantiates the necessity of fundamentalisation of biological profile education by improving content of historical-scientific knowledge. It is noted that the need to modernize the system of education poses to the pedagogical science the task of improving not only procedural but also content component of learning. The purpose of the article is to substantiate approaches to improving biological profile education by enriching content of historical-scientific knowledge.

Taking into account current trends in pedagogical science and school practice, in particular, transition from a knowledge-centered paradigm to a personality-centered one, knowledge, as a reflection of spiritual richness of humanity accumulated in the process of search and historical experience, becomes very important. According to this view, the content of profile education is an integrated system that has value and outlook potential.

Attention is drawn to the fact that fundamentalisation of education content provides formation of key and subject competences, deep knowledge of the structure, functions, evolution of biological systems, provides an opportunity for creative self-realization of students.

The article considers approaches (methodological, sociocultural, value), components of the process of fundamentalisation of biological profile education in the direction of using the educational potential of knowledge in the history of biological science development (motivational-purpose, logical-content, procedural, personal), and peculiarities of organization of educational process, namely: teaching educational material by methods of historical-scientific cognition, inclusion of historical information in the educational material at different types and stages of the lesson, during extracurricular work of students.

Fundamentalisation of content of biological profile education in the direction of using educational potential of knowledge in the history of biological science contributes to: increasing the level of motivation, quality of students' knowledge, improving cognitive skills to compare and evaluate facts; formation of scientific outlook and natural-scientific style of thinking; independence and critical thinking, finding contradictions and ways of overcoming them; development of the need for historical reflection as well as students' prognostic skills; stimulating interest in studying biology and its history; formation of humanistic consciousness, moral qualities of students, ability to adapt their knowledge to changes in life situations; development of their erudition and general culture. The prospect of further research lies in the theoretical modernization of biological profile education, in the study of didactic capabilities of historical-scientific component of the content of education in the profile school as a means of self-realization of students in educational activities.

Key words: *fundamentalisation, humanitarianization, content of education, profile education, principle of historicism, historical-scientific knowledge, natural-scientific picture of the world, world outlook.*

UDC 378.016:81'243]:378.046-021.68

Yana Glyva

Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-7605-5580

Hanna Dovhopolova

Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-7758-277X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/209-218

SMART TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE MASTER'S TRAINING PROCESS AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article describes the current problems of foreign language teaching of professional direction students in master's training process at the higher educational institution in order to develop and improve their professional competence by means of internet technology. The article substantiates the necessity of using SMART technologies in teaching a foreign language of the professional direction, formulates the basic principles of their functioning and basic characteristics. Using the example of SMART technology tools (webinars, social networks, blogs, e-learning systems of foreign language teaching, SMART tutorials), the authors analyze the relevance and validity of their use from a didactic point of view, emphasize the need for continuous improvement of the learning process with their help.

Key words: *modern technologies, SMART technologies, webinar, social networks, blogs, e-learning systems of foreign language teaching, SMART tutorial.*

Introduction. In modern educational conditions, the cognitive-communicative approach to teaching foreign languages of professional direction involves integration of interactive, including multimedia, technologies in master's training process at the higher education institution, which allows

more fully to use possible-visual and visual-auditory analyzers of students, thereby improving the quality of the ability to improve the material and the efficiency of its assimilation.

Widely used computer technologies, audio, video equipment, laptops, multimedia projectors, electronic boards, transform elements of the screen showing into an interactive object, having a complex effect on the perception of the user, including his emotional sphere.

Currently, the Internet offers extensive educational resources available online, from video to text and interactive applications. ICTs have become an integral part of our life and came in almost all areas of human communication. New technologies overcome borders and barriers, faster than it could be imagined. Their presence and use provide new opportunities and set new tasks to be solved.

Regarding to WWW access to authentic materials has become so easy nowadays. A huge amount of resources and languages are available for immediate use.

Analysis of relevant research. The problem of learning a foreign language to form students' professional competence through Internet technologies were considered by V. Bykov, L. Beletska, B. Gershunsky, V. Glushkov, V. Gorbenko, O. Dmitruk, V. Doroshenko, M. Zhaldak, M. Zgurovsky, I. Ziazun, M. Isakova, N. Koptuyug, A. Kosovska, M. Levchuk, V. Lugovyi, B. Malinovsky, E. Mashbits, N. Morse, S. Nikolaenko, V. Oliinyk, I. Robert, V. Soldatkin, O. Spivakovskiy, M. Tomchuk, M. Shkil and others.

Implementation of interactive learning technologies considered by V. Kotov, X. Leimets, O. Infantry, O. Pometun, O. Savchenko, L. Tarasenko and others. To development and implementation of pedagogical technologies are devoted the studies of V. Bezpalko, M. Clarin, N. Kuzmina, B. Likhachev, V. Monakhova, G. Selevko, et al. These authors have paid much attention to the theoretical aspect of innovative technologies development and definition of their effectiveness in the context of information society.

Although, according to the British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) report, smart boards are a beneficial tool of presentation that can be used to replace traditional and modern classroom resources (such as the blackboard, flipchart, OHP, maps, images, graphs, books, calculators and players); and that give one-click access to teachers to a bank of resources that would otherwise take years to collect and much space to store (BECTA, 2007).

Lewin, Somekh and Steadman state that smart boards make classes more visual and lively with their touch-screen characteristics, the ability of students and teachers to interfere, change and record things and their other features such as sound, video and animations, colors, images, and zooming in or out (Lewin, Somekh and Steadman, 2008).

SMART Technologies report also states that smart boards increase active student involvement in the learning process and their interaction with the course, encourage them to learn and support different learning styles (SMART Technologies, 2006).

Kennewell and Beauchamp argue that smart boards ensure more eye contact between students and teachers and thus ease classroom management, make learning fun, enhance involvement and enrich the environment (Kennewell and Beauchamp, 2007).

Cogill emphasizes that training is necessary if smart boards are to be used effectively in education, and that overuse can put students off learning (Cogil, 2001).

Thus, the issues of the SMART technologies in the context of foreign languages teaching in master's training process at the higher education institution are becoming relevant nowadays.

The aim of the article. To analyze the use of ICTs in teaching foreign languages of professional direction in master's training process at the higher education institution. Consequently, there is a need for a comprehensive research analysis of SMART technologies in the context of the foreign languages teaching in master's training process at the higher education institution.

Research Methods: Solving the highlighted aim, a set of methods of scientific research adequate to them were used, theoretical: a comparative analysis of the scientific definitions of modern ICT technologies, for example SMART technologies in master's training process, a systematic analysis of SMART technologies while foreign languages teaching in master's training process at the higher education institution; empirical: analysis of SMART-technologies while foreign languages teaching in master's training process at the higher education institution.

Results. The discipline "The Foreign Language of Professional Direction" is different from many other academic disciplines in that it requires trained and practical skills, and theoretical knowledge. It affects both hardware and software, which is used in teaching as well as teaching methods used in master's training process at the higher education institution.

Acquisition of new skills, new "literacy" (technical, spiritual, critical, linguistic and cultural) takes a very important role in the adoption, development and use of ICT in teaching foreign languages of professional direction in master's training process. Successful introduction and application of new technical means are closely connected and directly dependent on the preparation of the master, and special efforts are required to create programs, demonstrating advantages of using ICT in the master's training process at the higher education institution (Blood, 2002).

However, the availability of new technologies does not lead to automaterial change of the notion “teaching culture”, opportunities for its transformation are provided.

The attitude of teachers towards new technologies and relevant concepts for their use and organization training determine whether the desired outcomes are achieved or not and is it possible to change the “teaching culture”.

The main reasons for using SMART technologies while foreign languages teaching in master’s training process at the higher education institution:

- being in an authentic language environment;
- access to extensive sources of information and personal language options;
- opportunities for communication with the outside world;
- student-centered approach to learning;
- development of the student’s ability to work independently;
- greater variety of educational content;
- new conditions for self-education and the creation of audi-visual learning paths;
- teachers and students can teach and organize a teaching course, which allows to influence the choice of educational content;
- eliminate the inherent limitations of traditional method, taking education and teaching beyond audience;
- facilitate student communication with each other and with the teacher using ICT (Min & Siegel, 2011).

Applying ICT effectively a teacher should have idea of each student’s individual educational problems; make an informed decision choosing technology to use verification of the accuracy of proposed information content that develop effective methods search and be able to spend computer research confidently and competently use standard software criticism and conduct the information research.

Active material use, posted in the open demanding resources, creates a new motivation obtaining knowledge that, in turn, becomes available to more people. Maximum knowledge availability is the main feature of the new education development strategies – smart education. Smart education is flexible interactive learning environment using free access content all over the world. Smart education develops conditions for a high level of educational achievements, appropriate to opportunities and the needs of the modern world, allows students to adapt to a rapidly changing environment. It is a student-oriented training system, which is significant but increases master’s opportunities of the 21 century, moving away from unified to individual learning, from standard knowledge to diversify knowledge, improving creative thinking.

Smart education requires development of online communities, social networks where teachers can share educational content. Smart education allows passing from passive content to the active, interactive, online, allows

creating conditions of synchronized knowledge delivery, that ensures such knowledge quality which will satisfy students. Smart Education Concept requires creation of new training courses that should be media, relevant, motivating students, flexible, integrated, constantly renewed (Dill, 2008).

To optimize teaching foreign languages in master's training process at the higher education institution various media and smart technologies like webinars, blogs and social networks are used.

Technological gadgets are the easiest way of reaching information and they have taken their place among the most commonly used educational materials at the higher education institution. Where we once used overhead projectors, videos, TV sets, and radios in the education sector, these have undoubtedly been replaced by computers, projectors and smart boards. Smart boards are defined as an educational tool that allows teachers and students to use their knowledge with skills, repeat, interact with knowledge and respond to instruction. The components of a smart board system are a computer, a projector and a panel with active surface that acts like a blackboard. Connected to a computer, the smart board and projector are used in conjunction with a smart board software. This software allows the use of many ready-made drawings, formulas, images, maps and shapes during class (Dill, 2008). Smart boards offer many facilities such as presentations, viewing videos and graphics, as well as the opportunity to retrieve what was on the board later (Smith et al., 2005).

As Lewin stated, smart boards have the advantages of presenting learning resources and knowledge, explaining concepts and ideas, and facilitating interaction and activities in the instructional process. They thus support the instructional process, draw students' attention and increase their motivation (Lewin, 2008).

Foreign language webinars are probably the most effective and the cheapest way of interinternational communication. Organization of such workshops does not require any special knowledge using internet technologies.

A webinar is a synthesis of words "web" and "workshop"; this is an online seminar which provides the teacher (tutor) the ability to transfer information and tasks, and the participants – to receive new knowledge with the help of a virtual classroom where they can hear and see each other anywhere in the world. Such seminars have all interaction signs.

The webinar starts with web applications. This alternative dialogue format with students using modern smart technology allows to drive distance learning and to organize video-online conferences. Using a new communication format increases interest of a young audience to classes and attendance (Dill, 2008).

The technical side of webinars includes creation of registration forms for listeners. It is important to provide uninterrupted broadcast of the webinar prepare, a "work table of a speaker", PowerPoint-presentations, install sound and video.

It is necessary to ensure the connection between a speaker and participants as well between listeners. Also “chat” (including “private chat”) or microphone can be used. A report title so that latecomers could listen and watch the recording should be installed.

Among the webinars benefits the most significant are the following:

1. Webinar, unlike the most types of web conferences, where most of the time the speaker leads the speech, uses interaction. Listeners are actively involved in the learning process, immediately eliminating arising under attention.

2. At the end of the online workshop listeners get a record that can be used for fastening and dissemination of received formations.

3. Sometimes audio and video recordings, received during the webinars are put out with text description, which allow to get acquainted with text off viewing. Not everyone has Internet speed for comfortably watching videos. Moreover, some listeners perceive textual information better than visual.

4. Lack of living expenses for accomodation, travelling, food; minimum materials for the educational process: needed only a computer, speakers with a micphone and the Internet.

5. Webinars save a lot of time, because participants do not need to go to the webinar venue.

6. Lack of borders: the participant can be at home, in the office, in another country.

To be objective, also the problems, which participants may meet, during webinars are the following:

1. For a webinar listener, should be of sufficient level of self-discipline and conditions under which is not distracted.

2. The quality of the provided Internet may also be a problem. High Speed Faceless Smart Internet can help to remove problem under stable connection characteristics.

3. For many people, the main webinars drawback is the lack of “lively” teacher and student communication promotes audience approchement in an “informal” setting.

4. Webinar – a fairly new tool used for conferences and trainings, and many researchers used to work with a live audience, feel awkward in front of computer screen, which may result to reducing the classes quality.

To summarize, it should be noted that webinar technology turned out to be one of the most convenient and economical solutions for education, including foreign languages. This is a technology that allows seeing and hearing each other, sharing data and an interactive process, as close as possible to the general distance to real life communication.

Webinars are demonstration tools, effectively used for organizing remote foreign languages teaching in master’s training process at the higher education institution. A convenient way to display information in any format,

including images and video, giving the opportunity to put on and hear the interlocutor. Due to this, it should be stated that any technology is full alternative to traditional classroom activities.

In today's world, social networks and internet blogs got very wide use. Practically each user is now registered at least in one of the existing social networks or leads some blog. This is especially true in relation to youth (students-master's), many of them have their "pages" in several networks and can run multiple blogs.

Usually in a teaching environment there is a negative attitude to social networks and blogs, there is opinion of the negative impact on learning process and about the harm which is done to the children and adolescents' psyche etc. Therefore, the problems that arise when using Internet cannot be denied.

However, when using a social network in the learning process, personal student motivation in social networks and blogs should be performed.

Any discipline teacher can use blogs in magister training process. They can be used not only as a group for placing some material, but also as a means of communication between a teacher and a student, as well as between the students themselves. When using blogs in the learning process must be considered following features of this product. First, the entries have a linear structure, and for seeing the main text or an interesting comment it is necessary to review all messages. Secondly, while writing any blog, the main material or commentary, one should remember that it is available for participants view. Thirdly, unlike social networks, a blog has a limited set of functions that can be used in the process of learning. But, despite this, blogs use in the teacher environment becomes popular innovative learning process (Sunkur et al., 2011).

Speaking about the possibility of using-social networks while foreign languages teaching in master's training process at the higher education institution it should be noted that the most appropriate "assistant" among various social networks is, according to the authors, Facebook network.

So, what are the functions of this social network Facebook in master's training process at the higher education institution?

In Facebook, the effective community groups can be created for foreign languages teaching in master's training process. Creating such community group opens up a lot of opportunities for teachings within a given social network:

1. In order to increase interest students to the foreign languages learning in the created group, video and audio materials (both scientific and foreigners) can be uploaded, which are played online with one "click" both in class and at home. Materials can be laid out by a tutor and students, which in turn can help "young" and "adults" share experience and knowledge.

During classes, you can conduct watching video materials with the following general vocabulary and grammar analysis, as well as a discussion within auditory lessons and online.

In addition, there is the possibility to post comments below the video material that allows the teacher, for example, to indicate important language points to which the student needs to pay attention while viewing.

2. "Facebook" there is a function message forwarding online. This function provides the possibility of dialogue in which one or more participants of the group, including students, and teacher can communicate.

3. There is also a forum option. A teacher or student create discussion topic in which group can leave their comments.

4. Function "create photo album" is an indispensable learning online helper social network. It provides an opportunity to spread the necessary printed materials scanned in the form of photographs or pictures that groups can view and leave their comments.

While using this social network is always present: answer for message, comment on a video-material or message.

In general, the set of functions and opportunities of this social network reminds a lot of electronic programm successfully used in teaching process. It is clear that the Internet with its developing segments like blogs, social Networks, Forums, is an essential an integral part of modern foreign languages teaching in master's training process at the higher education institution. While being used correctly motivation and social networks can become a good assistant in foreign languages learning process.

Conclusions. In conclusion, according to experts, using SMART technologies in teaching foreign languages increases: new, affordable, user-friendly technical equipment when helps overcome reluctance in the audience, teachers' interaction and cooperation within different countries leads to opened educational resources, and the so-called opened training "blended learning", which does not depend on time and place of its holding, allows removing from passive use of ready programs to self-provided programs, specific groups or individual students.

Perspectives of the further research. The further research requiers experimental research on the effectiveness of using SMART technologies in teaching foreign languages in the master's training process at the higher education institution.

REFERENCES

- Blood, R. (2002). *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Cambridge, Mass.: Perseus Publishing.
- Cogill, J. (2001). *What are the effects on teaching with an Interactive whiteboard in a primary school?* Retrieved from: http://juliecogill.com/html/thesis_papers.html
- Dill, M. J. (2008). *A Tool to improve student achievement in math: An interactive whiteboard*. Ashland University.
- Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32 (3), 227-241.

- Lewin, C., Somekh, B. & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies*, 13, 291-303. MEB (2012). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>
- Min, K., & Siegel, C. (2011). Integration of smart board technology and effective teaching. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 7 (1), 38-47.
- SMART Technologies, Inc. (2006). *Interactive whiteboards and learning*. Retrieved from: <http://downloads01.smarttech.com/media/research/>.
- Sünkür, M., Şanlı, Ö., & Arabacı, İ. B. (2011). Elementary school students' views toward SB practices. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September, 2011. Firat Univesity, Elazığ, Turkey.

АНОТАЦІЯ

Глива Яна, Довгополова Ганна. SMART-технології викладання іноземних мов у процесі навчання в магістратурі в закладі вищої освіти.

У статті описано сучасні проблеми викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для магістрів закладу вищої освіти з метою розвитку та вдосконалення їх професійної компетентності за допомогою Інтернет-технологій. Зазначено, що викладання іноземної мови за професійним спрямуванням має здійснюватися за допомогою сучасних Інтернет-технологій, що підвищують мотивацію та пізнавальну активність магістрів, усувають психологічний бар'єр у процесі використання іноземної мови як засобу спілкування в закладі вищої освіти.

У статті представлений огляд сучасних наукових підходів до розуміння сутності поняття «Smart education», показані переваги концепції smart-освіти. Виокремлено погляди науковців на використання SMART-технологій у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для магістрів закладу вищої освіти.

Доведено, що використання SMART-технологій створює нові можливості для системи освіти. Розкрито можливості еволюційної трансформації та переходу smart-освіти на новий рівень – SMART-суспільства. Відзначається, що у SMART-суспільстві відбувається перехід від традиційної моделі навчання до e-learning, а потім – до SMART-освіти.

У статті обґрунтовано необхідність використання SMART-технологій у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням, сформульовано основні принципи її функціонування та основні характеристики. На прикладі інструментів SMART-технологій (вебінари, соціальні мережі, блоги, системи електронного викладання іноземної мови, навчальні програми SMART) проаналізовано актуальність та обґрунтованість їх використання з дидактичної точки зору, наголошено на необхідності постійного вдосконалення процесу викладання за їх допомогою. Зазначено, що регульована система SMART-технологій допомагає опанувати іноземну мову за професійним спрямуванням у сучасних умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: сучасні технології, SMART-технології, вебінар, соціальні мережі, блоги, системи електронного викладання іноземної мови, SMART-підручник.

РЕЗЮМЕ

Глива Яна, Довгополова Анна. SMART-технологии в преподавании иностранных языков в процессе обучения в магистратуре в высшем учебном заведении.

В статье указано, что преподавание иностранного языка профессиональной направленности должно осуществляться с помощью современных Интернет-

технологий в заведении высшего образования. В статье обоснована необходимость использования SMART-технологий в обучении иностранному языку профессионального направления, сформулированы основные принципы ее функционирования и основные характеристики. На примере инструментов SMART-технологий (вебинары, социальные сети, блоги, системы электронного преподавания иностранного языка, учебные программы SMART) проанализированы актуальность и обоснованность их использования с дидактической точки зрения, отмечена необходимость постоянного совершенствования процесса преподавания с их помощью.

Ключевые слова: современные технологии, SMART-технологии, вебинар, социальные сети, блоги, системы электронного преподавания иностранных языков, SMART-учебник.

УДК 378.147:519.21

Тетяна Ємельянова

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0001-7451-8193

Дмитро Легейда

Харківський національний університет
будівництва та архітектури
ORCID ID 0000-0002-8983-0822

Олег Пташний

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0001-6123-7253

Тетяна Ярхо

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0003-2669-5384
DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/218-228

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті представлено обґрунтування необхідності впровадження в процес навчання професійно-прикладних задач як одного з найбільш дієвих шляхів реалізації практичної (фахової) спрямованості класичної математичної підготовки в частині формування найважливішої операційно-технологічної складової математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю. Наведено попарний розгляд класичних типових задач та професійно-орієнтованих задач, що мають в основі один і той самий теоретичний матеріал із вступу до розділу «Випадкові процеси». Проаналізовані задачі та запропоновані для розгляду завдання є запозиченими зі створеного авторами банку задач, зміст яких відповідає фрагментам реальних технічних проблем.

Ключові слова: математична компетентність, операційно-технологічна складова математичної компетентності, вимоги до професійно-прикладних задач.

Постановка проблеми. У нинішньому постіндустріальному суспільстві фахівці технічного профілю визначають рівень опанування сучасних технологій, розвиток інноваційної економіки й культури, безпосередньо впливають на становлення національних стратегічних інтересів та майбутнє держави. Новітні вимоги до якості підготовки фахівців, яка має забезпечити їхню професійну мобільність, готовність до адаптації та самовдосконалення, обумовлює пошук інноваційних методів і методик формування та розвитку професійної компетентності.

Основу сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ЗВО складає математична підготовка, «у зв'язку з універсальною роллю математики в моделюванні й вивченні процесів і явищ різної природи, а також впливом математики на загальний інтелектуальний розвиток особистості» (Ярхо, 2017, с. 143). Отже, найважливішою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю є їхня математична компетентність.

Під математичною компетентністю розуміємо готовність до застосування сукупності набутих математичних знань, умінь, навичок, здатностей, способів діяльності, креативних якостей особистості (яка завершила певний етап освітнього процесу) в ефективному здійсненні життєвих, професійних, а також подальших навчальних функцій (Ярхо, 2017, с. 191). На нашу думку, готовність до ефективного здійснення майбутньої фахової діяльності, значною мірою, обумовлює володіння професійно значущими аспектами класичних математичних дисциплін, які є основою математичного апарату спеціальних курсів профільної підготовки. Одним із найбільш дієвих шляхів реалізації практичної (фахової) спрямованості класичної математичної підготовки традиційно вважається широке впровадження в процес навчання професійно-прикладних задач (Ємельянова, 2016; Ємельянова, 2013; Карпова, 2016; Мишенина, 2016).

Аналіз актуальних досліджень. Відомі математики-педагоги минулого й теперішнього століття (О. М. Крилов, А. Д. Мишкіс, Б. В. Гнеденко, Л. Д. Кудрявцев та інші) неодноразово концентрували увагу на тому, що викладання класичних математичних дисциплін у технічних ЗВО все ж недостатньо пристосоване до потреб майбутніх фахівців, які зацікавлені в застосуванні математичного апарату. Адже, як підкреслював видатний математик і механік О. М. Крилов, «інженер цінує саме прикладну сторону, вбачаючи в ній зразок того, як потрібно діяти в аналогічному випадку в майбутній практиці» (Карпова, 2016, с. 50). У напрямі усунення зазначених недоліків класичної математичної підготовки педагогами сучасних технічних ЗВО досягнуто певних позитивних результатів, які відображено в чисельних підручниках і методичних посібниках із курсу вищої математики та його окремих розділів, наприклад (Венцель, 2013; Геворкян, 2002; Микулик, 2011; Ярхо, 2017). Ураховуючи

важливе значення в сучасній математичній підготовці майбутніх фахівців технічного профілю ймовірнісних питань, ми зосередили зусилля на прикладному аспекті викладу матеріалів теорії ймовірностей, математичної статистики, теорії випадкових процесів.

Аналіз ґрунтовних робіт (Венцель, 2013; Микулик, 2011; Хан, 1969; Ярхо, 2017), присвячених зазначеному питанню, дозволив дійти висновку, що найбільш розробленими у прикладному відношенні є розділи з теорії ймовірностей та математичної статистики. Так, довідковий посібник (Микулик, 2011) містить певну множину практико-орієнтованих задач технічного змісту з теорії ймовірностей і математичної статистики. Наш навчально-методичний посібник (Ярхо, 2017), призначений для професійно-математичної підготовки бакалаврів технічного профілю, включає прикладні задачі технічної та транспортної спрямованості. Фундаментальну розробку (Хан, 1969) американських фахівців Г. Хана і С. Шапіро присвячено одному з основних аспектів математичної статистики – функціям розподілу, що зустрічаються в інженерній практиці. Свою головною метою автори вважають допомогу фахівцям технічного профілю у виборі прийнятої статистичної моделі досліджень та її використанні в розв'язанні практичних задач.

У відомому навчальному посібнику (Венцель, 2013) представлено систематичний виклад положень теорії випадкових процесів для фахівців із кібернетики, прикладної математики, автоматизованих систем управління, автоматизації технологічних процесів тощо. Проте формулювання професійно-прикладних задач мають узагальнений характер та не відображають зміст конкретних проблем, які постають перед фахівцями певних галузей знань («Механічна інженерія», «Електрична інженерія», «Транспорт», «Будівництво і архітектура» тощо). Отже, вважаємо актуальним створення банку зазначених професійно-прикладних задач та включення прикладів їхнього дослідження у виклад розділу «Випадкові процеси» з єдиних методичних позицій розв'язання відповідних типових класичних задач.

Метою статті є наведення ключових принципів та обґрунтування необхідності впровадження в процес навчання професійно-прикладних задач як одного з найбільш дієвих шляхів реалізації практичної (фахової) спрямованості класичної математичної підготовки в частині формування найважливішої операційно-технологічної складової математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю.

Методи дослідження. Для вирішення завдань, відповідно до мети статті, використовувалися теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз і синтез представленої в наукових джерелах інформації з проблеми формування та розвитку математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. У нашій роботі (Ярхо, 2017, с. 204) було відзначено, що вміння формулювати математичні постановки практико-

орієнтованих та професійно-прикладних задач, застосовувати до їхнього розв'язання аналітичні та чисельні математичні методи, а також сучасні інформаційно-комунікаційні технології визначають найважливішу операційно-технологічну складову математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю. Необхідність формування високого рівня операційно-технологічної математичної компетентності майбутніх фахівців обґрунтовує актуальність системного розгляду в розділі «Випадкові процеси» професійно-прикладних задач, постановки яких моделюють конкретні технічні проблеми певної галузі та спеціальності.

Майбутнім фахівцям технічного профілю, перш за все, необхідно розуміти природу випадкового фактору в різноманітних технологічних процесах. Дослідження значної кількості курсових та дипломних робіт здобувачів ЗВО технічного профілю, наукових публікацій здобувачів, викладачів та фахівців зазначених вище галузей знань, дозволили нам зробити такий висновок. Багато технологічних процесів супроводжуються випадковими змінами, які пов'язано з:

- випадковими порушеннями характеристик технологічного обладнання через нестабільність внутрішніх факторів системи;
- випадковими динамічними навантаженнями, до яких призводять зовнішні фактори.

В останньому випадку можуть спостерігатися вібрації коліс автомобіля під час руху по ґрунтовій дорозі; вібрації опор моста під час руху вантажного автотранспорту; випадкові відхилення закріпленого вантажу від заданого положення під час руху залізничного потягу; випадкові зміни ординати профілю обробленої поверхні вздовж даної траси; випадкові збурення в електричних ланцюгах та їх вплив на роботу автоматизованих пристроїв тощо.

Наведемо приклади розв'язання класичних типових задач та професійно-прикладних задач із вступу до теми «Випадкові процеси». Розв'язання цих задач ґрунтується на означеннях та властивостях характеристик випадкового процесу (математичного сподівання, дисперсії, кореляційної функції, коефіцієнта кореляції).

Задача 1. Випадкову функцію $X(t)$ задано у вигляді $X(t) = Vt + b$, де V – неперервна випадкова величина, яку розподілено за нормальним законом $N(m; \sigma^2)$, b – не випадкова величина. Знайти математичне сподівання $M[X(t)]$, дисперсію $D[X(t)]$, кореляційну функцію $K_X(t_1, t_2)$, коефіцієнт кореляції $r_X(t_1, t_2)$.

Розв'язання.

$$M[X(t)] = M[Vt + b] = M[V]t + b = m \cdot t + b$$

$$D[X(t)] = D[Vt + b] = D[V]t^2 = \sigma^2 \cdot t^2.$$

$$\begin{aligned} K_X(t_1, t_2) &= M[(X(t_1) - m_X(t_1))(X(t_2) - m_X(t_2))] = \\ &= M[(Vt_1 - mt_1)(Vt_2 - mt_2)] = \\ &= M[V^2]t_1t_2 - m^2t_1t_2 = \left| M[V^2] = D[V] + (M[V])^2 \right| = D[V]t_1t_2. \end{aligned}$$

$$K_X(t_1, t_2) = D[V]t_1t_2 = \sigma^2t_1t_2.$$

$$r_X(t_1, t_2) = \frac{K_X(t_1, t_2)}{\sqrt{D_X(t_1)}\sqrt{D_X(t_2)}} = \frac{\sigma^2t_1t_2}{\sqrt{\sigma^2t_1^2}\sqrt{\sigma^2t_2^2}} = 1.$$

Зауважимо, що коефіцієнт кореляції $r_X(t_1, t_2)$ дорівнює одиниці, оскільки випадкова функція $X(t)$ лінійно залежить від випадкової величини V (існує функціональний зв'язок між $X(t)$ та V).

Задача 2. Аналіз аварійності в розподільчих мережах середньої напруги показує наявність перепадів напруги, що модулюються випадковими коливаннями. У результаті на вхід пристрою надходить сигнал, фаза якого є випадково модульованою. Знайти математичне сподівання, дисперсію, кореляційну функцію та коефіцієнт кореляції випадкового сигналу $X(t) = \sin(t + V)$, якщо випадкову величину V , рівномірно розподілено на відрізку $[0; 2\pi]$.

Розв'язання.

$$M[X(t)] = \frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} \sin(t + V) dV = \frac{1}{2\pi} \{(-\cos(t + V))\}_0^{2\pi} = 0$$

$$\begin{aligned} D[X(t)] &= \frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} \sin^2(t + V) dV = \frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} \frac{1}{2} \{1 - \cos 2(t + V)\} dV = \\ &= \frac{1}{4\pi} \cdot \left\{ 2\pi - \frac{1}{2} \sin(2t + 2V) \right\}_0^{2\pi} = \frac{1}{2} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} K_X(t_1, t_2) &= M[\sin(t_1 + V) \cdot \sin(t_2 + V)] = \frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} \sin(t_1 + V) \cdot \sin(t_2 + V) dV = \\ &= \frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} \frac{1}{2} (\cos(t_1 - t_2) - \cos(t_1 + t_2 + 2V)) dV = \\ &= \frac{1}{4\pi} \left(\cos(t_1 - t_2) \cdot V - \frac{1}{2} \sin(t_1 + t_2 + 2V) \right)_0^{2\pi} = \frac{1}{2} \cos(t_1 - t_2) \end{aligned}$$

$$r_X(t_1, t_2) = \frac{K_X(t_1, t_2)}{\sqrt{D_X(t_1)}\sqrt{D_X(t_2)}} = \frac{\frac{1}{2} \cos(t_1 - t_2)}{\sqrt{\frac{1}{2}}\sqrt{\frac{1}{2}}} = \cos(t_1 - t_2).$$

Коефіцієнт кореляції $r_X(t_1, t_2)$ сигналу $X(t) = \sin(t + V)$, фаза якого є модульованою випадковою величиною V , є функцією відстані між перерізами t_1 і t_2 з періодом 2π .

Часто на технологічні системи впливає не одна, а дві й більше випадкових функцій, кожна з яких пов'язано з дією окремого або декількох випадкових факторів. Виникає задача визначення характеристик випадкових процесів, обумовлених сумою випадкових функцій, за характеристиками складових. Для вирішення цього питання в разі двох випадкових функцій вводиться додаткова характеристика, взаємна кореляційна функція, що характеризує зв'язок між ними.

Задача 3. Знайти взаємну кореляційну функцію та коефіцієнт взаємної кореляції двох випадкових процесу $X(t) = Ut, Y(t) = U + Vt$, у яких дисперсія і математичне сподівання незалежних випадкових величин U і V рівні, тобто, $D(U) = D(V) = D$ і $M(U) = M(V) = 0$. У яких випадках коефіцієнт кореляції дорівнює одиниці та нулю?

Розв'язання.

$$M[X(t)] = M[U] = 0$$

$$M[Y(t)] = M[U + Vt] = 0$$

$$\begin{aligned} K_{XY}(t_1, t_2) &= M[X(t_1)Y(t_2)] - M[X(t_1)]M[Y(t_2)] = \\ &= M[(Ut_1)(U + Vt_2)] = M[UU]t_1 + M[UV]t_1t_2 = Dt_1 \end{aligned}$$

Дисперсія випадкових процесів $X(t)$ та $Y(t)$, складові яких U і V є незалежними, дорівнює:

$$D[X(t_1)] = D[Ut_1] = D[U]t_1^2 = Dt_1^2$$

$$D[Y(t_2)] = D[U + Vt_2] = D[U] + D[V]t_2^2 = D + Dt_2^2 = D(1 + t_2^2)$$

Коефіцієнт взаємної кореляції $r_{XY}(t_1, t_2)$

$$r_{XY}(t_1, t_2) = \frac{K_{XY}(t_1, t_2)}{\sqrt{D_X(t_1)}\sqrt{D_Y(t_2)}} = \frac{Dt_1}{\sqrt{Dt_1^2}\sqrt{D(1+t_2^2)}} = \frac{1}{\sqrt{1+t_2^2}}$$

Розглянемо лінійно залежні випадкові процеси $X(t) = Ut, Y(t) = U$. Їх коефіцієнт взаємної кореляції $r_{XY}(t_1, t_2)$ дорівнює

$$r_{XY}(t_1, t_2) = \frac{K_{XY}(t_1, t_2)}{\sqrt{D_X(t_1)}\sqrt{D_Y(t_2)}} = \frac{Dt_1}{\sqrt{Dt_1^2}\sqrt{D \cdot 1}} = \frac{Dt_1}{Dt_1} = 1.$$

Розглянемо випадкові процеси $X(t) = Ut, Y(t) = Vt$. Випадкові функції $X(t), Y(t)$ є незалежними функціями і їх $K_{XY}(t_1, t_2)$ дорівнює нулю. У такому випадку коефіцієнт взаємної кореляції $r_{XY}(t_1, t_2) = 0$.

Обчислений у задачі 3 коефіцієнт взаємної кореляції $r_{XY}(t_1, t_2) = \frac{1}{\sqrt{1 + t_2^2}}$ має у знаменнику під коренем доданок t_2^2 . Він обумовлений наявністю незалежної випадкової величини V . Зі збільшенням параметру t_2 коефіцієнт $r_{XY}(t_1, t_2)$ зменшується і тіснота зв'язку між функціями $X(t_1), Y(t_2)$ спадає.

Задача 4. Вібраційний процес, якому піддаються опори моста під час руху по ньому легкового автомобіля, можна уявити накладенням двох випадкових процесів $X(t) = U \sin t, Y(t) = U + V \cos t$, де дисперсія і математичне сподівання незалежних випадкових величин U і V дорівнюють $D(U) = D(V) = D$ і $M(U) = M(V) = 0$. Обчислити коефіцієнт взаємної кореляції $r_{XY}(t_1, t_2)$ вібраційного процесу.

Розв'язання.

$$M[X(t)] = M[U \sin t] = M[U] \sin t = 0$$

$$M[Y(t)] = M[U + V \cos t] = 0$$

$$K_{XY}(t_1, t_2) = M[X(t_1)Y(t_2)] - M[X(t_1)]M[Y(t_2)] =$$

$$= M[(U \sin t_1)(U + V \cos t_2)] = M[UU] \sin t_1 + M[UV] \sin t_1 \cdot \cos t_2 = D \sin t_1$$

Коефіцієнт взаємної кореляції $r_{XY}(t_1, t_2)$ залежить від дисперсії процесів $X(t), Y(t)$

$$r_{XY}(t_1, t_2) = \frac{K_{XY}(t_1, t_2)}{\sqrt{D_X(t_1)} \sqrt{D_Y(t_2)}}.$$

$$D[X(t_1)] = D[U \sin t_1] = D[U] \sin^2 t_1 = D \sin^2 t_1$$

$$D[Y(t_2)] = D[U + V \cos t_2] = D[U] + D[V] \cos^2 t_2 = D + D \cos^2 t_2 = D(1 + \cos^2 t_2)$$

$$\begin{aligned} r_{XY}(t_1, t_2) &= \frac{K_{XY}(t_1, t_2)}{\sqrt{D_X(t_1)} \sqrt{D_Y(t_2)}} = \frac{D \sin t_1}{\sqrt{D \sin^2 t_1} \sqrt{D(1 + \cos^2 t_2)}} = \frac{\sin t_1}{|\sin t_1| \sqrt{1 + \cos^2 t_2}} = \\ &= \operatorname{sgn}(\sin t_1) \frac{1}{\sqrt{1 + \cos^2 t_2}} \end{aligned}$$

В отриманій формулі для $r_{XY}(t_1, t_2)$ множник $\operatorname{sgn}(\sin t_1)$ визначає характер лінійного зв'язку випадкових збурень, а множник $\frac{1}{\sqrt{1 + \cos^2 t_2}}$ – визначає ступінь лінійної залежності випадкових складових вібраційного процесу.

У якості прикладів корисних, на наш погляд, задач, зміст яких відповідає фрагментам конкретних технічних проблем, що постають перед фахівцями різних галузей і спеціальностей, наведемо певну кількість постановок завдань зі створеного нами банку професійно-прикладних задач технічного профілю. Так само, як і задачі 1 – 4, ці завдання зі вступу до розділу «Випадкові процеси».

Завдання 1. Вібраційний контроль (ВК) як неруйнівний контроль, дозволяє виявити приховані дефекти обладнання, які призводять до випадкових вібрацій, що змінюють параметри показників технічного стану системи. ВК певного вузла обладнання показав наявність у контрольній точці вібраційних коливань із характеристиками $M[X(t)] = 0,4 \cos t$ і $D[X(t)] = 0,2$. Записати імовірнісні характеристики вібраційного процесу, якщо випадковий процес є нормальним процесом; знайти $P\{X(t = \pi) \in [0,1; 0,2]\}$ – ймовірність знаходження випадкової величини $X(\pi)$ у межах $[0,1; 0,2]$.

Завдання 2. Полігонні випробування автомобіля проводять на полотні дороги зі штучними нерівностями типу дрібної гальки. Автомобіль випробовує навантаження випадкового характеру, які приводять до вібрацій коліс. Випадкові вібрації коліс у напрямку, перпендикулярному площині дороги, мають вигляд $X(t) = A \sin \omega t + B \cos 2\omega t$, де ω – не випадкова величина; A , B – випадкові амплітуди, незалежні й розподілені за нормальним законом $N(0; \sigma^2)$.

Знайти одновимірний закон розподілу ймовірності та кореляційну функцію випадкового вібраційного процесу $X(t)$.

Завдання 3. Під час руху автомобіля по трасі з цементно-бетонним покриттям коливання підвіски можна вважати випадковим процесом $Z(t) = X \sin[Y(t + 2)]$, де випадкові величини X і Y незалежні, випадкову величину X розподілено за показниковим законом з параметром λ , а випадкову величину Y рівномірно розподілено на відрізку $[0; 2]$. Знайти для випадкової функції $Z(t)$ математичне сподівання, дисперсію та кореляційну функцію.

Завдання 4. Випадкові зміщення вагонів залізничного потягу в площині, перпендикулярній до напрямку руху (так звані «підстрибування» вагонів через механізм «прослизання» колісних пар), можна вважати випадковим процесом зі складовими $X(t) = U \cos 2t + V \sin 2t, Y(t) = U \cos 2t - V \sin 2t$, де незалежні випадкові величини U і V мають рівні математичні сподівання $M(U) = M(V) = 0$ та дисперсії $D(U) = D(V) = D$. Обчислити взаємну кореляційну функцію $K_{XY}(t_1, t_2)$.

Завдання 5. Вимірювання значень напруги в розподільних електричних мережах протягом доби показало випадковий характер змін

напруги $X(t)$, які характеризуються кореляційною функцією $K_X(t_1, t_2) = e^{-(t_1 - t_2)^2}$. Знайти кореляційну функцію, дисперсію і коефіцієнт кореляції випадкової зміни напруги $Y(t) = \frac{1}{1+t^2} X(t) + \cos 2t$.

Завдання 6. Аналіз аварійності в розподільних мережах середньої напруги показує наявність перепадів напруги, модельованих випадковим процесом $X(t)$ з рівномірним законом розподілу, математичним сподіванням $M[X(t)] = M_X = 1$ і кореляційною функцією $K_X(t_1, t_2) = \frac{1}{3} e^{-2|t_1 - t_2|} \cos 3|t_1 - t_2|$. Обчислити $P\{X(t) < \sqrt{2}\}$ – ймовірність того, що пік напруги через аварійність буде менше величини $\sqrt{2}$ умовних одиниць.

Завдання 7. У сучасному будівництві широко застосовуються пальові фундаменти. При вібраційному зануренні паль у ґрунті виникають вібрації, які передаються на розташовані поблизу споруди й можуть призвести до пошкодження підземних комунікацій, осідання фундаментів прилеглих будівель. Вібраційний контроль у певній точці ґрунту виявив наявність вібраційних коливань із кореляційною функцією $K_Y(t_1, t_2) = e^{-|t_1 - t_2|}$. Знайти кореляційну функцію, дисперсію і коефіцієнт кореляції вібраційного сигналу $X(t)$, який породжує випадкові вібрації $Y(t) = \frac{X(t)}{1+t^2}$.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Роботу присвячено одному з найбільш дієвих шляхів формування найважливішої операційно-технологічної складової математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю – упровадженню в процес навчання здобувачів ЗВО професійно-прикладних задач. У зв'язку з надзвичайно важливими значеннями ймовірнісного аспекту математичної підготовки увагу зосереджено на професійно-прикладних задачах розділу «Випадкові процеси». Наведено попарний розгляд класичних типових задач та професійно-орієнтованих задач, що мають в основі один і той самий теоретичний матеріал зі вступу до розділу «Випадкові процеси». Запропоновано певну кількість завдань того самого розділу, зміст яких відповідає фрагментам конкретних технічних проблем, що постають перед фахівцями різних галузей і спеціальностей. Напрямом подальших наукових досліджень вважаємо реалізацію аналогічного попарного розгляду задач інших тем зазначеного розділу з метою науково-методичного обґрунтування та подальшого створення навчального посібника.

ЛІТЕРАТУРА

- Вентцель, Е. С., Овчаров, Л. А. (2013). *Теория случайных процессов и её инженерные приложения*. Москва: КНОРУС (Ventzel, E. S., Ovcharov, L. A. (2013). *Random processes theory and its engineering applications*. Moscow: KNORUS).
- Геворкян, Ю. А., Григорьев, А. Л. (2002). *Основы линейной алгебры и её приложение к технике*. Х.: ХТУ «ХПИ» (Gevorkyan, U. G., Gregorev, A. L. (2002). *Basics of linear algebra and its application to technics*. Kharkiv: NTU KhPI).
- Емельянова, Т. В. (2016). Структурні компоненти механізму розвитку здібностей студентів у системі неперервної математичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (61), 143-142 (Yemelianova, T. V. (2016). The structural components of the mechanisms of students' abilities development in the system of continuous mathematical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (61), 143-142.)
- Емельянова, Т. В. (2013). Професійно-прикладні задачі в курсі «Теорія ймовірностей і випадкові процеси» в технічному університеті. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис: тематичний випуск: науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах*, 2 (2), 94-98 (Yemelianova, T. V. (2013). Professional and applied problems in the course probability theory and random processes at the technical university. *Higher education of Ukraine: theoretical and scientific-methodological journal: thematic issue: Scientific and Methodological bases of quality management of education in higher education institutions*, 2 (2), 94-98).
- Карпова, Е. В., Матвеева, Е. В. (2016). Роль формального и практического содержания математических дисциплин в формировании инженерного мышления студентов. *Педагогическое образование в России*, 6, 50-55 (Karпова, E. V., Matveeva, E. V. (2016). The role of formal and practical content of mathematical disciplines in the formation of engineering thinking of the students. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 50-55).
- Микулик, Н. А., Рейзина, Г. Н. (2011). *Решение задач с техническим содержанием по теории вероятностей, математической статистике и случайным процессам: справочное пособие*. Минск: БНТУ (Mikulik, N. A., Reizina, G. N. (2011) *Solving problems with technical content on probability theory, mathematical statistics and random processes: a reference guide*. Minsk: BNTU).
- Мишенина, О. В., Ощепкова, Е. А. (2016). Прикладная направленность математического курса как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. *Педагогическое образование в России*, 1, 47-50 (Mishenina, O. V., Oshchepkova, E. A. (2016). Applied orientation of the mathematical course as a means of formation of professional competence of the future specialist. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 47-50).
- Хан, Г., Шапиро, С. (1969). *Статистические модели в инженерных задачах*. М.: Мир (Khan, H., Shapiro, S. (1969). *Statistical models in engineering*. M.: Mir).
- Ярхо, Т. О. (2017). *Теоретичні і методичні основи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Харків (Yarkho, T. O. (2017). *Theoretical and methodological basics of the fundamentalizatoin of mathematical preparation of the future specialists of a technical profil at higher educational establishments* (DSc thesis). Kharkiv).
- Ярхо, Т. О. (2017). *Теорія ймовірностей для професійно-математичної підготовки бакалаврів технічного профілю*. Х.: ХНАДУ (Yarkho, T. O. (2017). *Probability theory for professional mathematical training of bachelors of technical profile*. Kharkiv: KhNADU).

РЕЗЮМЕ

Емельянова Татьяна, Легейда Дмитрий, Пташный Олег, Ярхо Татьяна. Решение профессионально-прикладных задач при формировании математической компетентности будущих специалистов технического профиля.

В статье обосновывается необходимость внедрения в процесс обучения профессионально-прикладных задач как одного из наиболее действенных путей реализации практической (профессиональной) направленности классической математической подготовки в части формирования важнейшей операционно-технологической составляющей математической компетентности будущих специалистов технического профиля. Приведено попарное рассмотрение классических типовых задач и профессионально-ориентированных задач, имеющих в основе один и тот же теоретический материал по вступлению в раздел «Случайные процессы». Проанализированные и предложенные для рассмотрения задачи являются заимствованными из созданного авторами банка задач, содержание которых соответствует фрагментам реальных технических проблем.

Ключевые слова: математическая компетентность, операционно-технологическая составляющая математической компетентности, требования к профессионально-прикладным задачам.

SUMMARY

Yemelianova Tetiana, Leheida Dmytro, Ptashnyi Oleh, Yarkho Tetiana. Solution of professionally applied problems in the formation of mathematical competence of future technical specialists.

Modern requirements for the quality of training of specialists of the higher educational establishments determine the search for innovative methods and techniques for the formation and development of their professional competence. The most important component of professional competence of future technical specialists is their mathematical competence.

The authors understand the mathematical competence as the readiness to use a set of acquired mathematical knowledge, skills, abilities, modes of activity, creative qualities of the individual in the effective implementation of life, professional, and further educational functions. Readiness for effective implementation of future professional activity determines possession of professionally significant aspects of classical mathematical disciplines, which are the basis of the mathematical apparatus of specialized training courses.

Taking into account the leading importance of probabilistic issues in the formation of the important operational and technological component of mathematical competence, the authors of the article focused on the applied aspect of presentation of materials of probability theory, mathematical statistics, theory of random processes. The analysis of the ground works allowed us to conclude that the systematic presentation of the provisions of the theory of random processes for future technical specialists is accompanied by examples of typical professionally applied problems that are generalized and do not reflect the content of specific problems the specialists face in certain fields of knowledge ("Mechanical Engineering", "Electrical Engineering", "Transport", "Construction and Architecture", etc.).

The paper presents paired consideration of classic typical problems and mentioned professionally applied ones, which are based on the same theoretical material from the introduction to the section "Random processes". The analyzed professionally applied problems, as well as the tasks proposed for consideration, are borrowed from created by the authors the bank of problems, which are the fragments of real technical ones.

Key words: mathematical competence, operational and technological component of mathematical competence, requirements for professionally applied problems.

УДК 378. 316.613

Світлана Калаур

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0001-8099-9392

Ольга Сорока

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0003-1483-8974

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/229-238

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті акцентовано увагу на потенціалі системного підходу у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. Доведено, що цей підхід допоможе організувати підготовку студентів як цілісну систему, що передбачає єдність психолого-педагогічної теорії, методології та практики. На основі системного підходу здійснювався осмислений пошук ефективних шляхів організації освітнього процесу студентів спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності. Основна мета його застосування полягала у формуванні в майбутніх фахівців практичних умінь компетентно вирішувати широкий спектр професійних завдань. У практичному контексті висвітлено системність у вивченні трьох навчальних дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки.

Ключові слова: системний підхід, заклад вищої освіти, майбутні менеджери соціокультурної діяльності, професійна підготовка, навчальні дисципліни, цикл професійної та практичної підготовки.

Постановка проблеми. Поділяємо позицію О. Венгловської, Л. Кузьменко та І. Новик про те, що «реформування системи освіти в Україні висуває кардинально нові вимоги до особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців» (Венгеловська, 2019, с. 3). Зокрема, нині відчувається конкретна потреба в суттєвій зміні ринку освітніх послуг, яка пов'язана з тим, що певні спеціальності втратили актуальність та привабливість на сучасному ринку праці, а інші, навпаки, лише з'явилися на «професійній орбіті» нашої держави. Саме до таких нових і перспективних спеціальностей належить «Менеджмент соціокультурної діяльності». У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка лише у 2018 році розпочалася професійна підготовка бакалаврів за спеціальністю 028 Менеджмент соціокультурної діяльності.

Спеціальність менеджмент соціокультурної діяльності виникла на стику педагогіки, культурології, соціології, психології, технології, економіки й управління соціально-культурною сферою. Як доводить Н. Кочубей,

менеджмент соціокультурної діяльності є системою дій, що відображає цілі й функції державної політики в галузі культури і дозвілля, визначає шляхи, методи та засоби їх реалізації; являє собою керований суспільством і його соціальними інститутами процес залучення людини до культури й активного включення самої людини в цей процес (Кочубей, 2015). Тобто, у найбільш загальному контексті майбутній фахівець соціально-культурної сфери має бути готовий до самовдосконалення під час організації дозвіллевої діяльності та повинен узяти на себе місію виховання активного, ініціативного, самостійного громадянина, освіченої, культурної людини.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується низкою негативних тенденцій, які суттєво вплинули на певне знецінення духовно-моральних і культурних орієнтирів та спричинило «відчуження» від культури й мистецтва. Поділяємо позицію В. Бочелюк (Бочелюк, 2016) щодо того, що в Україні давно назріла потреба в активному оновленні й активізації сфери дозвілля, тому відбувається складний процес інноваційних змін і пошук нових підходів у цьому напрямі. Криза системи організації дозвілля та відпочинку потребує системних змін у професійній підготовці фахівців, які будуть організовувати. Тобто нині рівень організації дозвілля не відповідає сучасним потребам українського соціуму, тому потребує суттєвого вдосконалення. У цьому контексті сучасний етап розвитку ЗВО потребує пошуку новітніх технологій професійної підготовки майбутніх фахівців до дозвіллевої діяльності.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО розглядається в якості каталізатора соціальної мобільності, що забезпечує розвиток кваліфікованого фахівця. У Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 р.р. наголошено на необхідності системної реформи, яка має утвердити розуміння того, що освіта нині є вагомим важелем цивілізаційного поступу й економічного розвитку нашої країни. На наш погляд, якісний освітній процес для студентів, які готуються стати організаторами соціокультурної діяльності, неможливий без використання системного підходу.

Беручи до уваги наведені вище аргументи, ми поставили собі за **мету** розкрити потенціал системного підходу під час професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, а також розкрити методичні та практичні площини його впровадження в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалися відповідні авторському задуму методи дослідження: аналіз нормативних документів, філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних праць із метою обґрунтування потенціалу системного підходу у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності; систематизація теоретичних положень, а також узагальнення й корекція теоретико-методичних позицій для наукового обґрунтування практичних

шляхів професійної підготовки студентів спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності під час навчання.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що з методологічної позиції професійну підготовку майбутніх фахівців у ЗВО доцільно розглядати як специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється трансляція спеціалізованого соціального та культурного досвіду, накопиченого суспільством. Тобто в загальнонауковому контексті професійна підготовка передбачає використання двох стратегій «по-перше, освіту як процес і результат оволодіння певним стандартизованим змістом освіти у формі знань, умінь, навичок, компетентностей і компетенцій; по-друге, освіту як безперервний процес розвитку, становлення особистості, що передбачає формування мотиваційної сфери, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей» (Калаур, 2017, с. 116).

Навчаючись у ЗВО, майбутній фахівець соціокультурної діяльності не просто реалізує себе, роблячи вибір між репродуктивним способом професійної діяльності й творчістю, він має змогу якісно змінити й удосконалити себе, переосмислити свої професійні очікування, віднайти реальні можливості для творчого розвитку професійно-значущих якостей, виробити власну концепцію реалізації професійних функцій. У цілому, для творчої професійної діяльності фахівця соціокультурної сфери характерні, по-перше, інноваційна спрямованість, по-друге, скерованість на розвиток себе як індивідуальності в процесі творчої діяльності. Фахівець під час професійної підготовки має чітко усвідомити, що без самовдосконалення, саморозвитку неможливе зростання у професійній сфері.

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців вагому роль відіграють правильно підібрані методологічні підходи. Так, В. Галузинський та М. Євтух (Галузинський, 1995) вважають, що підходи, з психолого-педагогічної точки зору, виступають у якості комплексних і взаємопов'язаних впливів на студентів, що допомагають формувати професійно успішну особистість. У баченні І. Зімньої, підходи розглядаються як «світоглядна категорія, що повинна охопити методи, форми, прийоми організації освітнього процесу» (Зімняя, 2002, с. 97). Таким чином, саме через підходи, як світоглядну категорію, відображаються соціальні настанови, які орієнтують викладацький склад ЗВО на реалізацію освітньої діяльності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. У нашому розумінні наукова дефініція «підхід» відображає концептуальні засади організації освіти, є носієм узагальненої інформації у професійній підготовці, що дозволяє якісно та різнобічно охопити найбільш адекватні методи, форми, прийоми та засоби практичної діяльності, які доцільно використовувати в освітньому процесі організації освітнього процесу під час формування у студентів готовності до професійної діяльності. Вважаємо, що серед усього спектру методологічних підходів провідну роль посідає системний підхід.

Роблячи акцент на системному підході, за основу були враховані погляди В. Семиченко стосовно того, що цей підхід допоможе нам «розглядати комплексні, складні об'єкти в динаміці їх виникнення й передбачати потенційні зміни» (Семиченко, 2004, с. 255). Ми також прийняли до уваги думку О. Дахіна про те, що сутність системного підходу полягає в тому, що на основі екстенсивного розширення системи вводяться додаткові підмоделі, які враховують різноманітні фактори й напрями в динаміці дослідження (Дахін, 2009, с. 100). Поділяємо позицію В. Докучаєвої про те, що саме системний підхід допоможе зорієнтувати професійну підготовку майбутніх фахівців як цілісну систему, що передбачає єдність психолого-педагогічної теорії, методології та практики (Докучаєва, 2007). Таким чином, цей підхід є гуманістичним, оскільки створює оптимальні умови для розвитку особистості майбутнього професіонала, сприяє самопізнанню й самоствердженню та спрямований на актуалізацію професійно-особистісного потенціалу.

Узагальнюючи погляди науковців, вважаємо, що в контексті системного підходу професійна підготовка майбутніх фахівців, які здійснюватимуть соціокультурну діяльність, має передбачати такі складові, як:

- 1) ґрунтовну теорію, яка дає основу для поглиблення когнітивної складової готовності до професійної діяльності;
- 2) методологію, яка слугуватиме концептуальною основою;
- 3) практичну підготовку, яка виступатиме вагомим чинником формування практичних умінь й навичок організації соціокультурної діяльності й дозволяє перевірити дієвість фундаментальних теорії та методології.

У нашому розумінні системний підхід допомагає здійснити осмислений пошук ефективних шляхів організації освітнього процесу у стінах ЗВО. З цієї точки зору, основна мета застосування системного підходу полягає у формуванні в майбутніх фахівців практичних умінь компетентно вирішувати широкий спектр практико орієнтованих завдань. Зокрема, у процесі професійної підготовки у ЗВО майбутні менеджери соціокультурної діяльності мають навчитися реалізовувати такі види діяльності, як:

а) творчо-виробничу (розробка культурних програм і соціально-культурних заходів, спрямованих на творчий розвиток дітей, молоді і дорослих, організацію дозвілля населення);

б) організаційно-управлінську (здійснення менеджменту й маркетингу у сфері соціокультурної діяльності, здійснення керівництва закладами культури);

в) художнє керівництво діяльністю закладів культури (визначення мети і пріоритетних напрямів творчо-виробничої діяльності закладів культури, що реалізують соціокультурні технології (культурно-просвітницькі, культурно-охоронні, культурно-дозвіллеві, рекреаційні тощо));

г) науково-методичну (науково-методичне та інформаційне забезпечення соціокультурної діяльності, надання інформаційних і

методичних послуг, а також поширення інноваційного досвіду діяльності закладів соціокультурної сфери в контексті реалізації завдань державної культурної політики, соціального і культурного виховання громадян);

д) проектну (участь у розробці й обґрунтуванні соціокультурних проектів та програм);

е) педагогічну та соціально-виховну (проведення теоретичних і практичних занять із навчальних дисциплін соціокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти та установах позашкільної освіти, закладах перепідготовки й підвищення кваліфікації у сфері культури і мистецтва, закладах соціально-педагогічного спрямування).

У практичному аспекті системний підхід під час організації професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності на базі кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було реалізовано в такій послідовності:

- 1) системне проектування розвивального освітнього середовища;
- 2) оновлення змісту професійної підготовки на основі запровадження інноваційних освітніх технологій;
- 3) формування професійних здібностей, які забезпечують підтримку висхідного поступального професійного розвитку;
- 4) розвиток у студентів внутрішньої спрямованості на особистісний і професійний розвиток;
- 5) цілеспрямований аналіз результатів, яких досягають студенти, та внесення коректив у їхню пізнавальну діяльність.

У методологічній площині, на основі порад В. Ягупова (Ягупов, 2003), було виокремлено конкретні правила, яких дотримувалися викладачі кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, впроваджуючи системний підхід у професійну підготовку студентів спеціальності «Менеджмент соціокультурної діяльності, а саме:

- логічне структурування змісту теоретичного матеріалу та його послідовний розподіл;
- чітке виокремлення головного в навчальному матеріалі;
- перехід від простих форм і засобів організації освітнього процесу до більш складних;
- логічне врахування особливостей майбутньої професійної діяльності під час вивчення теоретичного матеріалу з професійно орієнтованих дисциплін.

Насамперед акцентуємо увагу на тому, що викладацьким складом кафедри було заплановано системне та поступове занурення майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в теоретичні, методичні та практичні аспекти майбутньої професії. Так, для студентів, які здобувають освіту в галузі

знань 02 Культура і мистецтво, спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності було запропоновано конкретні навчальні предмети з циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Теорія соціокультурної діяльності» та «Менеджмент соціокультурної діяльності»), які відповідають усім окресленим вище вимогам.

Зокрема, для початкового опанування фаховою компетентністю та «занурення» в майбутню професію в навчальному плані професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності на першому курсі читається перша професійно орієнтована навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності» (1 семестр, 4 кредити). Мета викладання цієї навчальної дисципліни полягає в орієнтуванні студентів щодо: змісту соціокультурної діяльності, її об'єктивної зумовленості та ролі в сучасному суспільстві України; функцій, принципів, історико-культурних та морально-етичних, організаційних засад соціокультурної діяльності; категоріального апарату спеціальності; формування знань, умінь і навичок менеджера соціокультурної діяльності як основи організації функціонування установ соціокультурної сфери; професійної етики менеджера соціокультурної діяльності. До головних завдань, на яких була зосереджена увага віднесено: вивчення сучасного становища та перспектив розвитку спеціальності в Україні; ознайомлення зі сферами професійної діяльності фахівця соціокультурної діяльності; розкриття основних положень соціокультурної діяльності; формування емоційно-позитивного ставлення студентів до подальшої професійної діяльності; усвідомлення важливості етичних принципів та норм у соціально-культурній діяльності, необхідності оволодіння професійно-етичними якостями майбутніми фахівцями соціокультурної сфери. У контексті задекларованої мети та завдань студенти мали змогу опанувати два змістових модуля («Загальні теоретичні засади соціокультурної діяльності», «Практичні засади організації соціокультурної діяльності»).

Для більш ґрунтовного й системного опанування методичними аспектами організації соціокультурної діяльності на другому році навчання студенти мають змогу опанувати навчальну дисципліну «Теорія соціокультурної діяльності» (3 семестр, 5 кредитів), яка мала на меті ознайомлення студентів із генезою соціально-культурної діяльності як особливої галузі людської діяльності, формування базових знань і ціннісних орієнтацій у соціокультурній сфері. Основними завданнями вивчення дисципліни є: аналіз сучасних тенденцій соціокультурного розвитку; формування стійкого уявлення про специфіку соціокультурної діяльності; вивчення теоретичних основ соціокультурної діяльності. Так, вивчаючи цю дисципліну студенти аналізують особливості становлення соціокультурної діяльності в Україні, вивчають актуальність соціокультурної діяльності в Україні, досліджують пріоритетні напрями діяльності фахівців соціокультурної сфери та інфраструктуру соціокультурної діяльності, мають

змогу опанувати професійними функціями фахівців соціокультурної сфери та ознайомитися зі складовими їхньої професійної компетентності. Загалом студентам пропонується опанувати двома змістовими модулями: «Теорія соціокультурної діяльності в системі науково-практичного знання» та «Сутнісні характеристики соціокультурної діяльності».

На третьому курсі майбутні фахівці вивчають професійно орієнтований курс «Менеджмент соціокультурної діяльності» (6 семестр, 5 кредитів), який має міждисциплінарні зв'язки з такими навчальними дисциплінами, як «Теоретичні і прикладні засади менеджменту»; «Івент-менеджмент»; «Основи PR». Метою викладання навчальної дисципліни «Менеджмент соціокультурної діяльності» є формування у студентів сучасного управлінського мислення та системи спеціальних знань у галузі менеджменту соціокультурної сфери, формування розуміння основ системного управління організаціями, набуття умінь аналізу внутрішнього та зовнішнього середовища, прийняття адекватних управлінських рішень. Тобто, у методологічному аспекті навчальна дисципліна «Менеджмент соціокультурної діяльності» спрямована на формування в майбутніх фахівців сучасного управлінського мислення та розвиток цілісної системи спеціальних практичних умінь у галузі менеджменту соціокультурної діяльності та розуміння основ системного управління культурно-дозвіллевыми організаціями, набуття умінь прийняття адекватних управлінських рішень у соціокультурній діяльності. Наголосимо на тому, що на сучасному етапі розвитку соціокультурної сфери в нашій країні основні завдання майбутнього фахівця, який хоче ефективно працювати на ринку надання соціокультурних послуг є всебічне вивчення ринку попиту. Тобто, навчальна дисципліна «Менеджмент соціокультурної діяльності» не лише в методичному, а й у практичному контексті спрямована на якісне вдосконалення управління соціокультурною сферою. Це особливо актуально на сучасному етапі, оскільки постійно зростає кількість організацій, що діють у соціокультурній галузі, збільшується мережа платних культурно-дозвіллевих послуг.

Таким чином, використовуючи системний підхід, було здійснено комплексне поєднання навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Теорія соціокультурної діяльності» та «Менеджмент соціокультурної діяльності»), що дозволило уникнути повторів і дубляжів теоретичного матеріалу, наповнити навчальні курси конкретним професійним змістом, а також логічно пов'язати предмети між собою. Усе це, як показав наш викладацький досвід, забезпечимо цілісність професійної підготовки та мало позитивний вплив на формування професіоналізму майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності.

Підсумовуючи, акцентуємо увагу на тому, що фахівець соціокультурної діяльності має великий вибір на ринку професій: соціальні інститути духовного виробництва; освітньо-виховні установи; науково-

просвітницькі установи; заклади охорони та зберігання культурних цінностей; засоби поширення культури; культурно-дозвіллеві установи; відомчі культурно-освітні установи; санаторно-курортні і спортивно-оздоровчі установи; туристсько-екскурсійні установи; розважально-комерційні установи; реклама. Окрім цього, майбутні фахівці можуть працювати PR-менеджерами артистів, прес-секретарями, помічниками продюсерів, адміністраторами тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Майбутні бакалаври під час навчання у ЗВО мають активно формувати власний громадянський і професійний статус та активно готуватися до реалізації соціокультурної творчості, ефективної організації дозвілля, рекреації й туризму, а також до проведення соціально-виховної та культурної діяльності й освіти. У найбільш загальному контексті цілями навчання студентів спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності у ЗВО є формування й розвиток загальних та професійних компетентностей у галузі соціокультурної діяльності та управління діяльністю закладів соціокультурної сфери. Беручи до уваги наведені аргументи, вважаємо за необхідне під час професійної підготовки ефективно використовувати системний підхід. У нашому баченні впровадження системного підходу, насамперед, пов'язане з нагальною необхідністю внесення кардинальних змін у її пріоритетні орієнтири, що в практичному сенсі передбачає подолання формалізму в засвоєнні знань та виробленні самостійності в пізнавальній діяльності студентів спеціальності менеджмент соціокультурної діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення потенціалу праксеологічного та акмеологічного підходів у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, а також використання інноваційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

- Бочелюк, В. Й. Бочелюк, В.В. (2006). *Дозвіллезнавство*. К.: Центр навчальної літератури (Bocheliuk, V. Ye., Bocheliuk, V. V. (2006). *Leisure Studies*. K.: Center for Educational Literature).
- Венгловська, О., Куземко, Л., Новик, І. (2019). Використання інтернет-ресурсів в особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 3-17 (Venhlovskaya, O., Kuzemko, L., Novyk, I. (2019). Using internet resources in future teachers' personal and professional development. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88), 3-17).
- Галузинський, В. Г., Євтух, М. Б. (1995). *Основи педагогіки та психології вищої школи*. К.: ІНТЕЛ (Galuzinsky, V. G., Yevtukh, M. B. (1995). *Fundamentals of higher education pedagogy and psychology*. K.: INTELL).
- Дахин, А. Н. (2009). *Моделирование компетентности участников открытого образования*. М. (Dakhin, A. N. (2009). *Modeling the competence of participants in open education*. M.).

- Докучаєва, В. В. (2007). *Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Dokuchaieva, V. V. (2007). *Theoretical and methodological foundations of designing innovative pedagogical systems* (DSc thesis abstract). Lugansk).
- Зимняя, И. А. (2002). *Педагогическая психология*. М. (Zimniaia, I. A. (2002). *Educational Psychology: a textbook for universities*. М.).
- Калаур, С. М. (2017). Філософсько-методологічні засади організації освітньої підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2 (41), 115-118 (Kalaur, S. M. (2017). Philosophical and methodological principles of organization of educational preparation for future specialists of socio-economic professions. *Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 2 (41), 115-118).
- Кочубей, Н. В. (2015). *Соціокультурна діяльність*. Суми: Університетська книга (Kochubei, N. V. (2015). *Socio-cultural activity*. Sumy: University Book).
- Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. К.: Вища школа (Semichenko, V. A (2004). *Psychology of pedagogical activity*. К.: Higher School).
- Ягупов, В. В. (2003). *Педагогіка*. К. (Yagupov, V. V. (2003). *Pedagogy*. К.).

РЕЗЮМЕ

Калаур Светлана, Сорока Ольга. Методологические и практические аспекты внедрения системного подхода в профессиональной подготовке будущих менеджеров социокультурной деятельности.

В статье акцентировано внимание на потенциале системного подхода в профессиональной подготовке будущих менеджеров социокультурной деятельности. Доказано, что этот подход поможет организовать подготовку студентов как целостную систему, предполагает единство психолого-педагогической теории, методологии и практики. На основе системного подхода осуществлялся осмысленный поиск эффективных путей организации образовательного процесса студентов специальности 028 Менеджмент социокультурной деятельности. Основная цель его применения заключалась в формировании у будущих специалистов практических умений компетентно решать широкий спектр профессиональных задач. В практическом контексте освещены системность в изучении трех учебных дисциплин из цикла профессиональной и практической подготовки.

Ключевые слова: системный подход, учреждение высшего образования, будущие менеджеры социокультурной деятельности, профессиональная подготовка, дисциплины, цикл профессиональной и практической подготовки.

SUMMARY

Kalaur Svitlana, Soroka Olga. Methodological and practical aspects of a systems approach implementation in professional training of future managers of socio-cultural activities.

The article focuses on the potential of a systems approach in professional training of future managers of socio-cultural activities. It is considered in the study that the systems approach is a leading factor that provides actualization of students' professional and personal potential. The main purpose of the systems approach is to develop skills for the future to be able to competently solve a wide range of practically oriented tasks. In the context of the systems approach, training of future professionals who will carry out socio-cultural activities should include such components as: 1) a grounded theory that provides the basis for deepening the cognitive component of readiness for professional activity; 2) a methodology that will serve as a

conceptual framework; 3) practical training, which will be a significant factor in the formation of practical abilities and skills of socio-cultural activities organization.

On the basis of the systems approach, a meaningful search for effective ways of the educational process organization for students of the specialty 028 Management of socio-cultural activity has been conducted. The practical sequence of the systems approach implementation is analyzed. It includes: systematic design of the developmental educational environment; updating the content of vocational training based on the innovative educational technologies introduction; formation of professional abilities and development of internal orientation for personal and professional development; purposeful analysis of the results achieved by the students and making adjustments to their cognitive activities. The article also outlines the main rules that we adhered to while implementing the systems approach to the Ternopil national Volodymyr Hnatyuk pedagogical university educational process.

Using a systems approach, a complex combination of disciplines "Introduction to the specialty", "Theory of socio-cultural activity" and "Management of socio-cultural activity" was conducted. From a practical point of view, this made it possible to avoid repetition and duplication of theoretical material, to complete training courses with specific professional content. As well as to logically combine the subjects with each other. All this had a positive impact on the future socio-cultural activities managers' professionalism formation.

Key words: *systems approach, higher education institution, future managers of socio-cultural activities, vocational training, educational disciplines, cycle of vocational and practical training.*

UDC 378.147:37.091.113]:[001.895:008]:378.22

Dmytro Kozlov

Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/238-247

MAJOR CHARACTERISTICS OF INNOVATIVE CULTURE OF THE FUTURE MANAGER OF THE SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

The article deals with the concepts: innovation, innovative culture of the future manager of the secondary education institution; historical analysis of their interaction in the field of education is conducted. The essence of development of innovative culture of the future manager of the secondary education institution and its main characteristics are described in the article, the conditions that influence the success of the professional activity of the future manager of the secondary education institution are described. The concepts of "innovative culture of society" and "innovative culture of personality" are considered in terms of scientific approaches. Characteristic features of managerial approaches to formation of innovative culture are defined. Particular attention is paid to human capital in the modern society and development of high culture between the participants of economic relations. The main tasks of the innovative culture of the future manager of the secondary education institution are formed and defined.

Key words: *innovation, innovative culture, innovation processes, future manager of the education institution.*

Introduction. Innovative culture is a historically established, stable system of norms, rules and ways of implementing innovations in various spheres of society, characteristic of this sociocultural community. Representing a structure of models and algorithms of innovative actions historically adapted in a particular society, the innovative culture plays the role of a sociocultural mechanism for regulating the innovative behavior of social actors.

An innovative culture is the knowledge, skills and experience of purposeful preparation, integrated implementation and comprehensive development of innovations in various fields of human life while maintaining the dynamic unity of the old, modern and new in the innovative system. In other words, this is a free creation of the new in compliance with the principle of continuity. An undoubtedly innovative culture is part of the culture as a whole. A human being as a subject of culture transforms (updates) the natural, material, spiritual worlds and himself.

Consequently, there is a need for a comprehensive analysis of major characteristics of innovative culture of the future manager of the secondary education institution.

Analysis of relevant research. There have been numerous studies done, and papers written, about the phenomenon of innovation in the social sciences and humanities G. Tarde, N. Kondratiev and I. Schumpeter. The theory of innovation got its development in innovation management, where it is presented as a structured phenomenon with implementation and use algorithms (J. Brooks, P. Drucker, I. Balabanov, S. Ildemenov, R. Fathutdinov). The essential characteristics of innovations can be revealed through the prism of the dialectical unity of innovation and tradition in the philosophy of science (T. Kuhn, K. Popper, A. N. Whitehead, etc.) and other branches of philosophical knowledge (G. Gadamer, E. Markaryan, R. Merton, M. Mead, F. De Saussure, M. Heidegger, L. Shabatura). Innovative activity depends on the human creativity and the ability of the community to accept or adapt the results of their achievements. Therefore, to deepen the study, works on the problems of creativity of both western philosophers (A. Bergson, A. Toynbee, F. Nietzsche, X. Ortega Gasset).

Innovation as a special sociocultural phenomenon is considered by V. Bakshtanovsky, V. Kelle, O. Kozlova, B. Kononenko, R. Mylenkova.

Thus, the issues of major characteristics of innovative culture of the manager of the secondary education institution are becoming relevant nowadays.

The aim of the article is to conduct a comprehensive analysis of major characteristics of innovative culture of the future manager of the secondary education institution.

Research Methods: Solving the highlighted aim, a set of methods of scientific research adequate to them were used, theoretical: a comparative analysis of the scientific definitions of major characteristics of innovative culture of the future manager of the secondary education institution, a

systematic analysis of major characteristics of innovative culture of the future manager of the secondary education institution; empirical: analysis of major characteristics of innovative culture of the future manager of the secondary education institution; analysis of the modern technologies of the future manager of the education institution in the master's training process.

Results. At the European and worldwide economic forums today the opinion is expressed that humanity is entering the fourth technological revolution, whose attributes are the dynamic development of technologies, artificial intelligence, robotics, 3D-printing. Its drivers are, first of all, the world's leading corporations Apple, Google, Microsoft, Tesla and others. Most human skills are replaced by the limitless potential of machines and information. The only thing that retains its exclusive status is creativity, since the need for innovation leads to an interest in the creative and non-standard approach that the machine cannot offer (Rome club: idea of sustainable development, 2017, p. 10).

Therefore, person's innovative culture that accumulates the most important characteristics of a modern person is crucial: creativity, ability to solve complex tasks, critical thinking, managerial talents, communication and negotiation skills, emotional (EQ) and adaptive intelligence, processes, cognitive potential, ability to reason and make decisions. For this reason, education that is able to train the innovative people and to equip the soft skills needed today is of utmost importance. Achieving indicators of sustainable humanity development requires innovations integration into all spheres of socio-cultural life, in particular education, because the source of formation of innovative personality is the professional-pedagogical environment. Organizing educational processes, inspiring them with the idea of technological and pedagogical innovation is capable manager, who himself has an innovative culture, feels confidence and willingness to perceive, disseminate and enrich innovation at his own, individual, and sociocultural level.

In addressing the challenges that arise in the process of building a national innovation system, education, which is tasked with building an innovative culture of both the state and its individual citizens, achieves a level of innovation relations that would ensure synergetic functioning and enrichment of innovation, is of particular importance. This is what the efforts of the New Ukrainian School Reform (2016) (Vikarchuk, 2014) are aimed at, an educational ideal and the sole purpose of which was proclaimed personality, patriot and innovator. Attention is paid to creating the necessary conditions for the development of educated Ukrainians, comprehensively developed and responsible citizens and patriots, capable of creating, perceiving, producing and disseminating innovations (Vikarchuk, 2014, p. 8). In the concept of the New Ukrainian School, the dialectical status of innovations is especially represented: aiming at innovator personality development, his institutional, organizational, environmental, personnel and other spheres, and are innovative practices that

attest to the emergence of new organizational forms and new quality of teaching staff (partnership pedagogy, way to place desks in classrooms, autonomy in managing an education institution, motivated teacher, etc.). Such a pedagogical model for the development of an innovator in an innovative educational environment and with the help of innovative educational practices, resources and technologies reveals considerable prospects today.

In general, the category of “innovation” is the first and foremost economic term. Its definition, in particular, has been thoroughly presented in two international standards in the field of innovation management – the Manual Frascati (full title – Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, 1963) (Frascati Manual, 2015) and Oslo Manual (full title – Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 1992) (Oslo Manual, 2018). The latter, jointly prepared by the Organization for Economic Co-operation and Development and the Statistical Office of the European Communities, in order to systematize the concepts, definitions and methodologies of understanding the innovation process, states that “innovation” (in Latin – novatio) is a new or substantially improved product (goods, service) or process, new sales method, or new organizational method used in business, employment, or external relations. According to this understanding, the document identifies four types of innovation, in particular: product innovation (new quality of goods and services), process innovation (improvement of methods of production), organizational innovation (introduction of new business practices, organization of work places, external relations, etc.) and marketing (marketing innovation, product design and packaging, new promoting methods) (Rukovodstvo Oslo, 2006, p. 21).

It should be noted that for the successful legitimation and implementation of innovations in the broad educational and pedagogical process, the proper management of innovations and the quality assurance system are of the utmost importance. In innovation management, the overriding task is to identify global innovations, identify the scope for their potential implementation, and create conditions for mass innovation in the educational establishment. All this is not possible without the innovative culture of the manager of the education institution, which, above all, should mean readiness and ability of the leader to perceive and disseminate new ideas for the development of education on an innovative basis. It is undisputed that the innovative culture of the head of an education institution is the key to the presence of an innovative educational environment and relevant pedagogical practices in it. At the same time, development of an innovative culture of educational manager is possible only in the conditions of innovative system of future manager of secondary education institutions in master’s training. Proper understanding and pedagogically appropriate “play” of such dialectic is a key condition for the development and enrichment of the innovative culture of the future manager of secondary education institutions.

It should be noted that relation of education to innovation is dialectical. On the one hand, education itself is a tool for the translation and enrichment of knowledge, the key status of which in the emergence of innovation requires no additional argumentation.

The educational angle of innovations not only reveals their essential nature, but also provides society with tools, provides appropriate navigation for the creation and diffusion of innovations, and convinces the prospects of human, cultural and state-building results expected from their implementation.

Education is the medium and process of the emergence of innovative thinking, innovative culture and innovative technologies. At the same time, institutionalization of innovative education requires innovative management, appropriate streamlining of the educational process, harmonization of the content of training, education and value-oriented activities with the needs and trends of the modern world. In our opinion, it is possible to comprehend the appropriate dialectic of interaction between education and innovation in the study of the theory and methods of development of innovative culture of the head of educational establishment in the process of master's training.

Substantiation of theoretical and methodological foundations for the development of innovative culture of the future manager of secondary education institutions requires clarification of definitions and pedagogical understanding of the concepts of "innovation" and "innovation culture". The frequency of their use in the thesaurus of the modern personality is quite significant. Analysts, the mass media, scientists, public activists, management of institutions and enterprises talk a lot about these terms. It should be noted that there are now a considerable number of publications devoted to comprehending certain aspects of Genesis and the theoretical content of the phenomenon of innovation. So, for example, using webometric analysis to empirically investigate Google search results for query words that indicate innovation, the following results: "innovation" / "innovations" – 240 million and 32 500 thousand, "educational innovation" / "educational innovations" – 283 million and 6670 thousand, "innovation culture" / "innovative culture" – 697 million and 7810 thousand, "innovative culture of the education institution manager" / "innovative culture of the future manager of secondary education institutions" – 620 million and 1350 thousand respectively were obtained.

Building an innovative education is impossible without an effective and professional leader who has a high level of innovative culture. The need to have a future manager of an education institution with an innovative culture, in particular, is discussed in the methodology of the National Qualifications Framework (2011), which presents a systematic and structured competence description of the qualification levels in Ukraine. Its tenth level, in a senior management position, enshrines that the individual must have the ability to identify and address socially significant systemic problems in a particular field of

activity that are key to sustainability and require creation of new system-building knowledge and advanced technologies. Thus, the future manager of the secondary education institution should be able to critically analyze and solve systemic problems using research and innovation methods, to synthesize new complex ideas, in particular in interdisciplinary spheres and contexts, to provide significant growth of new system knowledge and technology modernization (About the approval of the national qualifications framework, 2011).

In the contemporary scientific and pedagogical discourse, the innovative culture of education is regarded as a highly structured, interconnected, interdependent and complementary set of components that provide a high level of readiness for adoption and realization of innovations in the process of professional pedagogical activity (Kuchergina, 2008, p. 429). Innovative culture, being integrated into the general personality culture, is an aggregate of information worldview and a system of knowledge and skills that provide purposeful independent activity to optimally meet individual and social needs through the use of innovative technologies (Vasina & Panferova, 2015, p. 111).

At present, there is no unified approach to defining the structure of innovative culture. Thus, O. Kuchergina distinguishes among its components the following: methodological culture (education, choice and justification of strategy of innovative activity, axiological orientations for introduction of innovations, criticality in relation to pedagogical phenomena, setting for transformation and improvement, refinement process, setting for transformation and refinement); information culture (high level of professional and pedagogical information possession, ability and skills of its collection, evaluation, preservation, transformation and translation in the process of pedagogical activity); innovative activity (a set of measures for ensuring the functioning of the innovation process at the given level of education, changing the goals, content, forms, methods and technologies of educational activity in accordance with the priorities of the innovation society) (Kuchergina, 2008, p. 429).

Another vision is suggested in the monograph by O. Kozlova and R. Milenkova. Scientists call the essential components of innovative culture outlook, creative, information and technological. The ideological component includes a set of moral-volitional, person's practical and axiological orientations, aimed at forming an active, creative and innovative life position. The outlook component directly influences the creative, which is a key factor in shaping any innovation. Creativity equips the individual with creativity – the ability to generate new ideas and create a new product. Moreover, creativity is a prerequisite for innovation as the ability of the individual to introduce the new into broad pedagogical practice. Formation of the individual and his/her outlook is through accumulation and processing of information. That is why the information component of the innovation culture is of exceptional importance. It involves the flexibility and adaptability of thinking, orientation in the world of

information technology, knowledge necessary for professional activity. Finally, the technological component of the information culture equips the individual with technologies of practical creation and dissemination of innovations, a system of actions, methods and measures that lead to the successful solution of a certain problem (Kozlova & Milenkova, 2007, p. 28-37).

The innovative personality culture of the future manager of the secondary education institution plays a significant role in the effective and viable functioning of the entire educational system. A. Kholodkova distinguishes several axiological aspects of innovation culture, in particular: 1) lagging of administrative processes in education from achievements of scientific and technical thought becomes an obstacle in its innovative development; 2) it is necessary to create such an atmosphere in education, which would be irrelevant to the conservative attitude to new ideas and pedagogical innovations, and the innovation would become not only necessity for all subjects of the educational process, but also of major social value; 3) necessary conceptual changes in the education system that would provide a "friendly environment" for innovation; 4) an important strategy for the development of an innovative culture is the partnership of teachers, students, parents and civil society, in particular, the support of the media, which should formulate in society the opinion that the attitude of people to innovation is their future; 5) the humanities need to make greater use of the phenomenon of innovation culture, its methodological and organizational potential in the context of combating conservatism, stagnation of thought and other obstacles that impede the innovation breakthrough (Holodkova, 2005, p. 85).

The definition of the category "innovative culture" belongs to a range of topical, debatable and interdisciplinary problems, since the concept consists of two universals, each of which is considered differently within the different branches of cognition (philosophy, culture, pedagogy, sociology, psychology, etc.). Scientists, when considering the individual aspect of "innovative culture", offer different definitions, each of which elucidates one or another of its essential characteristics. Thus, B. Lysin believes that "innovative culture" is a culture of life, where the main motivation of human actions is the desire to renew, create and implement new ideas, and the subjects have the moral and psychological ability to accept innovation, support them and broad implementation (Lysin, 2008, p. 51-52). Instead, L. Kholodkova argues that an "innovative culture" is a sphere of a person's spiritual life that reflects his or her value orientation, which is embedded in motives, knowledge, skills, behaviors and norms, and which provides perception of new ideas, readiness and ability to support and implement innovations in all spheres of life (Holodkova, 2005, p. 82-83). In the Law of Ukraine "On Priority Areas of Innovative Activity in Ukraine" the concept of "innovative culture" is considered as a component of innovative potential, which characterizes the

level of educational, general cultural and socio-psychological preparation of the individual and society as a whole for perception and creative implementation of the idea of economic development of the country on an innovative basis (*Ukraine. Law About innovative activity Ukraine*).

In the narratives of philosophical, pedagogical, and cultural discourses, the components of an innovative personality culture are viewed differently. On the one hand, scientists say that innovative culture is, first and foremost, the ability to work with oneself, the so-called systemic reflection. In this context, strategic lines of improvement of innovative culture are called self-knowledge, self-education, self-actualization, self-realization. A key condition for the development of an innovative culture is the continuous improvement of its components. Thus, the modern researcher O. Shumakova distinguishes several groups of skills that represent presence of innovative culture indicators in the personality: research (goal setting, hypothesis formulation, information search, analysis and generalization of empirical data, development of research quality evaluation criteria, etc.); design and forecasting (separation of the main from the secondary, designing, forecasting of possible results, establishing causation, regulation and justification of prospects of activity); constructive (creative application of knowledge, composition construction, development of new technologies); communicative (establishing personal and professional communication, establishing business relationships, activating one's own potential to solve problems, conducting dialogue, creating and maintaining authority, conducting dialogue, etc.); organizational (moderation and control of their own activities, reflection, time management, support for work capacity, overcoming fatigue, etc.); reflexive (understanding one's own emotional reactions, identifying and analyzing cause and effect relationships in one's own behavior, self-regulation, self-presentation in social situations, etc.) (Shumakova, 2008, p. 296-297).

We think that the major characteristics of the innovative culture of the future manager of the secondary education institution are readiness and ability of the educational manager to introduce and repeat in the education institution the innovation both in pedagogical technologies and in the management system, in forming the contingent of applicants, educational process, use of material and technical base, monitoring of quality of education, etc.

Conclusion. Therefore, we have grounds for drawing such conclusions: first, it can be stated that society is increasingly responsible and deeply aware of the need for innovation, recognizes them as motivators and agents, at the same time the content and result of development of all spheres of human activity; second, the arbitrary operation of the conceptual and categorical apparatus of "innovation", the exponential increase in the number of uses of the corresponding terms conceals the risks of "conspiracy" of the problem, gives grounds for revealing the danger of using the corresponding concepts to please the fleeting trends of time, which eliminates the true meanings and

needs; third, the innovative culture of the head of the education institution as a key condition for disseminating and legitimizing innovation in society is much less enlightened in the hyperlinks available to Google than is the concept of “innovation” or “educational innovation”. All this indicates that the epistemological and praxeological needs for a scientific-philosophical and theoretical-pedagogical understanding of innovative culture are obvious.

Perspectives of the further research. The further research requires the problem of using the latest teaching technologies in the master’s training process of the future managers of the education institution in the context of the innovative culture development.

REFERENCES

- About the approval of the national qualifications framework. Retrieved from: <https://zakon.rada.ua/laws/show/1341-2011-p>.
- Frascati Manual (2015). *Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. 29 p.
- Holodkova, L. A. (2005). Subjects’ of the professional education innovative culture: concepts, conditions of formation. *Innovations*, 7 (84), 83-87.
- Kozlova, O. G., Milenkova, R. V. (2007). *Innovative culture: essential characteristics*. Sumy: Sumy SPU named after A. S. Makarenko.
- Kuchergina, O. V. (2008). To the definition of the essence of the notion “teacher’s innovative culture”. *Sybirskiy scientific manual*, 15, 424-430.
- Lysin, B. K. (2008). Innovative culture. *Innovations*, 10 (120), 49-53.
- Oslo Manual (2018). *Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. OECD, Eurostat. Paris; Luxembourg: Eurostat, 2018. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>.
- Rome club: idea of sustainable development (2017). *Herald of the University named after O. E. Kutafina*, 2, 213-225.
- Rukovodstvo Oslo (2006). *Recommendations on data analysis of innovations*. Third edition: per. s anhl. / OÉSR; Eurostat. M. 192.
- Shumakova, O. A. (2008). Acme aimed strategies of self-development of the innovative culture of the person in the process of professionalization. *News of Russian state pedagogical university named after. A. Y. Hertsen*, 81, 289-297.
- Ukraine. Law. About innovative activity Ukraine. Retrieved from: <https://zakon.rada.ua>.
- Vasina, Yu. M., Panferova, E. V. (2015). Features of the teacher of the preschool educational institution innovative culture formation in the informational educational environment. *Humanitarian statements TGPU named after L. N. Tolstogo*, 2 (14), 109-117.
- Vikarchuk, O. I. (2014). Innovative culture as a system of the connection of the inner and outer enterprises environment. *Economics. Managament. Innovations, Issue 1 (11)*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_18.
- Vishnevskii, O. (1994). Landmarks of modern education. *Native school*, 6, 42-46.

АНОТАЦІЯ

Козлов Дмитро. Основні характеристики інноваційної культури керівника закладу середньої освіти.

У статті розглядаються поняття: інновація, інноваційна культура керівника закладу середньої освіти; проводиться історичний аналіз їх взаємодії в галузі освіти.

У будь-яку епоху інновації переосмислювали й застосовували до своїх цілей, зберігалось лише те, що відповідало устрою та культурі суспільства в даний період, деякі елементи старої традиційної системи виживали, пристосовуючись до нових обставин, змінюючи свої функції або входячи в нову систему в якості елементів. Не можна говорити про інновації як про щось міцне та незмінне, насправді навколо йде безперервний процес зміни та перетворення одних традицій і відмирання інших, перетворення деяких інновацій. У цьому і полягає основна логіка взаємодії інновацій. Розглянуто поняття «інноваційна культура суспільства» та «інноваційна культура особистості» з точки зору наукових підходів. У статті розкрито сутність розвитку інноваційної культури керівника закладу середньої освіти та її основні характеристики, описано умови, що впливають на успішність професійної діяльності майбутнього керівника закладу середньої освіти. Визначено характерні особливості управлінських підходів до формування інноваційної культури. Особливу увагу приділено людському капіталу в сучасному соціумі й розвитку високої культури між учасниками економічних відносин. Сформовано та визначено головні завдання інноваційної культури майбутнього керівника закладу середньої освіти.

Ключові слова: інновації, інноваційна культура, інноваційні процеси, керівник закладу середньої освіти.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Основные характеристики инновационной культуры руководителя среднего учебного заведения.

В статье рассматриваются понятия: инновация, инновационная культура руководителя учреждения среднего образования; проводится исторический анализ их взаимодействия в области образования. Рассмотрены понятия «инновационная культура общества» и «инновационная культура личности» с точки зрения научных подходов. В статье раскрыта сущность развития инновационной культуры руководителя учреждения среднего образования и ее основные характеристики, описаны условия, влияющие на успешность профессиональной деятельности будущего руководителя учреждения среднего образования. Определены характерные особенности управленческих подходов к формированию инновационной культуры. Особое внимание уделено человеческому капиталу в современном социуме и развитию высокой культуры между участниками экономических отношений. Сформированы и определены главные задачи инновационной культуры будущего руководителя учреждения среднего образования.

Ключевые слова: инновации, инновационная культура, инновационные процессы, руководитель учебного заведения.

УДК 37.02:378.4(477-81)

Микола Лазарєв

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6352-6435

Олена Лазарєва

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000- 0003-4385-0139
DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/248-259

ДІАЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасне інформаційне суспільство принципово відрізняється від інших типів соціальних утворень і тому вимагає рішучої заміни авторитарної, антидіалогічної педагогіки на творчу, демократичну педагогіку евристичного діалогу. У статті розглядаються випробувані в експериментальній роботі інноваційні технології евристичної освіти на основі співтворчості викладача і студентів, які сприяють освоєнню й застосуванню майбутніми вчителями евристичного діалогу – основи інноваційної освіти інформаційного суспільства, вагомого чинника творчої самореалізації особистості.

Ключові слова: інформаційне суспільство, евристична освіта, технології евристичної освіти, евристичний діалог, майбутній учитель, співтворчість викладача і студентів, самореалізація особистості.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство принципово відрізняється від інших типів соціальних утворень, що існували в людській історії, і тому вимагає суттєвого оновлення традиційного педагогічного мислення, існуючих освітніх практик. Насамперед, це стосується необхідності рішучої заміни авторитарної, антидіалогічної педагогіки, яка й досі залишається реальністю на освітньому полі, протистоїть творчій, демократичній філософії постійного евристичного діалогу в навчанні й вихованні. На сьогодні такий діалог має стати одним із головних маркерів інформаційного суспільства, яке пов'язує за допомогою новітніх засобів, насамперед, інтернетних мереж, тисячі організацій, культурних та освітніх установ, мільйони людей, часто не готових до гуманістичного, життєтворного, конструктивного діалогу.

Філософія і педагогіка освіти постіндустріальної, інформаційної ери розглядають принцип і способи діалогізму як неодмінну життєву потребу людини й суспільства, як умову для інтенсивного формування творчого, вільного від будь-яких поневолень і шаблонів філософського та педагогічного мислення, справді гуманістичних відносин демократичної держави і людини, керівника і підлеглих, наставника й учнів.

Аналіз актуальних досліджень. У процесі аналізу філософських та психолого-педагогічних праць із проблеми діалогу й діалогізації освіти виявлено, що діалог, особливо творчого, евристичного кшталту, з прадавніх часів Сократа, Аристотеля, Квінтіліана розглядався як необхідний та ефективний інструмент навчального процесу. Основоположник евристичної освіти геніальний грецький філософ Сократ вважав, що навчання як пізнавальний процес пошуку й побудови знань має розпочинатися з виявлення сфери невідомого, незнаного, яке конче необхідного всім учасникам навчального процесу. А діалог як комплекс запитань і відповідей – провідний компонент будь-якого результативного навчання. Згодом саме сократичний діалог як метод навчання Сократа, пройшовши різні трансформації, але не втративши першоджерельної сутності, став провідним компонентом сучасної евристичної освіти.

Вивчені філософські і педагогічні дослідження наголошують на пріоритеті діалогічних форм і методів освіти, тому що «перенесення за «банківською системою» власного знання своїм учням» (Фрейре, 2004, с. 53), панування передавального, монологічного характеру змісту освіти неефективне для розвитку особистісного потенціалу учня чи студента: постійна зовнішня дія не розвиває їхню *продуктивну* діяльність, а, навпаки, сковує її, утруднює розвиток закладених із дитинства культурних, психологічних, фізичних можливостей розвитку, не підтримує індивідуальність, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без урахування домінуючих мотивів і здібностей кожного учня (Н. Барбаліс, П. Фрейре, В. Беспалько, В. Лозова, В. Паламарчук, А. Хуторської).

Одночасно монологічний характер освіти не є ефективним чинником охорони здоров'я школяра. Зростання питомої ваги змісту предметів при «передавальному» типі навчання означає посилення тиску на особу учня ззовні, а, звідси – зростання його психічних і соматичних захворювань (Коротяєв). Аналіз наукових досліджень свідчить, що діалог в освіті є сутнісною основою розвитку особистості того, хто навчається, і стає головним компонентом інносаційної особистісно орієнтованої освіти, зокрема, освіти евристичної (Є. Бондаревська, А. Король, Б. Коротяєв, С. Кульневич, С. Курганов, В. Лозова, О. Савченко, А. Хуторської та ін.). Зокрема, академік НАПН України О. Савченко розглядає навчальний діалог не як звичайний обмін запитаннями – відповідями, а як взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що може розвиватися в різних напрямках: учитель – учень, учень – учні, учень – тексти, учень – комп'ютер тощо (Савченко, 2012). Разом із тим, діалог в освіті, діалогічна складова й діалогічний потенціал евристичної освіти вимагають нових теоретичних і методичних досліджень у багатьох аспектах, зокрема, щодо раціонального поєднання монологічних і діалогічних методів на різних етапах навчального процесу, особливостей застосування технологій діалогічної взаємодії освітніх суб'єктів тощо.

Мета статті – виявити на теоретичному і технологічному рівнях нові характеристики й можливості формування евристичного діалогу як невід’ємної складової евристичної освіти.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, історико-генетичний, *парадигмальний, синергетичний* методи для дослідження можливостей діалогічних технологій в евристичній освіті.

Виклад основного матеріалу. Проведені в нашій науковій школі дослідження здійснювалися з позицій філософії освіти нової доби глобальної інформатизації, пов’язаної із залученням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), і з позицій досліджень педагогічної науки особливостей і проблем інноваційної евристичної освіти та її технологій.

Виявлено, що сучасна стратегія освітніх перетворень має включати розробки умов і способів оптимального й гармонійного використання перевірених наукою і практичним досвідом інноваційних принципів та методів освіти в тісній взаємодії з новими і вдосконаленими освітніми технологіями. Тому стратегія сучасної освітньої модернізації має бути зумовлена необхідністю розв’язати суттєві суперечності між освітою як усе більш технологізованим процесом комп’ютерної доби і освітою посиленого творчо-гуманістичного виховання гармонійної, різнобічно розвиненої й конкурентоздатної особистості, готової до самоосвіти, самозростання і самореалізації в умовах інформаційного суспільства впродовж життя. Така загальна стратегія модернізації освіти включає, безумовно, перехід від освіти авторитарної й монологічної до освіти творчо-діалогічної, тобто освіти евристичної з потужною її складовою – евристичним діалогом у всіх її провідних структурах.

У процесі тривалих і системних досліджень різних типів інноваційної освіти і її численних технологій ми переконалися, що діалогічна складова евристичного навчання й виховання, насамперед, компетентний, доброзичливий евристичний діалог, являє собою вирішальний чинник евристичної освіти, яка реально ставить у центр своєї уваги активного, небайдужого вчителя (викладача) і такого самого небайдужого, а з тим і активного до навчання учня (студента). Але реальна діалогізація як основна природна сутність людиноспрямованої і людиноцентрованої евристичної освіти починається, як не дивно, не з мотивації уваги учнів та впровадження непростих технологій діалогічних відносин і взаємодій. З’ясовано, що такий процес зароджується з професійного і морального впливу самого педагога, який оволодів *особистісно-діалогічним стилем* поведінки, стосунків, діяльності і здатен створити атмосферу не формального, а *духовного спілкування*, коли педагог розуміє внутрішній стан юних співрозмовників, «тут і тепер» і входить у світ їхніх переживань і прагнень, актуалізує та задовольняє потреби в повазі, у сподіваннях кожного з них, визнає реально достойність, здібності, потужні перспективи юних вихованців, розкриває для них на початку роботи нове, цікаве, несподіване, але довгоочікуване

(Лазарєв, 2016). Проведене дослідження переконало, що першорядна й вирішальна якість евристичного діалогу (як прояв взаєморозуміння та успішної взаємодії) народжується не в його змісті і формі, а поза ними, у духовних і моральних надрах самої особистості. Тому і силу, і слабкість діалогічної спроможності суб'єктів освіти варто шукати передусім у здобутках моральної й духовної культури педагога та його співрозмовників, співшукачів наукової істини.

По суті означені якості і дії професійного педагога і є проявом справжньої, дієвої, конструктивної, а не абстрактної любові до людини, зокрема, підростаючої особистості – єдності глибокої поваги, довіри, піклування, підтримки й високої вимогливості до вихованця, які з особливою прозорістю і безперечною доказовістю доводив своєю працею, тонкими діалогічними стосунками з вихованцями і всім своїм життям національний педагогічний геній Антон Семенович Макаренко, а за ним і ціла когорта українських науковців та освітян, тисячі його прихильників – майстрів педагогічної справи.

Етичну й духовну основу педагогічного діалогу настійливо та послідовно обстоював і впроваджував в освітянське життя Василь Олександрович Сухомлинський. Осмислюючи його думки щодо потужних можливостей мудрої бесіди-діалогу вчителя й учнів (Сухомлинський, 1977), порівнюючи це з власною педагогічною практикою, все більше переконуєшся: справжній навчальний чи виховний діалог, що справляє глибинний вплив на душу, розум і серце дитини чи юнака, може здійснити лише педагог із багатим запасом духовних, моральних, естетичних сил, з талантом доброти, самовідданості, любові до дітей, тобто справжня Особистість. Якщо цього немає, не допоможуть жодні найтонші техніки і прийоми педагогічного впливу.

Якщо слідом за А. Макаренком ми називаємо таку діалектично суперечливу якість названого підходу, як єдність глибокої поваги й високої вимогливості до особистості колеги, учня, студента чи будь-кого з наших співрозмовників, то маємо розглядати цю якість як критерій, що неодмінно вимагає своїх більш детальних характеристик для певного рівня реалізації особистісного підходу. Критерії при цьому розглядаються як узагальнені характеристики тієї чи іншої якості, а необхідні для них показники – як деталізація, конкретизація, предметнення названої якості. Виходячи з цієї позиції, можна, приміром, критерій «єдність поваги й вимогливості» конкретизувати такими, зокрема, показниками, як прояв педагогом глибокої поваги, насамперед, до самого себе, почуття власної гідності, яка синтезується, здається, з протилежною якістю – непідробною скромністю, самокритичністю, здібністю радіти успіхам іншого, зосереджувати увагу, перш за все, не на своїх, а на достоїнствах іншого – колеги, товариша, вихованця, на їхніх позитивних звершеннях.

І тут по-новому розуміється в сучасному контексті гуманістичної освіти думка А. Макаренка про підхід «до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть і з деяким ризиком помилитися» (Макаренко, 1960), про вміння спиратися на кращі, а не гірші людські якості. Тільки тоді виникають ланки повноцінного діалогу-спілкування, діалогу-співтворчості: взаємоповага, взаєморозуміння, взаємопідтримка, взаємопритяжіння і, нарешті, результативна вершина евристичного діалогу і всієї евристичної освіти – потужна евристична взаємодія учасників освітнього процесу з метою творчої самореалізації, тобто практичного створення омріяного і значимого для них освітнього продукту – твору, навчального чи професійного, проекту, приладу, навчального модуля, нової технології задуманої спільної творчої справи тощо.

У здійснених нами дослідженнях з'ясовано, що для діалогу евристичного кшталту як плідної взаємодії людей між собою, людей із відмінними інформаційними джерелами та знаряддями праці виступає неодмінна загальна особливість – мотивована творча діяльність, індивідуальна й групова чи колективна. Виявлено, що творча діяльність в освіті об'єднує різнорівневі за складністю типи творчості – аналітично-пошукову, трансформувальну, реконструктивну, конструктивну, креативну, а також різномістові її види – дослідно-наукову, художню, технічну, прикладну тощо (Лазарев, 2016, с. 249-251). Саме творча діяльність у навчанні й вихованні – різних ступенів і видів – стає ефективним притягальним, мотивуючим, мобілізуючим чинником для активної діалогічної співпраці й діалогічної взаємодії дітей та юнацтва. Вони охоче йдуть назустріч із контактним, терплячим, оригінальним і креативним наставником, бо юні душі завжди готові пірнути у світ евристичних пошуків, якщо вони пропонуються в умовах психологічної безпеки, довіри, комфорту емоцій. Не забудьмо, що творчість як створення нового була і є для юних первинною діяльністю, тобто більш привабливою, приємною, захоплюючою, ніж робота вторинна – копіювання, заучування, переказ, повторення (Ж. Ж. Руссо, Г. Сковорода, Л. Толстой, В. Сухомлинський). Творча діяльність, загальна для дітей і дорослих, тобто співтворчість, є найкращою умовою цілісного евристичного діалогу з високим проявом сутнісних сил особистості.

У процесі здійснених нашою науковою школою експериментальних досліджень (О. Кривонос, А. Крившенко, О. Лазарева, О. Нефедченко, І. Проценко, А. Уварова та ін.) знайшла підтвердження гіпотеза про те, що майбутній учитель в умовах інформаційного суспільства оволодіє розвинутими вміннями евристичного навчального діалогу на високому або достатньому рівні, якщо в освітньому процесі реалізувати необхідні педагогічні умови. По-перше, це чітка й постійна орієнтація на загальну мету національної освіти – досягнення творчої самореалізації підростаючої особистості, – представлену в Національній доктрині розвитку освіти України до 2025 року та інших державних документах з модернізації освітнього

процесу. По-друге, це глибоке освоєння принципів і методів інноваційної, людиноцентрованої евристичної освіти, епіцентром якої має бути гуманістичний, вільний, паритетний, але обов'язково компетентний, творчий і конструктивний, тобто евристичний діалог усіх суб'єктів освіти. По-третє; це створення й використання комплексу діагностичного інструментарію для моніторингу, самооцінки й оцінки рівнів освоєння майбутнім учителем умінь евристичного навчального діалогу в освітньому процесі. Тільки за таких умов можливе досягнення мети національної освіти в постмодерному, цифровому, інформаційному суспільстві – сформувати готовність і здатність дитини, підлітка, юнака до творчої самореалізації, тобто до особистісного й соціального самозростання, самовдосконалення власних сутнісних сил (потреб, волі, творчих здібностей, умінь, життєвих цінностей). Це реально тільки у процесі евристичного діалогу, тобто глибинної, значимої для особистості тісної взаємодії з іншими людьми, колективами, організаціями, сучасними засобами друкованої і цифрової інформації та контролю. Успішність такої самореалізації постіндустріальне, інформаційне суспільство визначає прагматично й конкретно – наявністю в потрібній кількості та якості зовнішніх і внутрішніх соціально значимих, інноваційних творчих продуктів.

Евристичний діалог у вищій школі, як з'ясували проведені дослідження нашої наукової школи (М. Лазарев, М. Білоцерковець, Н. Громова, І. Зайцева, Л. Крившенко, О. Лазарева, О. Нефедченко, І. Проценко) – це паритетна, інтенсивна й постійна співтворчість викладача і студентів, під час якої ініціюється діяльність останніх із виявлення невідомого і вибудови цілісної групи сутнісних евристичних запитань для знаходження нової істини, створення освітнього продукту у формі нових знань, умінь, технологій діяльності. Такий діалог на рівнях викладач-студент, студент-викладач, студент-студенти, студент-посібник (підручник), студент-цифрова інформація тощо сприяє виявленню недостатніх знань, успішній самореалізації особистості, націлює її на постійне самовдосконалення особистісних якостей і професійних умінь оригінально й критично мислити, бачити проблеми, запитувати, щоб пізнати нове, незнане й невідоме, на основі цього створювати власний освітній продукт – основний компонент самореалізації.

У формуванні вмінь застосування евристичного діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів важливе місце відводиться вмінням майбутнього вчителя навчати дітей розмірковувати, ставити сутнісні запитання, знаходити й будувати відповіді на них. Щоб навчити учнів і студентів цим важливим і незамінним діалогічним вмінням уперше розроблена, апробована й задіяна в освітню практику цілісна система навчання вмінь запитальної діяльності, тобто формування в учнів і студентів здатності ставити суттєві пізнавальні запитання при евристичному здобуванні всіх типів знань – описових, пояснювальних, прогностичних, під час реалізації різнорівневих видів евристичної діяльності – аналітико-пошукової,

реконструктивної, конструктивної, креативної. Виявлено, що оволодіння вміннями ставити системну низку проблемних та евристичних запитань, знаходити на них адекватні відповіді прискорюють розвиток мовленнєвої й мовної культури, образного, логічного, дослідницького і критичного мислення (В. Лозова, К. Лазарева). Майбутній педагог на заняттях і під час педагогічної практики за допомогою розвинутих умінь запитувати й відповідати цілеспрямовано оволодівав евристичним діалогом, діалоговою культурою, новими технологіями евристичного навчання, створенням проблемних ситуацій, організацією самостійної праці учнів на фронтальному рівні і в умовах роботи інтерактивних груп тощо. Майбутній наставник вчився застосовувати методи і прийоми дослідницького підходу до непростих для дітей, але цікавих явищ за допомогою порівнянь, співставлень, асоціацій та аналогій, створення й застосування «батареї» пізнавальних евристичних запитань (М. Лазарєв, Л. Крившенко). Дослідники означеної проблеми все більше переконувалися самі й переконували своїх колег, що вміння поставити систему адекватних запитань – не просто фрагмент діалогічної взаємодії, це становить основу, епіцентр, становий хребет евристичного діалогу, який, у свою чергу, стає специфічною основою евристичної освіти. У такому разі сама евристична освіта, евристичне навчання перетворюються в сучасних умовах тотальної, глобальної інформатизації і технологізації в найефективніший і найощадливіший спосіб здобуття справжньої загальної та професійної освіченості підростаючого й дорослого населення.

Для успішної реалізації означених педагогічних умов у проведеній експериментальній роботі забезпечувалася відповідна психолого-педагогічна підготовка викладачів до впровадження технологій евристичної освіти. Ця підготовка здійснювалася на кафедрах як фахового, так і психолого-педагогічного профілю, і передбачала підвищення професійного інтересу до досліджуваної проблеми й компетентності викладачів в оволодінні теорією і технологіями евристичного навчання взагалі та евристичного діалогу зокрема.

Ефективною формою фахової підготовки майбутніх учителів до освоєння й застосування евристичного діалогу в навчальній і професійній діяльності стали лекції «прямої дії». В експериментах було застосовано авторські варіанти такої лекції на основі методик, запропонованих професорами Б. Коротяєвим і М. Лазарєвим. Як підтверджують результати експериментальної роботи, під час лекції прямої дії студенти постійно і творчо включаються в інноваційну педагогічну діяльність, опановують вміннями вести евристичний навчальний діалог, оскільки стають не пасивними (зовнішніми) спостерігачами, а активними й безпосередніми учасниками разом із викладачем пошуку, осмислення та переосмислення нових наукових знань, систематизації, узагальнюючих висновків щодо їхньої цінності і практичного застосування. Практика проведення лекцій

«прямої дії» розкрила й позитивні риси сучасних студентів покоління Z (підвищену здатність швидко орієнтуватися в безмежному інформаційному океані і знаходити потрібне), і типові недоліки в їхній пізнавально-професійній сфері (недостатня для значної частини студентства сконцентрованість на теоретичному матеріалі, нерозвинуті мотиви та вміння заглибитися на потрібний час у науковий текст, вчитатися й перечитати його, щоб зробити правильні практичні та теоретичні висновки). Саме розроблена нами гнучка технологія лекцій прямої дії, коли текст лекцій заздалегідь надається студентам для попереднього вивчення, викладач зосереджується на мотивації й постановці проблемних питань і парадоксальних ідеях та фактах науки, а окремі творчі групи готуються звітувати на лекції перед усіма конспектом окремих блоків лекції і самостійними узагальненнями. Така технологія реально створювала евристичний діалог продуктивного і професійного спрямування, активізувала творче й критичне мислення студентів, сприяла неодноразовому заглибленню у пласти непростого теоретичного матеріалу, створювати власні узагальнення, висновки, народжувати й формулювати нерозв'язані, але важливі освітні проблеми тощо.

Щоб студент досяг мети (створення своїх перших професійних продуктів уже під час «лекції прямої дії»), необхідна копітка й систематична робота справжнього педагога-професіонала – досвідченого майстра, переконаного і послідовного гуманіста, який захоплений своєю справою, робить її блискуче, з професійною легкістю, насолодою і одночасно завжди здатний терпляче, з любов'ю, справжньою, непідробною повагою самовіддано надихати і навчати своїх молодих колег.

Студенти за рекомендаціями викладача, який проводив лекції прямої дії, самостійно після занять у кабінетах кафедр і лабораторіях вивчали невеликий обсяг рекомендованих джерел, пов'язаних із опрацьованою лекцією, готували власні короткі рецензії, резюме на прочитані статті, розділи наукових праць, створювали відповіді на конкретні евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем. Характерно, що перед проведенням практичного заняття чи семінару за рахунок годин для самостійної роботи, запланованих для студентів, проводилися залікові колоквиуми для невеликих груп – з 4-6 осіб – для діалогової конкретної співпраці, заліку результатів самостійної роботи з матеріалами лекції і рекомендованими джерелами. Так формувалася неперервна система поглибленої роботи над провідними смисловими компонентами теоретичної дисципліни, з'ясовувалися рівень освоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи, готовність майбутніх учителів до обов'язкового створення запланованих освітніх продуктів.

Необхідним елементом експериментального навчання культури евристичного діалогу стала практика публічного захисту на семінарських і

практичних заняттях власних творчих продуктів, створених у діалогічній взаємодії з товаришами при постійному зверненні до інформаційних ресурсів Інтернету. Продукти індивідуальної і групової творчості демонструвалися в аудіовізуальних форматах безпосередньо на заняттях та оцінювалися згідно з освоєними критеріями опонентами, експертами і викладачем.

В експериментальній роботі наукової школи випробувано нову форму організації педагогічної практики студентів як заздалегідь підготовленої і практично задіяної проектно-дослідної студії досвідчених майстрів педагогічної справи і майбутніх учителів. Основу такої роботи складало створення у спільній взаємодії професійно-творчих продуктів: модульних розробок системи уроків із певного фаху, оригінальних сценаріїв виховної творчої справи, результатів експерименту з реалізації евристичних освітніх технологій. Здобутий досвід в експериментальному закладі освіти виявив, що в продуктивній, творчій співпраці конче зацікавлені не тільки студенти, а й вчителі, які переконалися, що розбудовча робота з педагогічною молоддю, завзяті дискусії з майбутніми вчителями щодо створення й реалізації інноваційних освітніх проектів надають і молоді, і майстрам справжнього натхнення, переконаності в значимості та привабливості педагогічної праці. Керівництво експериментального закладу – ССШ № 25 м. Суми (директор – учитель-методист Л. В. Голуб, її заступники й одночасно керівники окремих напрямів експериментальної роботи – вчителі-методисти Н. М. Синяговська, Л. М. Крившенко), учителі-експериментатори відзначали активний внесок студентів і викладачів педуніверситету у зміст і результати здійснюваного фундаментального педагогічного експерименту. Чимало спільних науково-методичних розробок учителів і студентів Сумського педуніверситету стали дійсно інноваційним проривом у створенні оригінальних моделей евристичного навчання, справжньою окрасою фонду методичного кабінету закладу – кращого в місті Суми.

Спільна праця викладачів, студентів університету, педагогів закладу освіти очевидно висвітлили не тільки позитивні результати об'єднаних сил закладів вищої і середньої освіти в успішній реалізації значимого та актуального для міста і області педагогічного експерименту, але й виявив суттєві і досі не вирішені проблеми, що стосуються якості підготовки майбутнього вчителя – майстра і творця.

Сучасний навчальний процес ще не став, але має стати основною пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань із уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значимого для особистості продукту). Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою

метою яких є створення нових особистісно значимих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, сюжетні сценарії, серії пізнавальних евристичних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності пізнавально-творчої і професійної самореалізації учня і студента. Тому й оцінювання кожного має відбуватися в основному не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих цифр і фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні елементи знань та вмінь.

Висновки. Освіта стає справді евристичною і результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної діалогічної взаємодії наставника та учнів, викладача і студентів. А це реально, якщо, насамперед, працюючий і майбутній педагог оволодіють культурою сучасного евристичного діалогу – цивілізованого, гуманістичного і конструктивного, подолають основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а учні приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні вмінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження, роботи науковців і вчителів (Н. Барбаліс, П. Фрейре, В. Лозова, А. Сбруєва, О. Козлова, М. Білоцерковець, К. Лазарева, Н. Громова, І. Проценко, І. Зайцева, Л. Крившенко, Т. Плохута, Н. Усенко та інші) безперечно доводять необхідність спеціального навчання евристичного діалогу учнів і студентів, зокрема, освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та вмінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою системи запитань необхідні освітні продукти, створювати серію запитань для успіху дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності). Сьогодні у складному, суперечливому світі ризиків і непередбачуваного майбутнього будь-яку складну й значиму для нас проблему в побуті, виробництві, освіті можна розв'язати лише за допомогою постановки ретельно складеної системи сутнісних запитань (достатніх за кількісними і якісними показниками), за підтримки творчої і конструктивної евристичної взаємодії – пускових механізмів успішного виявлення суттєвих суперечностей та їх подальшого розв'язання.

Перспективним залишається розв'язання означених та інших суттєвих проблем здійснення справжньої модернізації освіти, перехід її на евристичні й дослідницькі засади. Педагогічні університети за підтримки Міністерства освіти і науки, НАПН України мають нормативно закріпити в діючих і майбутніх навчальних планах неперервні практики студентів як навчально-дослідницькі студії з педагогіки, педагогічної творчості й майстерності (з виділенням, наприклад, одного дня на тиждень для такої діяльності у кращих базових закладах освіти). Варто твердо закріпити в типових навчальних планах, крім виробничої, також навчально-педагогічну практику з педагогічних дисциплін на 2 і 3 курсах з відривом від навчання протягом двох тижнів, а для бакалаврів і магістрів – передбачити в

навчальних планах обов'язкові переддипломні наукові студії випускника з вивченням спецкурсів з інноваційних освітніх технологій і підготовкою дипломної науково-експериментальної роботи на базі закладів освіти і науково-дослідних лабораторій.

Думається, що педагог вищої школи вже сьогодні заслужив право на більшу увагу до умов своєї праці, на узаконення в певних межах його спільної і конче необхідної індивідуальної та групової роботи зі студентами в позааудиторний час як важливої частини його академічного навантаження. Це можна здійснити без додаткових витрат академічних годин, за рахунок доцільного розподілу аудиторних і позааудиторних занять. Наприклад, на лекцію витратити не дві академічних, а одну астрономічну годину, збережений, таким чином, час запланувати на керівництво самостійною роботою студентів – навчальною чи дослідницькою. Без таких заходів будь-які інноваційні технології, зокрема, евристичної діалогічної освіти, не стануть достатньо результативними в підготовці справжнього вчителя-професіонала. Це зайвий раз підтвердив наш досвід і науково-дослідна робота з розробки й упровадження евристичної діалогічної освіти, яка здійснюється більше 15 років.

ЛІТЕРАТУРА

- Коротяев, Б. И. (2013). *Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии*. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко» (Korotiaiev, B. I. (2013). *A look into the future of higher pedagogical education from the standpoint of the theory of pedagogical philosophy*. Lugansk).
- Лазарев, М. О. (2016). *Педагогічна творчість*. Суми (Lazariev, M. O. (2016). *Pepagogical creativity*. Sumy).
- Лазарев, М., Лазарева, О. (2018). Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*, 30 (40), 53-59 (Lazariev, M., Lazarieva, O. (2018). Features and components of heuristic education in the future teacher's professional training. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov, Series 16. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice: selected scientific works*, 30 (40), 53-59).
- Макаренко, А. С. (1960). *Сочинения в семи томах*, т. 7, с. 299-300. (Makarenko, A. S. (1960). *Works in seven volumes*, vol. 7, p. 299-300).
- Нефедченко, О. І. (2017). Сократівська діалогічна евристика та її розвиток у зарубіжній та вітчизняній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 132-145 (Nefedchenko, O. I. (2017). Socratic dialogical heuristics and its development in foreign and native education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 132-135).
- Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*. К.: Грамота (Savchenko, O. Ya. (2012). *Didactics of elementary education*. K.: Gramota).
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах*. Т. 5, с. 160-167 (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Selected works in five volumes*. Kyiv. Vol. 5).
- Фрейре, П. (2004). *Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність*. К.: Вид. дім «КМ Академія» (Freire, P. (2004). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civil courage*. Kyiv).

Burbules, N. C. (1996). *Postmodern Doubt and Philosophy of Education*. Philosophy of Education. Philosophy of Educational Society. Alven Neiman: Urbana.

РЕЗЮМЕ

Лазарев Николай, Лазарева Елена. Диалогический потенциал эвристического образования в информационном обществе.

Современное информационное общество принципиально отличается от других типов социальных образований и поэтому требует решительной замены авторитарной, антидиалогичной педагогики на творческую, демократическую педагогику эвристического диалога. В статье рассматриваются испытанные в экспериментальной работе инновационные технологии эвристического образования на основе сотворчества преподавателя и студентов, которые способствуют освоению и применению будущими учителями эвристического диалога – основы инновационного образования информационного общества, весомый фактор творческой самореализации личности.

Ключевые слова: информационное общество, эвристическое образование, технологии эвристического образования, эвристический диалог, будущий учитель, сотворчество преподавателя и студентов, самореализация личности.

SUMMARY

Lazariev Mykola, Lazarieva Olena. The dialogical potential of heuristic education in an information society.

The modern information society is fundamentally different from other types of social entities and therefore requires a decisive replacement of authoritarian, antidialogic pedagogy, which still resists creative, democratic pedagogy of heuristic dialogue. Today, such a dialogue should become one of the main markers of the information society, which connects with the help of the newest means, first of all Internet networks, thousands of organizations, cultural and educational institutions, millions of people, often not ready for a humanistic, constructive dialogue.

The authors define heuristic dialogue in higher education as a parity, intensive and constant co-creation of the teacher and students, where students should identify the unknown and build a coherent group of essential heuristic questions for finding new truth and creating educational products. Such dialogue at the levels of teacher-student, student-teacher, student-student, student-textbook, student-digital information contributes to identification of insufficient knowledge, successful self-realization of the personality, directs it at constant self-improvement of personal and professional qualities.

Innovative techniques of heuristic education tested in experimental work are considered in the article. These techniques contribute to the development and application of heuristic dialogue by future teachers in educational and professional activity: lectures of "direct action", interactive cooperation in the creation of educational products, presentation and protection of educational projects, techniques for questioning skills development, techniques for design studies of master teachers and future educators and so on.

The authors emphasize the need for significant improvement of the work's organization of the teacher of the pedagogical university on the guidance of independent students' work, construction of continuous pedagogical students' practice.

Key words: information society, heuristic education, techniques of heuristic education, heuristic dialogue, future teacher, co-creation of teacher and students, self-realization of the personality.

УДК 378.147.091.398:008-022.218:811.161.1

Тетяна Мовчан

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0748-914X

Артем Статівка

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-4410-1527

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/260-270

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В ДИПЛОМНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

У статті розглядається проблема використання емпіричного методу (констатувального експерименту) та методу теоретичного моделювання іноземними студентами-філологами в дипломних дослідженнях. Констатувальний експеримент тлумачиться як метод знаходження нового знання, а метод теоретичного моделювання як такий, що базується на результатах попередньо використаних емпіричних і теоретичних методів і є перехідним до використання формувального (навчального) експерименту. Автори доходять висновку: подолання однобічності у виборі методів дипломного дослідження можливе, якщо здійснювати цілеспрямоване й системне навчання студентів особливостей емпіричних методів та їх застосування, зі специфікою мовленнєвих жанрів опису отриманих результатів.

Ключові слова: *дипломне дослідження, теоретичні методи дослідження, емпіричні методи дослідження, констатувальний експеримент, метод теоретичного моделювання, анкетування, мовленнєвий жанр, опис отриманих результатів.*

Постановка проблеми. Дипломне дослідження іноземного випускника-філолога будується переважно на використанні теоретичних методів: аналізі теорій, що складають лінгводидактичну базу для розгортання й обґрунтування власної концепції, узагальненні, класифікації зібраного матеріалу. Проте вагомість методичної дипломної роботи визначається кількістю здобутої нової інформації. Нова інформація в дипломному дослідженні методичного спрямування здобувається переважно за допомогою емпіричних методів (анкетування, констатувального, формувального експериментів) і знаходить відображення в структурі дипломної роботи у вигляді самостійних мовленнєвих жанрів – опису отриманих результатів.

Аналіз 134 дипломних робіт випускників-філологів у КНР і Україні показав, що в жодній роботі не застосовуються емпіричні дослідницькі методи. Це може говорити про те, що студенти-філологи або недостатньо знайомі з методикою їх застосування та особливостями опису отриманих результатів, або не розуміють, якої мети можна досягти шляхом їх застосування.

Безумовно, вибір методу визначається особливостями предмета дослідження, теми, напряму, у якому виконується робота тощо, але метод констатувального експерименту є доцільним майже в кожній дипломній

роботі методичного спрямування, тому що він надає можливості зорієнтуватися в стартових умовах дослідження проблеми глибше, ніж за допомогою теоретичних методів або анкетування, та здобути нові відомості, що надають цінності дипломному проекту.

Щоб студенти не уникали емпіричних методів у дослідженні, доцільним є глибше ознайомлення з ними як методами та як мовленнєвими жанрами, вивчення можливостей застосування констатувального експерименту в навчальному процесі та лабораторних умовах.

У цьому контексті доцільно розглянути сутність емпіричних методів (зокрема, констатувального експерименту) та методу теоретичного моделювання навчального процесу як такого, що базується на результатах попередньо застосовуваних методів та є перехідним до формувального експерименту.

Аналіз наявних джерел. Емпіричні методи наукового дослідження є предметом методології, соціології та спеціальних наук, що користуються в дослідженнях зазначеними методами – педагогіка, психологія, методики викладання дисциплін та ін. У соціології та психології значна увага приділяється анкетуванню як емпіричному методу І. А. Бутенко (Бутенко, 1989), І. В. Климова та А. Л. Разомазова (Климова и Разомазова, 2005), описуються різновиди експериментів, але в аспекті соціальних та психологічних досліджень, що знаходить відображення у створюваних словниках Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов (Бурлачук и Морозов, 1989), підручниках: В. Н. Дружинін (Дружинин, 1997), К. М. Гуревич, О. М. Борисова (Психологическая диагностика, 2001); практикумах: Т. В. Корнілова, С. Д. Смірнов (Экспериментальная психология: Практикум, 2002) та ін.

У методиці навчання іноземних мов дещо активніше висвітлюється метод теоретичного моделювання: Н. О. Яковлева дослідила педагогічне моделювання інноваційних систем (Яковлева, 2003); Е. В. Ковалевська розглядає моделювання як метод в аспекті проблемного навчання (Ковалевская, 2000); Ю. О. Комарова (Комарова, 2008), С. І. Змієв (Змеев, 2002) – в аспекті навчання дорослих, а саме на курсах підвищення кваліфікації вчителів та викладачів іноземної мови. Йдеться про доцільність використання методу теоретичного моделювання та наводяться приклади його використання в дослідженнях Г. В. Рогової, І. Н. Верещагиної (Рогова и Верещагина, 1991), О. І. Пассова, В. П. Кузовлева, В. Б. Царькової (Пассов и др., 1993), А. Н. Щукіна (Щукин, 2003) та ін.

У працях іноземних науковців, присвячених висвітленню сучасних технологій навчання та дослідження, значне місце приділяється методу теоретичного моделювання в контексті навчальних технологій (Armstrong & Retterer, 2008; Approaches to English Language Teaching, 2010), соціальних досліджень та експериментальної психології (Boulton & Perez-Paredes, 2014; Welker & White, 2013) та ін.

На жаль, у методиці викладання мов емпіричні методи представлені без відтворення мовної специфіки: методи не описано як мовленнєві жанри, не представлено типове мовленнєве наповнення, що ускладнює їх застосування іноземними студентами.

Метою статті є науковий аналіз теоретичних положень, концепцій, пов'язаних із досліджуваною проблемою, та окреслення на виявленій теоретичній основі особливостей застосування методів констатувального експерименту й теоретичного моделювання в філологічному дипломному дослідженні; презентація констатувального експерименту і теоретичного моделювання як мовленнєвих жанрів. Основний **метод дослідження** питання – метод теоретичного аналізу наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. Констатувальний експеримент надає інформацію, що дозволяє зорієнтуватися в стартовому рівні досліджуваної проблеми. Оскільки в дослідницькій діяльності користуються різними видами експериментів, то зазвичай виникає запитання про термінологічну точність: чи правомірно констатувальний називати експериментом? Для того, щоб прояснити ситуацію, проаналізуємо сутність експерименту. У низці значень слова експеримент, поданих у Великому тлумачному словнику, наявні такі, що можуть нас зацікавити: експеримент, -а; ч. [лат. experimentum]: 1. Відтворення якогось явища або спостереження нового явища в певних умовах з метою вивчення, дослідження. *Хімічний експеримент. Експерименти на кроликах. Приступити до експерименту. Експеримент дав негативний результат* // Спец. метод пізнання, заснований на чуттєво-предметній діяльності дослідника. 2. Спроба зробити, здійснити що-небудь (нове, раніше не випробуване); пробне здійснення чого-небудь. *Перші експерименти зі створення літальних апаратів. Експерименти в космосі. Ризикований експеримент. Сміливий експеримент. Експерименти в економіці.*

Виокремимо ті суттєві ознаки, які розкривають особливості лінгводидактичного експерименту. По-перше, застосовується експеримент з метою пізнання чого-небудь: вивчення або спостереження нового явища; по-друге, це вивчення або спостереження відбувається в спеціально створених умовах; по-третє, здійснюється вплив шляхом застосування чогось нового, раніше не випробовуваного з метою отримання нового результату. Ураховуючи виділені істотні ознаки, можна прийняти таку дефініцію: *лінгводидактичний експеримент* – це метод пізнання й цілеспрямованого впливу на об'єкт у спеціально організованих умовах навчання з метою перевірки передбачуваного результату (положень гіпотези, що висувається).

Від того, як розуміється сутність експерименту, залежить класифікація експериментів. У суміжних науках (психології, соціальній психології, соціології) виділяють різні види експериментів: натуральний (польовий, лабораторний), уявний, формувальний (Дружинин, 1997); в лінгводидактиці – констатувальний, лабораторний, формувальний (або

навчальний). Якщо розуміти експеримент тільки як метод цілеспрямованого впливу, то констатувальний слід називати зрізом, а не експериментом, оскільки він не передбачає впливу; якщо ж розуміти експеримент як метод пізнання і впливу, то виправданим є вживання номінації «констатувальний експеримент», тому що зріз знань і вмінь передбачає отримання нових знань про стан предмета дослідження.

Отже, *констатувальний експеримент* – це метод, за допомогою якого встановлюється рівень володіння знаннями та вміннями, що підлягають контролю. Під час застосування констатувального експерименту ніякого цілеспрямованого впливу на випробовуваних не планується. Зріз проводиться в умовах реального навчального процесу і за традиційно застосовуваною методикою, що дозволяє констатувати ступінь сформованості вмінь (зазвичай тих, які будуть предметом навчання в умовах формувального експерименту), тобто отримати нові знання про навчальний процес.

Констатувальний експеримент розробляється на основі теоретичного аналізу наукових джерел, урахування результатів спостережень або анкетування, що передують експерименту, і дають підставу висунути припущення про наявні протиріччя. Констатувальний експеримент виявляє деякі факти, підтверджує або розкриває протиріччя, дає підставу говорити про необхідність розробки нової, більш ефективної методики або ставить питання, які мають бути більш детально вивчені. Інакше кажучи, на цьому етапі дослідження більш точно окреслюється коло завдань, які необхідно вирішити в ході дослідження; більш точно формулюються положення гіпотези; описуються отримані результати, що є показниками ефективності/неефективності використовуваної методики.

Для успішного проведення констатувального експерименту розробляється програма, до складу якої входять такі компоненти: а) визначення мети експерименту; б) опис змісту, до якого залучається перелік знань і вмінь, що перевіряються, та система завдань, виконання яких дозволить констатувати ступінь володіння знаннями та вміннями; в) визначення критеріїв оцінки, показників сформованості вмінь і співвідношення їх із рівнями оцінки.

Мета проведення констатувального зрізу завжди полягає в тому, щоб установити рівень сформованості знань та вмінь і за допомогою отриманого матеріалу підтвердити наявність протиріччя, підтвердити потребу в удосконаленні методики.

Зміст констатувального експерименту (перелік знань, умінь, навичок і система вправ для їх констатації) залежить від теми дипломного дослідження. Наприклад, якщо тема «Формування вмінь діалогічного мовлення», то зріз буде спрямований на встановлення ступеня сформованості вмінь діалогічного мовлення за умови використання традиційної методики: уміння правильно починати й закінчувати діалог,

уміння запитувати інформацію і бути інформативним у мовленні, уміння безконфліктно вести діалог (використовувати мовні засоби, що сприяють попередженню конфліктної ситуації) тощо.

Типи завдань при цьому мають затребувати діалогічне мовлення, аналіз якого дозволить досягти мети. Такими завданнями можуть бути: *Обміняйтеся думками про ...; Розпитайте товариша про його (хобі, ставлення до переглянутого фільму, події, що сталася в класі та ін.); обміняйтеся думками, чи поділяєте ви думки А. Франса про роль подорожей у пізнанні.*

Відповіді учнів мають бути зафіксовані: якщо це письмова відповідь, то звичайним способом, а якщо усна, то за допомогою запису на диктофон, щоб можна було зафіксувати наявність мовних і немовних засобів, що цікавлять дослідника.

Для оцінки результатів констатувального зрізу важливою умовою є критерії (ознаки, на підставі яких здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило). Дослідник виробляє критерії оцінки знань та вмінь учнів, за якими визначається рівень їх сформованості. До таких ознак може відноситися правильність/неправильність, повнота/неповнота, послідовність/порушення послідовності, оптимальний/неоптимальний вибір, доцільний/недоцільний та ін. Показниками (даними, за яким можна судити про відповідність/невідповідність критеріям) можуть бути такі: наявність одиниць мови, мікротем, елементів етикету тощо. Так, наприклад, показником сформованості вміння безконфліктно вести діалог може бути наявність/відсутність мовних зворотів, що запобігають конфлікту або призводять до нього: *Цікава думка, але є ще й інша...; Яка оригінальна оцінка, а ось послухай, що з цього приводу говорить...* та ін. Показником інформативності в діалозі може бути кількість мікротем, використовуваних у репліках та ін.

Специфіка констатувального експерименту зумовлює особливості жанру тексту-опису самого методу і його результатів в конкретному дослідженні. Опис констатувального експерименту являє собою мовленнєвий жанр, що характеризується певною змістовно-сміисловою, стилістичною і композиційною єдністю. Змістовно-сміслова єдність забезпечується єдністю цілей і змістом завдань; стилістична – відповідністю ознакам наукового мовлення; композиційна – розміщенням компонентів тексту та зв'язками між ними.

Опис результатів як мовленнєвий жанр містить такі елементи змісту: а) визначення мети проведення експерименту; б) уточнення місця й часу, опис контингенту; в) представлення програми констатувального експерименту за фрагментами (фрагменти виділяються на основі угруповання завдань, об'єднаних темою і метою); г) визначення мети залучення кожного завдання; д) опис результатів виконання й оцінка

(у кількісних і якісних показниках у відповідності до розроблених критеріїв); д) висновок (про що це може говорити); е) узагальнені висновки на підставі аналізу всіх фрагментів експерименту.

Композиція опису результатів експерименту відповідає схемі: мета включення завдання – отримані результати – кількісна та якісна оцінка – висновок: про який ступень сформованості вміння це свідчить.

У результатах фіксуються кількісні показники, а у висновках – якісні: подаються оцінки й визначається рівень. Наприклад: «У діалозі на тему «...» зафіксовано в репліках по 3 і 4 мікротеми (з 8 можливих)» – це кількісні показники, на основі яких дається якісна характеристика. «Це свідчить про те, що студенти використовували тільки половину з можливого обсягу інформації, що засвідчує недостатній рівень інформативності комунікантів, низький рівень сформованості вміння залучати нову інформацію у власне мовлення та запитувати інформацію від комуніканта», – це оцінка якості.

Вербальними засобами, характерними для жанру опису констатувального зрізу, є такі: маркери вираження мети: *метою виконання завдання є..., завдання виконувалося з метою фіксації..., завдання розраховане на виявлення..., за допомогою наступного завдання планувалося встановити...;* маркери фіксації результатів: *було встановлено..., вдалося визначити, скільки..., виконання показало..., у результаті виконання завдання встановлено, що..., вдалося зафіксувати такі показники... та ін.;* маркери висновків, оцінок: *отримані дані говорять про..., на основі кількісних показників можна зробити висновок про..., це засвідчує..., наявність таких показників говорить про високий/невисокий/достатній рівень сформованості... та ін.*

Результати констатувального експерименту ураховуються у процесі *теоретичного моделювання* більш ефективного навчального процесу.

Створення теоретичної моделі навчального процесу передуює формувальному експерименту, тому що модель охоплює та відображає всі компоненти передбачуваного навчального процесу в їх взаємозв'язку і взаємодії, дозволяє спрогнозувати хід і способи управління навчальним процесом, бачити кінцеву мету й відстежувати залежність результатів від якості кожного компонента моделі.

Не випадково моделювання як метод дослідження активно застосовується в XXI столітті й пильно вивчається та вдосконалюється науковцями. Так, наприклад, у докторському дослідженні Н. П. Яковлевої розробляється проблема педагогічного моделювання інноваційних систем (Яковлева, 2003); у роботах Р. В. Рогової, І. Н. Верещагіна йдеться про багатокomпонентність навчального процесу під час оволодіння іноземною мовою та можливості використання моделі навчального процесу з дослідницькою метою (Рогова и Верещагина, 1991); Ю. О. Комарова

детально розглядає моделювання в системі формування науково-дослідницької компетентності викладачів іноземної мови на курсах підвищення кваліфікації (Комарова, 2008).

Учені сприймають модель як феномен, що стимулює вирішення дослідницьких проблем, пов'язаних із визначенням «сукупності методичних чинників та умов, які сприяють побудові оптимізованого процесу навчання» (Комарова, 2008; Рогова и Верещагина, 1991).

Процес моделювання – креативний і тривалий, у його ході вчений не лише стисло представляє, як оптимізується навчальний процес, але й опосередковано вивчає його, вносить виправлення з метою пошуку найбільш оптимальних способів управління навчальним процесом. Робота дослідника полягає в пошуці прийнятної послідовності процедур, до яких належать побудова й вивчення обраної системи через відображення досліджуваних об'єктів за допомогою аналогів та заміщувачів у створюваних моделях (Комарова, 2008, с. 103).

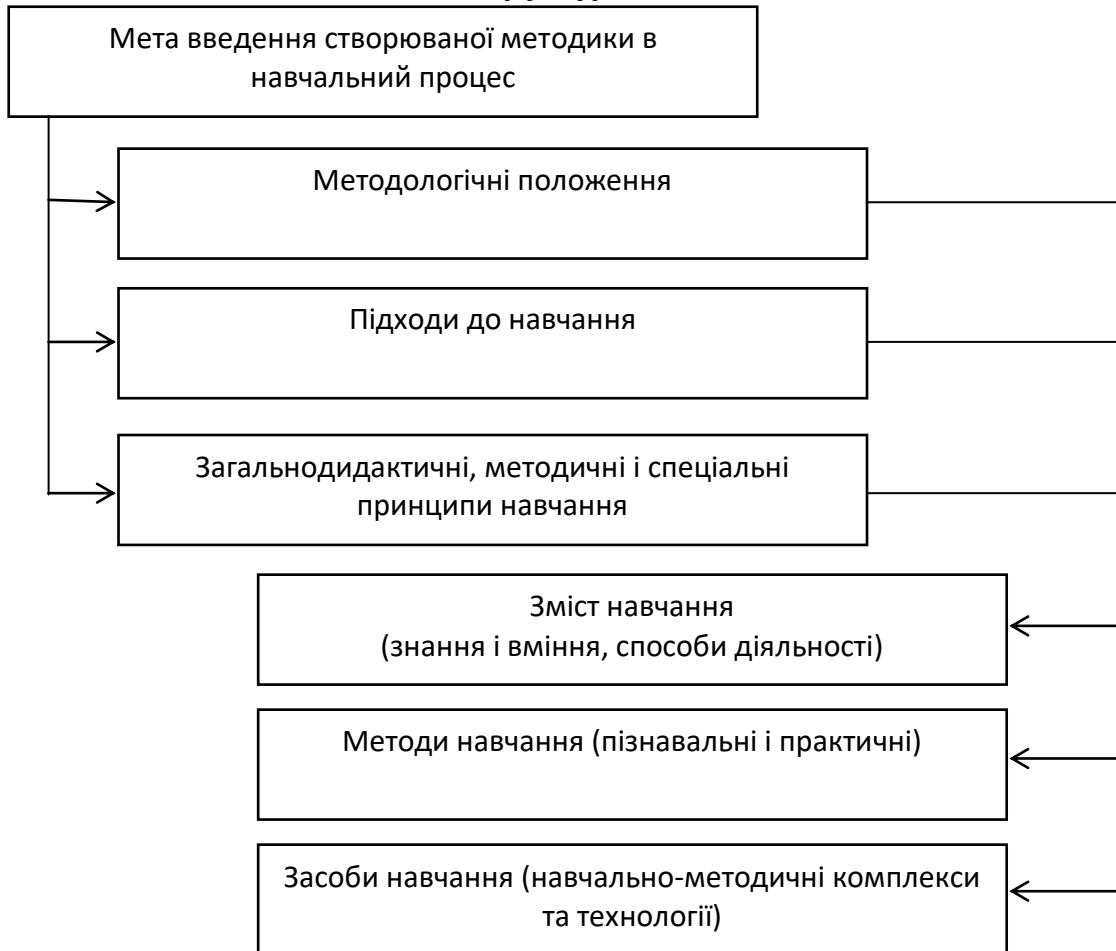
Про моделі в методиці викладання російської мови іноземним студентам можна говорити як про імітований навчальний процес, побудований у відповідності до розробленої методики. Нова або оптимізована методика розробляється з урахуванням багатьох чинників: домінувального підходу до навчання, загальних та спеціальних принципів, змісту навчання, методів і засобів, передбачуваних результатів тощо. Всі ці чинники в реальному навчальному процесі взаємопов'язані так, як моделює їх взаємодію дослідник. *Ось чому під моделлю ми будемо мати на увазі складну цілеспрямовану систему теоретико-методологічних та методико-технологічних знань про навчальний процес, які знайшли втілення в багатокомпонентній структурі планованого експериментального навчального процесу.*

Модель характеризується цілеспрямованістю, під якою мається на увазі наявність поставленої мети й можливість систематичного співвідношення та кореляції навчального процесу з метою навчання.

Багатокомпонентність та ієрархічність зумовлюють взаємозалежність компонентів моделі і послідовність їх сполучення в навчальному процесі. Зупинимось більш докладно на тому, що мається на увазі під компонентами моделі та їх взаємозв'язком. Структуру моделі складають частини, компоненти, які являють собою сегменти єдиної системи. У цій системі в кожного компонента своє місце в ієрархічній послідовності і тісні зв'язки з іншими компонентами. Перший рівень ієрархії в моделі зазвичай становить такий компонент, як мета введення створюваної методики в навчальний процес; їй підпорядковані всі компоненти наступного ієрархічного рівня: методологічні положення, підходи до навчання, загальнодидактичні, методичні і спеціальні принципи навчання. Методологією і принципами зумовлюються компоненти наступного ієрархічного рівня: зміст навчання (знання і

вміння, способи діяльності), методи навчання (пізнавальні і практичні), засоби навчання (навчально-методичні комплекси та технології). До структури моделі іноді залучають такі компоненти, як освітнє середовище, викладач і студент (Комарова, 2008, с. 108-109), але нам здається, що з метою засвоєння студентами-іноземцями моделі як методу дослідження недоцільно її ускладнювати іншими компонентами, крім тих, які ми перелічили.

Структура моделі



Модель характеризується динамічністю, тобто можливістю поступового нарощування результативності навчального процесу.

Всі названі характеристики моделі роблять її тим інструментом, який у руках дослідника стає засобом, що підводить до формульованого експерименту.

Висновок. Подолання однобічності у виборі методів дипломного дослідження можливе, якщо здійснювати цілеспрямоване й системне навчання студентів особливостей емпіричних методів та їх застосування. Методи дослідження та опис результатів, отриманих за їхньою допомогою являють собою мовленнєві жанри, що характеризуються певною змістовно-сміисловою, стилістичною і композиційною єдністю. Змістовно-сміислова єдність забезпечується єдністю цілей і змістом завдань; стилістична – відповідністю ознакам наукового мовлення; композиційна –

розміщенням компонентів тексту та зв'язками між ними.

Навчання студентів застосування емпіричних методів і опису їх результатів сприятиме не тільки здобуванню нових знань, а й розвитку науково-дослідницької компетентності, яка є найважливішою складовою в структурі професійної компетентності філолога.

Перспективи дослідження проблеми полягають у розробці системи вправ (практичних методів) для навчання студентів використовувати емпіричні методи, створювати теоретичну модель навчального процесу як базу для розробки й реалізації формувального експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

- Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. (1989). *Словарь-справочник по психологической диагностике*. Киев: Наукова думка (Burlachuk, L. F., Morozov, S. M. (1989). *Dictionary reference book on psychological diagnostics*. Kyiv).
- Бутенко, И. А. (1989). *Анкетный опросник как общение социолога с респондентами*. Москва: Высшая школа (Butenko, I. A. (1989). *Questionnaire as a sociologist's communication with respondents*. Moscow: Higher School).
- Гуревич, К. М., Борисова, Е. М. (2001). *Психологическая диагностика*. Москва: Изд-во УРАО (Hurevych, K. M., Borysova, E. M. (2001). *Psychological Diagnostics*. Moscow: Publishing House URAO).
- Дружинин, В. Н. (1997). *Экспериментальная психология*. Москва: ИНФРА-М (Druzhinin, V. N. (1997). *Experimental psychology*. Moscow: INFRA M).
- Змеев, С. И. (2002). *Технология обучения взрослых*. Москва: Академия (Zmeiev, S. I. (2002). *Adult Learning Technology*. Moscow: Academy).
- Климова, И. В., Разомазова, А. Л. (2005). *Общий практикум. Основы психологического исследования*. Москва: МЭЛИ (Klimova, I. V., Razomazova, A. L. (2005). *General workshop. Basics of psychological research*. Moscow: MELI).
- Ковалевская, Е. В. (2000). *Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам)*. Москва: МНПИ (Kovalevskaia, E. V. (2000). *Problematic education: approach, method, type, system (based on teaching foreign languages)*. Moscow: MNPI).
- Комарова, Ю. А. (2008). Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 68, 69-77 (Komarova, Yu. A. (2008). The research competence of specialists: a functional-content description. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 68, 69-77).
- Крылов, А. А., Маничев, С. А. (ред) (2003). *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии*. Санкт-Петербург: Питер (Krylov, A. A., Manichev, S. A. (Ed) (2003). *Workshop on general, experimental and applied psychology*. St. Petersburg: Peter).
- Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., Царькова, В. Б. (1993). *Учитель иностранного языка: Мастерство и личность*. Москва: Просвещение (Passov, E. I., Kuzovlev, V. P., Tsarkova, V. B. (1993). *Foreign Language Teacher: Mastery and Personality*. Moscow: Enlightenment).

- Рогова, Г. В., Верещагина, И. Н. (1991). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях*. Москва: Просвещение (Rogova, G.V., Vereshchagin, I.N. (1991). *The methodology of teaching English at the initial stage in educational institutions*. Moscow: Enlightenment).
- Слепенков, И. М., Дряхлов, В. И. и др. (ред.) (1992). *Практикум по социологии*. Москва: Изд-во МГУ (Slepenkov, I. M., Dryakhlov, V. I. et al. (Eds.) (1992). *Workshop on Sociology*. Moscow: Moscow State University Publishing House).
- Щукин, А. Н. (2003). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа (Shchukin, A. N. (2003). *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow: Higher School).
- Корнилова, Т. В., Смирнов, С. Д. (ред.) (2002). *Экспериментальная психология: Практикум*. Москва: Аспект Пресс (Kornilova, T. V., Smirnov, S. D. (Eds.) (2002). *Experimental Psychology: Workshop*. Moscow: Aspect Press).
- Яковлева, Н. О. (2003). *Педагогическое моделирование инновационных систем* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01). Челябинск (Yakovleva, N. O. (2003). *Pedagogical modeling of innovative systems* (DSc thesis abstract). Cheliabinsk).
- Armstrong, K., Retterer, O. (2008). Blogging as L2 writing: a case study. *AACE Journal*, 16 (3), 101-117.
- Approaches to English Language Teaching* (2010). London: Continuum.
- Boulton, F., Perez-Paredes, P. (2014). Researching use of corpora for language teaching and learning. *ReCALL. The Journal of EUROCALL*, 26 (2), 97-102.
- Welker, A., White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connection theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.

РЕЗЮМЕ

Стативка Артем, Мовчан Татьяна. Актуальные методы исследования в дипломной работе филолога.

В статье рассматривается проблема использования эмпирического метода (констатирующего эксперимента) и метода теоретического моделирования иностранными студентами-филологами в дипломных исследованиях. Констатирующий эксперимент толкуется как метод нахождения нового знания, а метод теоретического моделирования как базирующийся на результатах предварительно использованных эмпирических и теоретических методов и является переходным к использованию формирующего (обучающего) эксперимента. Авторы приходят к выводу: преодоление односторонности в выборе методов дипломного исследования возможно, если осуществлять целенаправленное и системное обучение студентов особенностям эмпирических методов и их применения, со спецификой речевых жанров описания полученных результатов.

Ключевые слова: дипломное исследование, теоретические методы исследования, эмпирические методы исследования, констатирующий эксперимент, метод теоретического моделирования, анкетирование, речевой жанр, описание полученных результатов.

SUMMARY

Stativka Artem, Movchan Tetiana. Relevant methods of research in the student-philologists' diploma thesis.

The article deals with the problem of using the empirical method (ascertaining experiment) and the method of theoretical modeling by foreign in diploma research.

The purpose of the article is to provide a scientific analysis of theoretical positions, concepts related to the problem under study, and to outline, on a theoretical basis, the

peculiarities of applying the methods of ascertaining experiment and theoretical modeling in philological diploma research; presentation of an ascertaining experiment and theoretical modeling as speech genres. The main method of research of the issue is the method of theoretical analysis of scientific literature.

The ascertaining experiment is interpreted as a method of finding new knowledge, and the method of theoretical modeling as such, which is based on the results of previously used empirical and theoretical methods and is a transition to the use of molding (educational) experiment.

The authors conclude that overcoming unilateralism in the choice of methods of diploma research is possible if to carry out purposeful and systematic training of students of features of empirical methods and their application. The research methods and description of the results obtained with their help are speech genres, characterized by a certain content-semantic, stylistic and compositional unity. Content-semantic unity is ensured by unity of goals and content of tasks; stylistic – by characteristics of scientific speech; compositional – by placing text components and links between them.

Teaching students to use empirical methods and describing their results will contribute not only to acquisition of new knowledge, but also to the development of research competence, which is the most important component in the structure of professional competence of the philologist.

Prospects for the study of the problem lie in developing a system of exercises (practical methods) for teaching students to use empirical methods, to create a theoretical model of the educational process as a basis for the design and implementation of a molding experiment.

Key words: *diploma research, theoretical methods of research, empirical methods of research, ascertaining experiment, method of theoretical modeling, questioning, speech genre, description of the obtained results.*

УДК 378.4.07:005.95]:008-028.42

Любов Пшенична

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2840-2189

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/270-288

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ УНІВЕРСИТЕТОМ

Стаття присвячена проблемі дослідження академічної культури, її теоретичному обґрунтуванню, визначенню сутності поняття в контексті її формування як чинника ефективного управління сучасним університетом. Для досягнення поставленої мети досліджено методологічні та теоретичні основи управління, і зроблені висновки, що поняття управління та менеджмент утворюють синонімічні ряди: практику діяльності людини, професію, науку, процес діяльності, людей які здійснюють управління, орган управління.

Процес управління розглянуто як вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує й координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети, адже успішна діяльність університету в умовах автономії вимагає системного переосмислення підходів до нього як на рівні навчального

процесу, так і в масштабах цілого університету.

Ключові слова: *академічна культура, культура управління, менеджмент, сфера діяльності, університет, професійна діяльність керівника, системний підхід.*

Постановка проблеми. Університет є спільнотою студентів, викладачів, науковців, співробітників, об'єднаних спільним прагненням до знань, до розуміння світу; це сфера спілкування, яка збагачує знаннями, досвідом, допомагає знайти велику кількість однодумців, друзів, рідних за духом людей; університет – це місце де можна реалізувати себе...

Життєздатність та суспільний авторитет університетського співтовариства, яке позначає академічну культуру накопичення знань, їхнього розвитку, упорядкування та передачі від покоління до покоління через практиків та зберігачів, мережу установ і організацій, які цим займаються, а ще академічну традицію, і залежить від відданості тим цінностям, на яких вона будується. Так виникає академічна інституційна культура як поєднання способів і методів діяльності університетської спільноти, її системна інтегрована якість, що відображає досягнутий рівень розвитку; сукупність соціальних норм і цінностей, що генетично не успадковуються, а сформувалися історично і притаманні конкретній суспільній системі; певні явища, процеси, відносини, що якісно відрізняють професорсько-викладацький склад, студентів та адміністративно-господарський персонал закладу вищої освіти від інших спільнот та соціальних груп суспільства і є результатом соціальної взаємодії; яка обумовлює спільні для цієї спільноти підходи до способу організації навчання, праці, визначення рівня посадової компетенції та довіри, процедури прийняття рішень, сприйняття та розв'язання конфліктів.

Розвиток, виховання, зміцнення академічної культури в діяльності закладу вищої освіти є неодмінною умовою якісного менеджменту. Це вносить необхідну для прийняття управлінських рішень кадрову політику, ясність у залучення та розподіл бюджетних, спонсорських коштів та доходів спеціального фонду, планування діяльності та оцінювання її результатів, комплектування бібліотечних ресурсів, створення належних умов навчання та проживання здобувачів вищої освіти у студентських гуртожитках, адже академічна культура – це не розкіш, яку собі може дозволити університет, коли все решта визначено і добре працює, це дуже практичний засіб покращити управління, забезпечити академічну якість і навіть фінансово оптимізувати діяльність університету.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування академічної культури в педагогічному середовищі знайшла своє відображення в наукових працях Н. Гордієнко, Л. Мацько, А. Прохорова, А. Сбруєвої, О. Семенов, І. Сизової, В. Статівки, І. Томашевської, О. Фаст; цінності академічної культури: чесність, довіра, повага, відповідальність, традиції, морально-етичні, ціннісні,

освітні її аспекти розглянуто в наукових дослідженнях вітчизняних учених В. Астахової, Т. Добко, О. Єрохіної, В. Лугового, В. Ромакіна, О. Семеног, О. Смолінської; традиціям та новаціям у розвитку та становленні академічної культури присвячені наукові дослідження О. Висоцької, Ю. Громика, Л. Новаківської, М. Павленко, О. Сухомлинської; сутність способів і методів діяльності університетської спільноти, її системна інтегрована якість, що відображає досягнутий рівень розвитку окреслені в доробках О. Габович, Ю. Грицевича, І. Левчук, В. Турчиновського, Г. Хоружого.

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, **мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності поняття академічної культури в контексті її формування як чинника ефективного управління сучасним університетом.

У даній статті для досягнення зазначеної мети використано такі **методи**, як: аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури за проблемою дослідження, а також порівняння, узагальнення й систематизація матеріалів для виявлення сутності основоположних понять.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка наука має власний предмет дослідження. Предметом науки управління виступають процеси та явища певних систем, які покликані щось виробляти або надавати певні послуги. Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно знати його методологічні та теоретичні основи. Для визначення діяльності з координації роботи людей на практиці використовують різні поняття: *управління; менеджмент; адміністрування; керування* тощо.

Управління – найбільш загальне поняття. Воно поширюється на велике коло різноманітних об'єктів, явищ і процесів: технічні, господарські, суспільні, державні системи тощо.

Термін «управління» – багатовекторний, він має кілька визначень:

В. Г. Афанасьєв: Управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка переслідує свої цілі. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням рішення, з організацією, спрямованою на втілення рішення в життя, з регулюванням системи відповідно до заданої мети, з підбиттям підсумків діяльності, з систематичним отриманням, переробкою та використанням інформації.

Філософський словник: Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети.

Г. В. Єльнікова: Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього й зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління.

Б. М. Андрушкін, О. Є. Кузьмін: Управління – це цілеспрямована дія

на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку в зв'язку зі зміною обставин.

І. Ф. Ісаєв: Під управлінням взагалі розуміється діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації.

В. С. Лазарєв: Управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, у результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, устанавлюються цілі сумісної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розділяються роботи між її учасниками та інтегруються їх зусилля.

М. Х. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт: Управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти цілей організації.

В. П. Жигалов, Л. М. Шимановська: Управління – складний соціально-економічний процес. У широкому розумінні слова він означає вплив на процеси, об'єкти, системи з метою збереження їхньої сталості або переведення з одного стану в інший згідно з поставленими цілями.

Сьогодення ставить високі вимоги до людського фактору в сучасному виробництві, освіті, державному управлінні, місцевому самоврядуванні, де однією з найважливіших функцій управління персоналом стає його розвиток, а не приведення його чисельності у відповідність до наявності робочих місць, що потребує іншого підходу до прийняття управлінських рішень. Це стало аргументом для виділення управління персоналом в окремий напрям менеджменту.

Менеджмент – це поняття використовують переважно для характеристики цілеспрямованих процесів управління людьми, який об'єднує визначення мети, явищ, процесів узгодження, поєднання різноманітних трудових операцій та докладання зусиль щодо її досягнення.

Тлумачний словник дає таке визначення менеджменту: *Менеджмент* – сукупність стратегій, філософії, принципів, методів, засобів та форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та зростання прибутків.

У фундаментальному Оксфордському словнику менеджмент має такі визначення:

- менеджмент – це спосіб та манера спілкування з людьми (працівниками);
- менеджмент – це влада та мистецтво керівника;
- менеджмент – це вміння та адміністративні навички організувати ефективну роботу апарату управління (служб працівників);
- менеджмент – це органи управління, адміністративні одиниці, служби й підрозділи;
- з функціональних позицій менеджмент – процес планування,

організації, мотивації та контролю, необхідний для формування і досягнення мети організації.

Ю. К. Конаржевський: Менеджмент – це нова філософія управління, яка виокремлює роль управління і менеджера в суспільному житті, а також соціальну значущість професії управляючого. Це вимога зробити процес управління цілком обґрунтованим, доцільним і складати плани досягнення цілей таким чином, щоб підлеглі працювали з усвідомлення власної гідності й отримувати від роботи задоволення.

А. С. Большаков: Менеджмент – це сукупність методів, принципів, засобів та форм управління організаціями з метою підвищення ефективності їх діяльності.

Узагальнюючи визначення понять, можна зробити висновки:

- поняття *управління* та *менеджмент* утворюють синонімічні ряди: практику діяльності людини, професію, науку, процес діяльності, людей які здійснюють управління, орган управління;
- управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує й координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети;
- управляти можна системами, процесами; керувати – людьми, колективами.

Управління людьми здійснює керівник – це менеджер, який організовує, координує діяльність людей для досягнення професійних успіхів, результатів.

Ми поділяємо думку вчених-практиків, що одним із сукупності складових будь-якої організації, як цілісної освітньо-виробничо-господарської системи, поряд із управлінням діяльності є управління персоналом. У науковій літературі можна зустріти різні варіанти структурування системи організації, але завжди виділяється кадрова складова як основна частина системи управління (Салова, 2013).

Зараз широко використовуються такі поняття, як: управління трудовими ресурсами, управління працею, управління кадрами, управління людськими ресурсами, управління людським фактором, кадрова політика, кадрова робота, які так чи інакше відносяться до трудової діяльності людини та управління його поведінкою в процесі виконання трудових обов'язків. Управління персоналом набуває дедалі більшого значення як чинник підвищення конкурентоспроможності установи, досягнення успіху в реалізації її стратегії розвитку.

За визначенням Г. Ковальова, цілями управління персоналом є:

- підвищення конкурентоспроможності організації в ринкових умовах;
- підвищення ефективності виробництва та праці, а саме досягнення максимального прибутку;
- забезпечення високої соціальної ефективності функціонування

колективу.

Успішне виконання поставлених цілей потребує виконання таких задач, як:

- забезпечення потреби організації в робочій силі в необхідній кількості та кваліфікації;
- досягнення обґрунтованого співвідношення між організаційно-технічною структурою виробничого потенціалу та структурою трудового потенціалу;
- повне та ефективне використання потенціалу всіх учасників трудового процесу в цілому;
- забезпечення умов для високопродуктивної праці, високого рівня її організованості, умотивованості, самодисципліни, вироблення у працівника звички до взаємодії та співробітництва;
- закріплення працівника в організації, формування стабільного колективу;
- забезпечення реалізації бажань, потреб та інтересів працівників по відношенню до змісту праці, умов праці, виду зайнятості, можливості професійно-кваліфікаційного та кар'єрного просування;
- узгодження виробничої та соціальних задач через балансування інтересів підприємства та інтересів працівників, економічної та соціальної ефективності;
- підвищення ефективності управління персоналом, досягнення цілей управління при скороченні витрат на робочу силу (Ковальов, 2000, с. 4).

Управління людськими ресурсами – головна функція будь-якої організації, адже персонал – найбільш складний об'єкт управління в організації, оскільки, на відміну від речових факторів виробництва, є живим, має можливість самостійно приймати рішення, діяти, критично оцінювати пред'явлені до нього вимоги (Салова, 2013, с. 15).

Заклад вищої освіти є структурою, яка потребує високо кваліфікованих наукових та науково-педагогічних кадрів, а тому підхід до створення якісного складу повинен бути чітко спланований. Планування персоналу передбачає оцінювання наявних ресурсів закладу освіти; визначення можливих потреб у трудових ресурсах; вивчення ринку праці й розроблення програми залучення персоналу для задоволення потреб університету.

Якісний склад трудових ресурсів закладу вищої освіти тим вищий, чим більша частка працівників, які забезпечують високу продуктивність праці, тобто є персоналом високої кваліфікації. Ця вимога забезпечується підбором персоналу – дій, спрямованих на залучення кандидатів, які володіють якостями, необхідними для досягнення цілей, що стоять перед закладом. Існують як внутрішні, так і зовнішні джерела підбору кадрового потенціалу.

Кадровий потенціал – це трудові можливості підприємства, установи, організації, здатність персоналу до генерування ідей, створення нової продукції та надання якісних послуг, його освітній, кваліфікаційний рівень, психофізіологічні характеристики і мотиваційний потенціал (Комаров, с. 1). Термін «потенціал» означає наявність у персоналу, тобто кожної окремої людини, первинного трудового колективу, суспільства в цілому, прихованих, ще не проявлених можливостей або здібностей у відповідних сферах життєдіяльності. Під кадровим потенціалом розуміється міра здібностей і можливостей працівників матеріалізувати свої знання і вміння з метою забезпечення життєздатності і розвитку фірми.

До внутрішніх джерел ми відносимо: аналіз нині діючого складу працівників, визначення потреби в кадрах з урахуванням стратегії розвитку закладу вищої освіти; формування чисельного та якісного складу кадрів через систему планування, комплектування та розстановки кадрів; систему розвитку кадрів: їх підготовка й перепідготовка, підвищення кваліфікації, забезпечення професійно-кваліфікаційного зростання через планування трудової кар'єри; оцінку діяльності й атестацію кадрів, орієнтація її на заохочення і просування працівників за результатами праці і цінності працівника для закладу вищої освіти.

Орієнтація на зовнішні джерела підбору кадрів закладу забезпечує створення власної бази даних потенційних кандидатів для заповнення вакантних посад через кадрові агентства, які володіють базами даних та сучасними методиками підбору персоналу, але це більше винятки, більшість вітчизняних закладів вищої освіти підбирають персонал самостійно.

Менеджмент забезпечення відповідності якісного складу працівників, що відповідатимуть рівню закладу вищої освіти, передбачає запровадження таких заходів:

- *організаційні*: реалізація очікуваних результатів за допомогою професійного розвитку працівників; удосконалення роботи щодо створення відповідних умов для розвитку та формування кадрового резерву закладів вищої освіти;
- *удосконалення системи управління персоналом*: опрацювання новітніх підходів до формування професорсько-викладацького складу, допоміжного складу; залучення до науково-педагогічної діяльності талановитої й обдарованої молоді, у тому числі із працівників закладу освіти;
- *перспективний розвиток*: забезпечення ефективності стажування та підвищення кваліфікації працівників.

Умовою виконання цих заходів є збереження й підвищення потенціалу працівників, спадкоємність поколінь, позитивну кадрову динаміку, відповідність показників акредитаційним вимогам. Для забезпечення освітнього процесу і наукової діяльності ЗВО кадрами вищої кваліфікації потрібно підвищити професійне спрямування працівників до професійної діяльності.

Кожен заклад вищої освіти має свою програму управління кадровим потенціалом, яка передбачає:

- *постановка мети і завдань* управління кадровим потенціалом: основна мета полягає в забезпеченні успішної роботи закладу в умовах ринкової економіки, а основними завданнями, що ставить перед собою університет на цьому етапі – це залучення кваліфікованих фахівців та кваліфікований розвиток персоналу;

- *визначення учасників управління кадровим потенціалом*: необхідною умовою рішення управлінських завдань є наявність висококваліфікованого персоналу, готового до оволодіння новими знаннями. У зв'язку з цим зростає роль управління кадровим потенціалом як особливого виду діяльності, що включає: визначення потреби в персоналі; залучення персоналу; його відбір; розстановку персоналу; підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації; мотивацію розвитку персоналу; оцінку ефективності управління;

- *умови підвищення ефективності управління кадровим потенціалом*: найважливішим завданням на цьому етапі управління кадровим потенціалом стає закріплення й розвиток персоналу, що передбачає: раціональний розподіл посадових обов'язків; професійне і посадове просування працівників з урахуванням результатів оцінки їх діяльності та індивідуальних особливостей; регулярне підвищення кваліфікації фахівців; створення інших умов, які б мотивували працівників до більш ефективної праці; планування кар'єри;

- *оцінка персоналу* (процедура, що здійснюється з метою виявлення ступеня відповідності професійних, ділових та особистих якостей працівника, кількісних і якісних результатів його трудової діяльності визначеним вимогам) – параметри, що характеризують професійну успішність працівника; вона використовується в таких сферах, як відбір і розстановка персоналу; планування і супровід діяльності фахівців; підготовка й підвищення кваліфікації працівників; формування, підготовка резерву для висунення на керівну посаду; удосконалення системи пільг, умов праці тощо.

Програма управління персоналом спрямована, у першу чергу, на його розвиток, який забезпечує:

- перехід до професійного управління людськими ресурсами;
- збільшення питомої ваги висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, спроможних реалізувати основні завдання, які стоять перед університетом;
- розробку та впровадження механізмів підвищення мотивації діяльності та безперервного професійного зростання науково-педагогічних і педагогічних працівників;
- упровадження та стимулювання заходів, спрямованих на відбір і залучення талановитої молоді з випускників магістратури до складу науково-педагогічних працівників Університету;

- створення умов для функціонування аспірантури та докторантури з метою зміцнення наукового потенціалу закладу вищої освіти;
- відкриття спеціалізованих вчених рад для захисту дисертаційних досліджень науковців університету та педагогічних працівників закладів освіти;
- комплексне розв'язання соціально-побутових умов та встановлення щомісячної надбавки науково-педагогічним та педагогічним працівникам університету за складність та напруженість у роботі.

Успішна діяльність університету в умовах автономії вимагає системного переосмислення підходів до управління як на рівні навчального процесу, так і в масштабах цілого університету.

У контексті дослідження розглянемо поняття «культура». Існує чимало визначень поняття «культура», що свідчить про його багатозначність. Учені визначають різні підходи до розуміння визначення, яке стоїть за поняттям культура. На міжнародному філософському конгресі в 1980 році наводилося більше 250 визначень цього поняття, але різні джерела налічують їх до 500.

Великий тлумачний словник української мови також фіксує декілька основних значень та відтінків поняття культури – культура як: сукупність досягнень людського успільства у виробничому, суспільному й духовному житті; освіченість, вихованість, начитаність; наявність певних навичок поведінки в суспільстві; сукупність умов життя, необхідних освіченій людині; рівень досягнень у певну епоху якого-небудь народу або класу суспільства тощо (Комаров, с. 472).

Наприкінці ХХ століття у вітчизняній науці виникли два підходи до осмислення загальної природи культури. Один з підходів науковці А. Арнольдов, Е. Баллер, Н. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв та ін. визначили як процес творчої діяльності, а В. Давидович, М. Каган, Е. Маркарян, В. Трушков, З. Файнбург та ін. – як специфічний спосіб людської діяльності та зробили предметом свого дослідження питання, пов'язані із загальною характеристикою культури як універсальної властивості суспільного життя людей. Культура охоплює всі сфери діяльності людини у процесі її розвитку, як у сфері матеріального виробництва, так і у сфері духовності. Вона – у знаннях людства, традиціях поколінь, у змісті життя і праці особистості, у її звичках, життєвому досвіді, нормах і принципах моралі, етики, естетики і права.

Разом із тим, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (Закон України «Про вищу освіту, с. 182).

Життєва аксіома стверджує: культуру створюють люди, сповідують її теж люди, а тому феномен, який є своєрідним інструментом успішної діяльності будь-якої організації, її керівника, колективу, кожного співробітника є *управлінська культура*.

У контексті дослідження розглянемо поняття «управлінська культура». За визначенням О. Яркового, *управлінська культура* розглядається як творча самореалізація етично-моральних переконань та ідеалів адекватно до правових норм управлінської діяльності (Ярковий, 2012, с. 8).

С. Королук акцентує, що *управлінська культура* – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління (Королук, 2003, с. 88).

Розглядаючи вплив управлінської культури керівника закладу освіти Н. Святоха стверджує, що управлінська культура керівника закладу освіти – це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається з ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій (Святоха, 2013, с. 231).

Зміст управлінської культури полягає в сукупності досягнень в організації і здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, використання сучасних методів і форм управління, інноваційних технологій, моральних, юридичних, економічних, організаційних, технологічних та етичних норм.

До основних елементів управлінської культури належать:

- управлінські знання, уміння й навички, а також відповідна самооцінка керівника, уміння керувати настроєм, емоціями, досвід роботи в даній сфері, витримка, здатність спокійно реагувати на провокації;
- етика та етикет керівника;
- суспільні відносини як управлінські, так і організаційні, у яких матеріалізуються норми, цінності суспільства та організації і які в процесі соціалізації особистості стають надбанням культури кожного;
- ступінь прийняття цінностей організації, установлених суспільством культурних норм.

На нашу думку, кожному управлінцю для досягнення висот управлінської культури, а отже і для забезпечення ефективності діяльності закладу вищої освіти в цілому, потрібно досконало оволодівати механізмами формування себе, як особистості, уміння реально оцінювати власні не лише сильні, але й слабкі сторони та цілеспрямовано працювати над удосконаленням своїх організаторських і професійних навичок, що забезпечить безперервне особистісне самовдосконалення для забезпечення ефективного управління людськими ресурсами в очолюваному колективі, адже за правилами американського менеджменту, у будь-якій справі 80 % успіху залежить від керівника і тільки двадцять – від його підлеглих.

У сучасних умовах функціонування закладів вищої освіти управління набуває особливого значення для успішної його діяльності, адже заклад може бути життєздатним лише завдяки особистостям і лише у світі особистостей, що ґрунтуються на формуванні знань, управлінських концепцій, проектів, програм тощо; розвитку управлінських відносин; мотивації творчої діяльності у сфері управління, утвердженні поваги в суспільстві до суспільних інститутів, держави, законів, моралі, права; виробленні та впровадженні управлінських технологій, які оптимізують сам процес управління і об'єднують в єдине ціле управлінські знання, відносини, творчу діяльність, роботу суспільних інститутів.

Управлінська культура є складовою професійної (у нашому випадку управлінської) компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для певної педагогічної спеціальності або посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних та етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності (Мельник, 2003, с. 50-51).

Складовою управлінської культури є *академічна культура управління*, що включає в себе три види елементів:

- *поняття*, які характеризують академічну культуру як культуру університету і допомагають членам академічної спільноти організовувати високу якість праці та відповідальності за її результати;
- *відносини*, що відображають ставлення до цінностей і способів поведінки, які є спільними для всіх, хто працює і навчається в університеті;
- *цінності* – елемент академічної культури, що являє собою систему культури особливої поведінки і спілкування людей, які професійно покликані забезпечувати трансляцію культурних цінностей, що лежать в основі моральних доктрин і поділяються всіма членами академічної спільноти.

Академічна культура не може бути перенесена чи запозичена, вона є вистраждана ціною спроб і помилок, ціною постійної роботи університетської спільноти над собою, вона не є раз і назавжди сформованою і сталою, а потребує постійного оновлення й удосконалення, а наполеглива праця над нею себе виправдовує стократ. Загально визнана управлінська академічна культура є не лише візитівкою, а й відчутною конкурентною перевагою університету, бо створюється щохвилини, з перших кроків існування і є дуже важливим чинником покращення управління, забезпечення академічної якості та фінансової оптимізації діяльності університету.

Академічна культура управління включає в себе:

- високі вимоги до культури надання освітніх послуг в університеті;
- правильне ведення, оформлення та зберігання документації;
- правильну розстановку кадрів на вирішальних ланках, дотримання етичних і моральних норм взаємин із колегами, студентами, партнерами, роботодавцями;
- бачення кінцевої мети, дотримуючись найбільш раціональних методів її досягнення;
- наполегливе оволодіння науковими принципами управління, уміле їх використання у своїй управлінській діяльності;
- виконання адміністрацією сукупності вимог, що висувуються до процесу управління, зумовлених нормами моралі, етики, естетики, права, принципами організації і технології управління;
- правильну самооцінку особи керівника.

Управлінська академічна культура розглядається в поєднанні з соціальним життям сфери вищої освіти, інтересів членів університетської спільноти та виступає як тип духовної культури і включає всі види, форми й рівні суспільної свідомості, освіти та виховання. Академічна культура управління – це сукупність способів і методів діяльності університетської спільноти, її системна інтегрована якість, що відображає досягнутий рівень розвитку, виступає як сукупність соціальних норм і цінностей, що сформувалися історично і притаманні конкретній інститутській системі; вона включає явища, процеси, відносини, що якісно відрізняють науково-педагогічних працівників, студентів та адміністративно-господарський персонал закладу вищої освіти від інших колективів та соціальних груп.

Здорова академічна культура управління є безцінним капіталом закладу вищої освіти, знаходить своє вираження в писаних і неписаних його нормах, які визнаються університетською спільнотою не стільки з огляду на букву законодавства, скільки на дух закладу освіти. Вона охоплює широкий спектр явищ, які регулюють і визначають внутрішнє життя закладу на основі сформованих традиції, усталених норм, академічних звичаїв, які не завжди піддаються універсалізації і створюють неповторний образ університету.

Академічна культура управління за ознаками визначається як *сукупність цінностей*: наявність в управлінській системі ЗВО формалізованих норм, поглядів, принципів, на основі яких здійснюється управлінська діяльність; існування чіткого і загальноприйнятого уявлення про допустимі для даного закладу та недопустимі методи управлінської діяльності; наявність неформальної комунікації та особових контактів між управлінцями різного рівня, науково-педагогічними працівниками, співробітниками та студентами і як *спосіб здійснення цілеспрямованої й раціональної управлінської діяльності*: розвинена структура управління, що передбачає наявність спеціалізо-

ваних підрозділів, які скоординовано діють, виконуючи специфічні завдання, досягаючи загальної мети організації; налагоджена система зворотного зв'язку (від підлеглих до керівництва); систематизація і рефлексія результатів виконання управлінських рішень, їх критична оцінка і коректування; делегування управлінських повноважень; визнання за підлеглими права, виходячи з обставин, коректувати прийняті керівництвом рішення.

Управлінська академічна культура вирішує завдання, що мають важливе значення в системі суспільних відносин взагалі й управлінні закладом вищої освіти зокрема:

- концентрує багаторічний управлінський досвід, створює можливості для його вивчення та засвоєння, передає його новим учасникам, а також транслює його у суспільство;
- визначає стиль керівництва, систему відносин між учасниками управління;
- здійснює вплив на формування й виховання особистості;
- створює можливості ефективно впливати на подолання консерватизму і бюрократизму;
- сприяє розвитку професійної компетентності керівників та співробітників, підвищенню якості управлінських рішень (як на етапі їх прийняття, так і виконання), значно знижує рівень конфліктності.

Академічна культура управління керівника – це інтегративна динамічна якість особистості, що розвивається в процесі діяльності, характеризується певним рівнем теоретичного осмислення й комплексом практичних умінь та навичок з реалізації підходів до управлінської діяльності на основі безумовного дотримання норм, принципів, моралі. Вона є результатом взаємодії керівника і трудового колективу, впливає на них і трансформується сама. Керівник розкриває через неї свої здібності, світогляд, соціальні почуття, професійні навички; підлеглий, сприймаючи цінності академічної управлінської культури керівника й організації, трансформує власну професійну культуру.

З іншого боку, академічна культура управління – це відповідність керівника закладу вищої освіти вимогам, що ставляться до управлінської діяльності і до його особистісних якостей, зумовлених нормами й принципами моралі, етики, естетики і права, це високий рівень його особистісної загальної культури управління: сукупність інтелектуальних, професійних, моральних, емоційно-вольових якостей особистості, які дають змогу ефективно вирішувати завдання, визначені суспільними потребами, нормативними актами в даній освітній галузі й забезпечувати високий рівень результативності діяльності керованого ним закладу.

Сучасний ефективний керівник закладу вищої освіти просто зобов'язаний відповідати такому професійному іміджу ідеального управлінця-менеджера:



Рис. 1. Риси сучасного управлінця

Досить цікавими є результати опитування 1500 менеджерів європейських компаній (Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт, 1994, с. 95), які засвідчили, що до найважливіших рис керівника відносять такі: здатність формувати ефективну команду – 96 %; уміння прислухатися до думки колег і підлеглих – 93 %; здатність приймати рішення – 87 %; уміння залучати інших до виконання прийнятого рішення – 86 %.

Розвиток академічної культури управління керівника є складним педагогічним феноменом. Він потребує використання комплексу методологічних підходів, що забезпечать досягнення різнопланових характеристик даного явища. Основними є *акмеологічний* і *модеративний підходи*. Ідеї акмеологічного підходу пов'язані з особливістю презентації керівника в акмеології як суб'єкта вдосконалення та саморозвитку через оволодіння керівником ефективними способами управління й самоуправління в аспекті неперервного особистісно-професійного розвитку. Це дозволяє проектувати програми розвитку управлінської культури на рівні само менеджменту. Модеративний підхід передбачає: навчання як комплекс взаємопов'язаних умов, методів і прийомів організації спільної діяльності, що дає змогу залучити учасників до процесу виявлення, осмислення й аналізу складнощів управлінської діяльності, пошуку шляхів їх вирішення, неформального осмислення й поширення досвіду колег, особисту відповідальність кожного учасника управлінського процесу за свої дії та досягнення спільного результату, розвиток здатності до самостійного вирішення проблем, ведення дискусій і переговорів. Методи модерації дають можливість об'єднати учасників, стимулювати до спільного пошуку шляхів вирішення проблеми і підвести їх до переносу знайденого рішення в практичну площину.

Для ініціації тенденції самоменеджменту академічної культури управління доцільно: розвивати командно-колегіальний принцип роботи з

участю працівників різних підрозділів для вирішення конкретних завдань і проектів; налагоджувати та вдосконалювати горизонтальні потоки інформації; реалізувати інформаційне забезпечення комунікацій: створення банку іміджевих матеріалів, що включає характеристику кадрового й інтелектуального потенціалу, зв'язку з громадськістю, з науковими і культурно-освітніми центрами, відомими вченими, політиками, діячами культури, результати опитування громадської думки тощо; активізацію роботи Веб-сайту ректорату, на якому висвітлюються його традиції, заходи, досягнення, проекти.

Невід'ємною частиною академічної культури управління є процес прийняття управлінського рішення. Саме функція прийняття рішення з найбільшою виразністю змушує відчувати, що управління – це, звичайно, наука, але й мистецтво теж. Тому культура прийняття рішення дуже важлива для дотримання управлінської діяльності керівника.

Відповідно до того, як керівник взаємодіє з колективом у процесі вироблення рішення, виділяють п'ять рівнів організації управлінських рішень:

- *автократичний*, що здійснюється безпосередньо керівником, який робить це підкреслено демонстративно, дистанціюючись від підлеглих у процесі прийняття рішення;

- *автономний*, принцип колегіальності дотримується опосередковано, але істотна й навіть більша частина рішень приймається керівником формально одноосібно;

- *локально-колегіальний* – керівник залучає інших учасників освітнього процесу до процедури вироблення управлінських рішень, але у процесі прийняття рішення включаються не всі учасники управління, а лише їх частина;

- *інтегративно-колегіальний* – коли до процесу підготовки і прийняття рішення нормативно включається весь колектив у формі зборів трудового колективу, своєрідних референдумів, конференцій, загальних зборів колективу;

- *метаколегіальний* – є своєрідним виходом процедури прийняття рішення за межі університету.

Важливою передумовою успішного управління закладом вищої освіти є вміння керівника грамотно делегувати певні повноваження. Щоденний обсяг завдань, який необхідно виконати керівникові, завжди перевищує його фізичні й часові можливості, а доручення справ та завдань підлеглим дозволяє керівникові виконати більший обсяг роботи. Успішний керівник не той, хто може робити будь-яку справу краще за підлеглих, а той, хто керує так, що кожен підлеглий робить свою справу якнайкраще, адже правильний розподіл роботи і відповідальності серед підлеглих є запорукою успіху управлінської діяльності керівника.

Делегування повноважень своїм підлеглим є абсолютно необхідним умінням керівника, який відповідає за організацію виконання завдань, адже ефективність управлінської діяльності керівника полягає у здатності використовувати творчі сили учасників освітнього процесу, бути лідером, але при цьому поважаючи, у першу чергу, право інших вирішувати, а це означає передачу частини повноважень на той рівень, де приймаються найбільш ефективні рішення.

Передумовою делегування певних повноважень є визначення керівником найбільш важливих завдань, які повинні бути вирішені за допомогою підлеглих; створення умов успішного вирішення цих завдань і досягнення намічених цілей; уміння надихнути підлеглих на максимальну самовіддачу при їх розв'язанні.

Існує перелік завдань, які керівник повинен вирішувати тільки сам: стратегічне планування; створення сприятливого мікроклімату в колективі; вирішення конфліктів, та своєчасне їх попередження; оцінка ефективності роботи колективу; контроль за створенням безпечних умов; дисциплінарні заходи; вирішення завдання, що вимагають особливо високої кваліфікації; вирішення фінансових питань з ухвалення кошторису, призначення премії; затвердження рішень, наказів і розпоряджень; завдання, пов'язані з конфіденційною інформацією тощо.

Відповідно до ст. 61 Закону України «Про вищу освіту», особами, які навчаються в закладах вищої освіти, є: здобувачі вищої освіти та інші особи (Закон України «Про вищу освіту»). Переважно це молоді люди, а значить університет має бути місцем, де молода людина зможе розвинути свою гідність і прагнення до інтелектуального життя, тому важливим елементом академічної культури управління є волонтерство, яке полягає в готовності жертвувати свій час для громадських справ і робити це безкорисливо. Ураховуючи цю особливість для університетського менеджменту, керівнику при прийнятті на роботу бажаючих працювати, важливо переконатися, чи готова ця людина попрацювати для інших, а не тільки для себе.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, теоретично обґрунтувавши сутність поняття академічної культури в контексті її формування як чинника ефективного управління сучасним університетом, ми дійшли висновку, що академічна культура управління університетом складає його інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань та сприйняття, які визначають професійну діяльність керівника, систему його цінностей, традицій, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях; культурі високої духовності й моралі; культурі особливої поведінки і спілкування з підлеглими, колегами, партнерами, студентами, людьми, які професійно покликані забезпечувати виконання делегованих повноважень, передачу культурних цінностей; є

культурою високої якості праці керівника і відповідальності за її результати, за прийняття управлінських рішень; культурою, що є безцінним капіталом закладу вищої освіти, знаходить своє вираження в писаних і неписаних його нормах, які визнаються університетською спільнотою не стільки з огляду на букву законодавства, скільки на дух закладу освіти.

У наших наступних публікаціях розглянемо досвід процесу формування академічної культури в єдності її складників.

ЛІТЕРАТУРА

- Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Современный менеджмент: теория и практика: Обзорная информация* (1994). В. И. Яровой (сост.); Г. В. Щекин (ред.). К.: МЗУП (*The library of the manager of personnel: the world experience. Modern Management: Theory and Practice: Overview* (1994). V. I. Yarova (comp.); H. V. Shchekin (Ed.). K.: MESUP).
- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2004). Бусел В. Т. (уклад. і голов. ред.). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун» (*The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian* (2004). V. T. Busel (Ed.). Kyiv; Irpen: Perun).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid).
- Добко, Т. (2014). Університет, академічна культура і забезпечення якості. В Т. Добко, М. Головянко, О. Кайкова, В. Терзіян, Т. Тихонен (ред.). *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту*, (сс. 58-68). Львів: Манускрипт (Dobko, T. (2014). University, academic culture and quality assurance. In T. Dobko, M. Holovianko, O. Kaikova, V. Terzian, T. Tikhonen (Eds.). *The quality imperative: learning to appreciate and evaluate higher education*, (pp. 58-68). Lviv: Manuscript).
- Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru> (*The Law of Ukraine "On Higher Education"*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru>).
- Ковальов, Г. Д. (2000). Інноваційні комунікації. *Персонал*, 8, 14-19 (Kovalev, H. D. (2000). Innovative communications. *Staff*, 8, 14-19).
- Комаров, А. *Элементы формирования кадрового потенциала*. Режим доступа: <http://www.management.com.ua/> (Komarov, A. *Elements of personnel potential formation*. Retrieved from: <http://www.management.com.ua/>).
- Королюк, С. В. (2003). Управлінська культура керівника школи. *Постметодика*, 5-6, 85-88 (Koroliuk, S. V. (2003). Managerial culture of the head of the school. *Postmethodics*, 5-6, 85-88).
- Мельник, В. К. (2003). *Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К. (Melyuk, V. K. (2003). *Improvement of managerial qualification of the head of a comprehensive education institution in the system of postgraduate pedagogical education* (PhD thesis). K.).
- Салова, Т. Б. (2013). Оцінювання персоналу в системі управління. *Електронний збірник наукових праць Національної академії державного управління*, 2 (Salova, T. B. (2013). Evaluation of personnel in the management system. *Electronic Collection of Scientific Papers of the National Academy of Public Administration*, 2).
- Святоха, Н. А. (2013). Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3, 227-233 (Sviatokha, N. A. (2013). The influence of the managerial

culture of the head of a higher education institution on the effectiveness of management. *Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 3, 227-233).

Ярковой, О. М. (2002). *Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Х. (Yarkova, O. M. (2002). *Pedagogical bases of development of managerial culture of civil servants in the conditions of postgraduate education* (DSc thesis abstract). Х.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Любовь. Академическая культура как составляющая эффективного управления современным университетом.

Статья посвящена проблеме исследования академической культуры, её теоретическому обоснованию, определению сущности понятия в контексте её формирования как составляющей эффективного управления современным университетом. Для достижения поставленной цели исследованы методологические и теоретические основы управления, сделаны выводы о том, что управление и менеджмент составляют синонимические ряды: практику деятельности человека, профессию, науку, процесс деятельности, людей, которые осуществляют управление, органы управления.

Процесс управления рассмотрен как вид деятельности, который обеспечивает оптимальное функционирование и развитие системы, согласовывает и координирует деятельность людей для достижения общей цели, поскольку успешная деятельность университета в условиях автономии требует системного переосмысления подходов к нему, как на уровне учебного процесса, так и в масштабах целого университета.

Ключевые слова: академическая культура, культура управления, менеджмент, сфера деятельности, университет, профессиональная деятельность руководителя, системный подход.

SUMMARY

Pshenychna Liubov. Academic culture as an effective factor of the modern university management.

The article is devoted to the research of academic culture, its theoretical substantiation, the concept definition in its formation context as an effective factor of the modern university management. To achieve this goal, the methodological and theoretical bases of management are investigated, and the conclusions are made that administration and management are synonymous: human activity practice, profession, science, activity process, people who do management, management body.

The management process is considered as an activity type that ensures the optimal systems functioning and development, coordinates the people activities in the common goal pursuit, thus the successful university activity in terms of autonomy, a systematic approaches rethinking at the educational process level and at the whole university scale are required.

In the study context, the concept "culture" is considered as a universal property of people's social life in different spheres of their activity and a phenomenon, which is an instrument of successful activity of the organization, leader, staff, and every employee – managerial culture.

Academic management culture is disclosed as a set of methods and the university community methods, its systematic integrated quality, reflecting achieved development level,

acts as social norms and values set that have been historically formed and have been inherent in a particular institute system. It includes phenomena, processes, relations that qualitatively distinguish scientific and pedagogical workers, students and administrative staff of a higher education institution from other social groups and is a priceless capital of a higher education institution.

It was investigated that development of academic management culture is a complex pedagogical phenomenon, which is defined as a set of values and as a way of implementing purposeful and rational management activities, which requires using of the methodological approaches set to achieve the goal.

Key words: *academic culture, management culture, management, activity sphere, university, manager's professional activity, system approach.*

УДК 378.147

Галина Райковська

Державний університет «Житомирська політехніка»

ORCID ID 0000-0003-1755-9516

Андрій Шостачук

Державний університет «Житомирська політехніка»

ORCID ID 0000-0002-4924-1222

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/288-296

ЗАДАЧІ ГЕОМЕТРИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ МЕХАНІЗМІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ-МЕХАНІКІВ

У даній статті обґрунтовано важливість навчання майбутніх бакалаврів-механіків геометричному моделюванню. Запропоновано класифікацію задач геометричного моделювання, відповідно до якої всі задачі можна розділити на три групи: проектування нових механізмів, дослідження механізмів, модернізація та оптимізація механізмів. Представлено короткий зміст кожної задачі. Наведено вхідні та вихідні параметри, які мають місце відповідно при постановці задачі геометричного моделювання та в результаті її розв'язання. Детально розглянуто зміст і порядок розв'язання задач, присвячених тертю та зношуванню поверхонь, коливанням у механізмах та застосуванню методів інженерної творчості.

Ключові слова: *механізм, геометричне моделювання, аналіз, синтез, кінематика, точність, коливання, оптимізація, тертя та зношування, інженерна творчість.*

Постановка проблеми. Сучасні темпи появи нової та модернізація наявної техніки вимагають від інженера-механіка виконання відповідальних проектів та надійних розрахунків у максимально стислі терміни. На сьогодні є доступними програмні продукти, які дозволяють такі дослідження проводити в 3D просторі. Однією з переваг 3D моделей є наочність у порівнянні з плоскими малюнками. Відповідно, при підготовці бакалаврів-механіків необхідно в навчальному процесі передбачити можливість розв'язування актуальних задач із дослідження механізмів сучасних технологічних та транспортних машин, використовуючи при

цьому спеціальні програмні продукти. Проте, нерозв'язаною задачею є зміст, складність та порядок виконання таких задач.

Аналіз актуальних досліджень. Г. О. Райковська та А. В. Соловійов у роботі (Райковська та Соловійов, 2017, с. 216-218) зазначають, що в Україні основними програмами з дослідження механізмів є SolidWorks та ANSYS. Перша використовується для тривимірного моделювання, аналізу міцності виробів, розрахунків процесів теплопередачі, створення конструкторської документації, аналізу технологічності конструкцій виробів, розробки технологічних процесів. ANSYS використовується в лінійних та нелінійних, стаціонарних і нестаціонарних просторових задачах механіки конструкцій, деформованого тіла, вирішення задач механіки рідини й газів, теплообміну, акустики та електродинаміки. Зокрема, Соколовським Я. І. та ін. наведено приклад використання програмного комплексу SolidWorks для теплового розрахунку та аналізу фізичних потоків у лісосушильних камерах (Соколовський, 2012, с. 152-156).

А. О. Сазонова та А. О. Дроздов у роботі (Сазонова та Дроздов, 2014, с. 34–42) указують на переваги застосування сучасних систем автоматизованого проектування в машинобудуванні, наводять їх класифікацію та функціональні можливості. Зазначають, що сучасні САПР дозволяють автоматизувати практично всі етапи діяльності інженера-механіка: від створення документації на виготовлення нових виробів до отримання результатів дослідження моделювання різноманітних технологічних, теплофізичних, електротехнічних та ін. процесів.

Значне ускладнення змісту професії судноводія в сучасних умовах і в зв'язку з цим зміна компетентностей, які до нього висувуються, розглянуто Г. Поповою в роботі (Попова, 2019, с. 54). Зокрема, зазначено, що сам процес судноводіння є процесом управління рухом судна на базі безперервного зорового або інструментального контролю за критеріями пересування, курсом, швидкістю, місцеположенням та станом судна. Головні задачі, які вирішує капітан, є: управління судном, прокладка курсу, розрахунок шляху, відмітка про пересування на карті, вибір раціонального маршруту, контроль справності роботи навігаційних пристроїв. Оскільки виконання багатьох із зазначених обов'язків вимагає опрацювання великих об'ємів інформації за допомогою спеціальних приладів та обчислювальної техніки, однією з важливих компетентностей названо цифрову компетентність.

Особливо актуальним представляється геометричне моделювання для синтезу й аналізу роботів та маніпуляторів. Це пов'язано, головним чином, із тим, що механічні системи роботів та маніпуляторів є, як правило, просторовими, тобто такими, що представляють суттєві труднощі для сприйняття при їх зображенні на плоских малюнках. Відповідно, є досить складними і задачі, які необхідно вирішувати. Такими задачами є (Шостачук та Головня, 2018, с. 280–283): синтез роботів, кінематика та

динаміка роботів, зрівноважування та точність роботів, динамічні моделі конструкцій роботів та ін.

Мета статті – дослідження змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів-механіків в області геометричного моделювання механізмів машин при розв'язанні задач синтезу та аналізу механізмів.

Методи дослідження. Для вирішення завдань дослідження було використано методи: теоретичний (вивчення й аналіз навчальної та наукової літератури) та емпіричний: спостереження для виявлення проблем у загальноінженерній підготовці майбутніх бакалаврів-механіків фахівців.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виробничі машини відзначаються великою різноманітністю як умов, у яких вони експлуатуються, так і технічних характеристик, які повинні забезпечуватись під час експлуатації. Роль бакалавра-механіка на виробництві полягає в забезпеченні безперебійної роботи обладнання, плануванні та керуванні своєчасними обслуговуваннями та ремонтами, проведенні модернізації технологічного обладнання з метою підвищення продуктивності праці та якості продукції, яка випускається. При виконанні обов'язків конструктора (дослідника) необхідно виконувати роботи з проектування механізмів технологічних та транспортних машин, моделювання та дослідження процесів, які мають місце під час виконання технологічних операцій. Тому навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб вивчення дисциплін «Теорія механізмів і машин», «Деталі машин», «Комп'ютерне конструювання і моделювання» мало наслідком набуття необхідних знань, навичок та вмінь зі створення та дослідження механізмів. Основна роль у навчальному процесі, на наш погляд, повинна приділятися створенню геометричних моделей у вигляді 3D об'єктів механізмів та дослідженню їх властивостей.

Важливою особливістю застосування геометричних моделей у навчальному процесі є можливість створення (синтезу) у процесі навчання деталей, окремих механізмів і технологічних машин, попередньо виконавши всі необхідні робочі та складальні кресленики. Також особливістю використання 3D моделей є можливість отримання коректних результатів теоретичних досліджень, ця коректність обумовлюється наступним:

1) розміри моделей (включаючи допуски на розміри з граничними відхиленнями та посадки з'єднань) відповідають реальним розмірам деталей та їх з'єднань;

2) властивості матеріалів конструкцій та оброблювальних матеріалів моделей – міцність, твердість, пластичність, модулі пружності I та II роду тощо відповідають властивостям матеріалів реальних конструкцій;

3) траєкторії ланок, їх лінійні та кутові швидкості та прискорення з достатньою точністю відповідають тим, що мають місце в механізмах у ході виробничого процесу;

4) умови експлуатації 3D моделі відповідають реальним умовам експлуатації конструкції.

На рис. 1 представлено огляд задач геометричного моделювання, навичками розв'язування яких повинен володіти майбутній бакалавр-механік. Як видно, всі задачі пропонується розділити на 3 групи. Перша містить задачі зі створення нових механізмів (структурний синтез, виготовлення робочих та складальних креслеників, а також представлення 3D моделей як окремих механізмів, так і в цілому технологічних і транспортних машин). Друга група задач стосується досліджень впливу на виконання робочими органами технологічних операцій окремих факторів – зношування елементів кінематичних пар при їх відносному русі, коливальних процесів у механізмах, навколишнього середовища (температури, вологості, наявності абразиву, механічних властивостей оброблюваного матеріалу, режиму роботи обладнання). Задачі третьої групи полягають у підвищенні функціональних та технологічних можливостей обладнання, до яких віднесемо його продуктивність, якість продукції, збільшення терміну експлуатації тощо. Розв'язання задач третьої групи досягається дослідженням та оптимізацією технологічних процесів, а також створенням геометричних моделей нових пристроїв і технологічного оснащення.

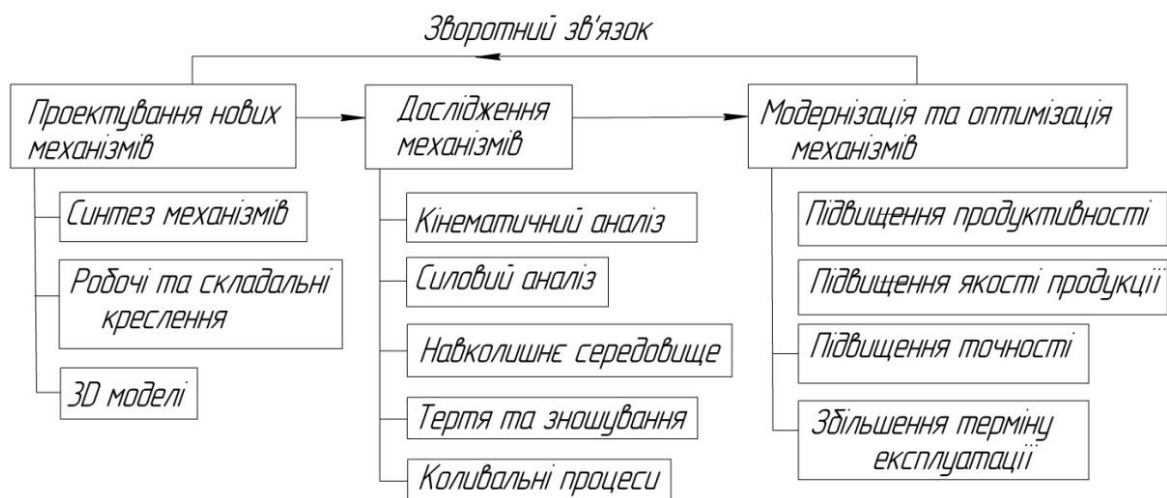


Рис. 1. Задачі геометричного моделювання

Синтез механізмів полягає у створенні (проектуванні) схем нових механізмів. У залежності від виду механізму здійснюють синтез таких механізмів: зубчастих, мальтійських, кулачкових, напрямних, важільних. До останніх можуть висуватися такі вимоги: певні закони руху ланок, як функції від часу або узагальненої координати, коефіцієнт зміни середньої швидкості вихідної ланки, максимальний хід вихідної ланки, виконання синтезу методами оптимізації або методом наближення функцій.

Наступний етап після синтезу механізму – створення робочих та складальних креслеників. Їх виготовлення полягає в зображенні необхідних

проекцій із розрізами, перерізами, додатковими видами, розмірами, допусками на розміри, посадками та іншими необхідними для виготовлення технічними вимогами. Робочі кресленики деталей повинні передбачати реалізацію технології її виготовлення, складальні кресленики – технологію складальних операцій (виготовлення складальних одиниць, окремих вузлів, готових виробів тощо, їх функціонування, можливість виконання обслуговування та ремонту). При синтезі механізмів часто необхідно розв'язувати задачу оптимізації геометричних параметрів.

Вхідними даними при створенні 3D моделей механізмів є робочі та складальні кресленики. Вихідними – 3D моделі як окремих механізмів, так і в цілому технологічних і транспортних машин. 3D моделі дають можливість представити механізми як реальні просторові об'єкти, прослідити траєкторії руху ланок, їх взаємодію.

Вхідними параметрами для задач першої групи є: параметри механічного руху на вході та на виході механізму (машини), показники продуктивності машини, фізичні та механічні властивості конструкційних матеріалів, параметри інструментів та технологічного обладнання. Вихідні параметри – кінематичні та структурні схеми механізмів, робочі та складальні кресленики, 3D моделі деталей, механізмів і складальних одиниць.

Після створення робочих, складальних креслеників та 3D моделей відбувається процес створення власне технології виготовлення деталей, складання виробів, їх випробовування, зберігання, постачання до споживача та обслуговування. На сучасному етапі розробка технології переважно зводиться до розробки програм для верстатів із числовим програмним керуванням (токарних, фрезерних, токарно-фрезерних, оброблювальних центрів та ін.). Технологічну підготовку виробництва не відносять до геометричного моделювання механізмів, тому далі на цьому етапі виробничого процесу зупинятися не будемо.

Надзвичайно важливими розрахунками, які ми віднесли до другої групи, є розрахунки кінематичних та силових параметрів механізмів. Це пояснюється тим, що механізми, власне, і створюють для перетворення механічного руху. Як правило, на вході це обертальний рух від двигуна або редуктора, а на виході – рух виконавчої ланки, який вимагається технологічним процесом. Тому вхідними параметрами кінематичного розрахунку є, зазвичай, частота обертання й момент на валу (потужність двигуна або редуктора), вихідними – траєкторія, швидкість та прискорення характерних точок вихідних ланок механізму. Крім забезпечення певних кінематичних характеристик необхідно отримати потужність вихідної ланки, оскільки вона з'єднана з робочим органом технологічної машини, який виконує ту чи іншу технологічну операцію. Вхідним параметром силового розрахунку є потужність (або кутова швидкість та крутний момент) вихідної ланки, вихідним – потужність, прикладена до вхідної ланки.

Обов'язковим явищем, яке супроводжує експлуатацію механізмів будь-яких робочих машин, є процеси тертя та зношування в кінематичних парах. Зношування веде до зниження експлуатаційних характеристик і розраховується зазвичай за експериментальними формулами такого порядку:

- 1) визначення форми та площі контакту;
- 2) визначення виду змащування;
- 3) визначення інтенсивності зношування (наприклад, за основним рівнянням зношування);
- 4) урахування впливу абразиву, агресивного середовища та інших факторів на інтенсивність зношування.

Моделювання процесу зношування дозволяє змінити геометричну форму 3D моделі, наблизивши її до реальної. Навпаки, при перевищенні нормативних значень інтенсивності зношування необхідно розв'язувати зворотну задачу, визначаючи дійсні умови контакту двох поверхонь (нормальну реакцію, відносну швидкість ланок кінематичної пари, дійсні умови змащування, наявність абразиву тощо).

Адекватні моделі зношування поверхонь контакту кінематичних пар дають можливість отримання картини зміни форм та розмірів поверхонь тертя, що створює умови для моделювання процесів зниження точності виконуваних технологічних операцій, прогнозування виникнення вібрацій у процесі експлуатації обладнання.

Дослідження коливальних процесів полягає в отриманні у вигляді графіків або таблиць даних кінематичних характеристик руху ланок механізмів: дійсних значень траєкторій, лінійних та кутових швидкостей і прискорень. Коливання в механізмах можуть бути викликані, наприклад, силою тертя, коли відбувається зрив однієї поверхні тертя відносно іншої, якщо вони до даного моменту знаходились у стані відносного спокою (Левитский, 1988, с. 149). Однією з основних причин виникнення коливань зазвичай є пружні властивості ланок. Вхідними параметрами для задач другої групи є: характеристики навколишнього середовища (температура, вологість, наявність абразиву), розміри ланок механізму, механічні характеристики конструкційних матеріалів, зокрема модулі пружності I та II роду, сили взаємодії між ланками, рівняння другого закону Ньютона або рівняння Лагранжа, експериментальні залежності інтенсивності зношування матеріалів у залежності від різних факторів. Вихідні параметри: кінематичні характеристики ланок механізмів (траєкторії, швидкості та прискорення), власні частоти механізму, геометрична форма зношеної поверхні елементів кінематичних пар, вплив зношення поверхонь контакту на точність виконуваних дій.

Шляхи підвищення продуктивності обладнання та якості продукції, яка випускається (третя група задач, рис. 1), залежать від типу обладнання, його конструктивних особливостей, режиму роботи, виду продукції, технологічних

можливостей виробництва і, головним чином, від здібностей механіка до конструкторської та винахідницької діяльності. Однією з цілей удосконалення промислового обладнання є підвищення його продуктивності. При цьому не повинна погіршуватись якість продукції. Оптимальною вважається модернізація, унаслідок якої підвищення продуктивності обладнання супроводжується підвищенням якості продукції, також модернізація обладнання може призводити до поліпшення умов праці робітників (зниження шуму, вібрацій та шкідливих викидів, підвищення безпеки праці, покращення умов обслуговування тощо).

Підвищення продуктивності обладнання та якості продукції можуть відбуватися шляхом модернізації наявного та (або) створення нового обладнання.

Для цього інженер-механік повинен знати (Половинкин, 1988, с. 149):

- критерії розвитку технічних об'єктів (функціональні, технологічні, економічні та ергономічні);

- основні закони будови та розвитку техніки (закон прогресивної еволюції, закон відповідності між функцією та структурою, закон стадійного розвитку техніки, гіпотезу закону кореляції параметрів однорідного ряду технічних об'єктів, закон симетрії (осьової, двосторонньої), закон гомологічних рядів, гіпотезу про закон розширення множини потреб-функцій);

- методи інженерної творчості (метод мозкової атаки, евристичний метод, метод морфологічного аналізу та синтезу технічних рішень, метод автоматизованого синтезу фізичних принципів дії, метод автоматизованого синтезу технічних рішень, метод автоматизованого пошуку оптимальних технічних рішень).

Вхідними параметрами для задач третьої групи є: наявні виробничі показники обладнання, якість продукції та її собівартість, споживання електроенергії та матеріалів тощо. Вихідні показники – покращені вищезазначені показники.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, геометричне моделювання механізмів машин дозволяє розв'язувати ті задачі аналізу та синтезу механізмів, які постають перед конструкторами й дослідниками на виробництві. Дослідження механізмів машин методами геометричного моделювання дає можливість досягнути наочності та необхідної точності. У даній роботі представлено й обґрунтовано перелік та аналіз основних задач із синтезу, аналізу та модернізації механізмів.

ЛІТЕРАТУРА

- Левитский, Н.И. (1988). *Колебания в механизмах*. Москва: Наука (Levytskyi, N.Y. (1988). *Oscillations in the mechanisms*. Moscow).
- Половинкин, А. И. (1988). *Основы инженерного творчества*. Москва: Машиностроение (Polovynkyn, A. I. (1988). *Basics of engineering creativity*. Moscow).

- Попова, Г. (2019). Формування професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (85), 51-60 (Popova, H. (2019). Formation of professional competence of navigation in the future navigators. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 51-60).
- Райковська, Г.О., Соловійов, А.В. (2017). Особливості використання CAE-систем у навчальному процесі майбутніх бакалаврів з механічної інженерії. *Науковий вісник ужгородського університету, Серія педагогіка, соціальна робота*, 2 (41), 216-218 (Raikovska, H. O., Soloviov, A. V. (2017). Peculiarities of using CAE systems in the educational process of future bachelors on mechanical engineering. *Scientific Bulletin of Uzhhorod university. Series Pedagogy, social work*, 2(41), 216-218).
- Сазонова, А. О., Дроздов, А. А. (2014). *Классификация и место САМ-систем в системах автоматизированного проектирования*. Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Sazonova, A. O., Drozdov, A. A. (2014). *Classification and place of CAM-systems in automated design system*. Perm: Perm national research polytechnic university.
- Соколовський, Я. І. Борецька, І. Б., Рожак, П. І. (2012). Використання SolidWorks/SolidWorks Flow Simulation/SolidWorks Simulation для підготовки фахівців зі спеціальності ІТП. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали 4-ої наук.-практ. конф.* Львів: Львівська політехніка, (сс. 152-156) (Sokolovskyi, Ya. I., Boretska, I. B., Rozhak, P. I. (2012). Using of SolidWorks/SolidWorks Flow Simulation/SolidWorks Simulation for preparation of specialists on specialty "Information technology of design". *Innovative computer technologies in higher school: materials of IV scientific and practical conf.* Lviv: Lviv Polytechnic, (pp. 152-156).
- Шостачук, А., Головня, В. (2018). Формування компетентностей студентів-механіків в галузі робототехніки. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (42), 280-283 (Shostachuk, A., Holovnia, V. (2018). Competencies formation of students of mechanics in the field of robotics. *Scientific Bulletin of Uzhhorod university. Series Pedagogy, social work*, 1 (42), 280-283).

РЕЗЮМЕ

Райковская Галина, Шостачук Андрей. Задачи геометрического моделирования механизмов в профессиональной подготовке бакалавров-механиков.

В данной статье обоснована важность обучения будущих бакалавров-механиков геометрическому моделированию. Предложена классификация задач геометрического моделирования, согласно которой все задачи можно разделить на три группы: проектирование новых механизмов, исследование механизмов, модернизация и оптимизация механизмов. Представлено краткое содержание каждой задачи. Приведены входные и выходные параметры, которые имеют место соответственно при постановке задачи геометрического моделирования и в результате ее решения. Подробно рассмотрены содержание и порядок решения задач, посвященных трению и изнашиванию поверхностей, колебаниям в механизмах и применению методов инженерного творчества.

Ключевые слова: механизм, геометрическое моделирование, анализ, синтез, кинематика, точность, колебания, оптимизация, трение и износ, инженерное творчество.

SUMMARY

Raikovska Halyna, Shostachuk Andrii. Tasks of geometric modeling mechanisms in professional training of undergraduates in Mechanics.

The research covers the issues of the geometric modeling role for solving the tasks of synthesis and analysis of mechanisms in the process of professional training of undergraduates in Mechanics.

The purpose of the article is to explore formation of professional competence in future specialists in the field of robots. Research methods: theoretical, empirical.

Modern tempos of occurring new and modern available machinery demand from a mechanical engineer fulfilling responsible projects and calculations of the corresponding quality in the maximum brief terms.

Presently available software products enable to carry out such research in 3D space. Subsequently, whilst training undergraduates in Mechanics it is necessary to provide the educational process with the opportunity of solving topical tasks in studying the mechanisms of modern technological and transport machines, using corresponding software products. Scientific methods of analysis and description were used for separating requirements to the educational subject "Theory of machines and mechanisms" at the contemporary stage.

Classification of tasks for geometric modeling was offered according to which all the tasks may be divided into three groups: designing (synthesis) new mechanisms, researching kinematic and power properties on purpose to increase productivity of the technological process and products quality. It was introduced the brief content of each task. It was given input and output parameters which are given according to the task set involving geometric modeling and results of its solution.

It was noted that the advantages of using 3D models of the mechanism for solving both educational and production tasks are the following ones: evidence, appropriateness of size and geometric form of a real mechanism and its model, ability for kinematic and power analysis and obtaining correct results. It is shown the necessity of applying geometric models for studying the topics that are not considered in the traditional course concerning the theory of machines and mechanisms. Such topics may refer to: fluctuation processes, friction and wear processes, accuracy of mechanisms.

The prospect of further research is continuation of implementation of geometric modeling in professional training of future Mechanics.

Key words: mechanism, geometric modeling, analysis, synthesis, kinematics, accuracy, fluctuation, optimization, friction and wear, engineering creativity.

УДК [378.22:80]:316.61

Олена Салі

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ORCID ID 0000-0003-4818-5895

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/296-308

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті проаналізовано соціокультурний підхід у викладанні англійської мови студентам як важливий чинник підготовки майбутніх філологів; розкриваються поняття «соціокультурна компетентність» і «діалог культур»; наводяться приклади

практичного використання зазначеного підходу в роботі зі студентами ІДГУ. Визначено основні характерні особливості соціокультурної компетентності, які складають цілісний механізм у вивченні іноземних мов. Автор досліджує основні напрями формування та вдосконалення у студентів соціокультурної компетентності через упровадження інтерактивних технологій. Проаналізовано феномен «аудіолінгвальний метод». На прикладі студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету доведено ефективність соціокультурного розвитку. Автор акцентує увагу на тому, що навчання іноземної мови студентів полягає у формуванні в них комунікативних умінь усного та писемного мовлення у професійній сфері. Володіння соціокультурними засобами спілкування є запорукою успішної професійно орієнтованої комунікації із зарубіжними партнерами та колегами.

Ключові слова: соціокультурний підхід, соціокультурна компетентність, професійно орієнтоване іншомовне спілкування, соціокультурні засоби спілкування, аудіолінгвальний метод, діалог культур, іншомовна освіта, країнознавча інформація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства значимість вивчення іноземної мови зростає, загострюється потреба в оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування. Мова відображає особливості життя людей. Вивчаючи різноманіття планів вираження, можна багато чого зрозуміти й дізнатися про культуру різних країн мови, що вивчається. А це підводить нас до необхідності формування соціокультурної компетенції. Соціокультурна компетенція є комплексом знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, властивих певному суспільству, що характеризують його, формують у студентів повагу до інших культур і народів в умовах міжкультурної комунікації. Соціокультурна компетенція передбачає ціннісні відносини, які реалізуються в діях, поведінкових зразках і діяльності. Навчання іноземним мовам із використанням соціокультурного підходу допомагає нам відкрити «клик», особистість у «чужому», наближає «чуже», у той самий час виникає новий погляд на «своє». Саме з таким підходом формуються вміння в пізнанні власної культури й культури інших народів, адже чуже має бути пізнано і відкрито в своєму власному, у своїй власній культурі, тобто пізнання «чужої» культури може здійснюватися тільки через свою власну.

Сучасна система іншомовної освіти в закладах вищої освіти повинна відповідати вимогам полікультурної світової спільноти, що розвивається під впливом глобалізації та інтеграції. Названі соціальні процеси привели до того, що англійська мова є мовою глобального спілкування, а навчання іноземної мови студентів ЗВО спрямоване на підготовку майбутніх фахівців до іншомовного спілкування в професійній сфері.

Науково обґрунтовано, що при досягненні взаєморозуміння в процесі іншомовного спілкування комуніканти повинні подолати не тільки мовний, а й культурний бар'єри (Тер-Мінасова, 2008, с. 28), тому іншомовне спілкування являє собою міжкультурну комунікацію. У даний час сформувався соціальне замовлення на конкурентоспроможного

фахівця, що володіє професійними й загальнокультурними компетенціями і здатного успішно вирішувати практичні завдання, що виникають в умовах сучасного професійного співтовариства. Розширення міжнародного співробітництва, участь фахівців у міжнародних конференціях, проходження закордонних стажувань, а також подальше навчання випускників бакалаврату в магістратурі, аспірантурі і в зарубіжних ЗВО вимагають активного володіння іноземною мовою на високому рівні.

Аналіз актуальних досліджень. Роль соціокультурної компетентності у вивченні іноземних мов аналізується в дослідженнях М. Байрама, Р. Мильруд, Г. Нойнера, П. Сисоєва. Питаннями формування бази соціокультурної компетентності у студентів досліджувалися такими авторами, як Е. Астафурова, Н. Ішханян, М. Богатирьова, Е. Еліна. Науковці Г. Воробйов і Є. Воробйова розглядали особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Окрім цього, зазначена компетентність висвітлюється й крізь призму післядипломної освіти (В. Сафонова, Е. Кавнатська, Е. Смирнова, Л. Кузьміна).

Аналіз вивченої літератури з даного питання показав, що багато авторів розглядають соціокультурну компетентність із позиції «взаємовивчення» культури і мови тієї чи іншої країни.

Формування цілей статі (постановка завдання): 1) уточнити сутність поняття «соціокультурний підхід»; 2) розкрити сутність досвіду соціокультурної компетентності; 3) визначити основні компоненти соціокультурної компетентності та її роль у вивченні іноземних мов.

Методи дослідження. Обираючи методи для визначення ефективності проєктів для формування іншомовної інтерактивної компетентності студентів, ми, у першу чергу, оцінювали ступінь їхньої необхідності та об'єктивності. Тому для досягнення поставленої мети нами був використаний комплекс теоретичних та практичних методів дослідження: аналіз наукової та науково-дослідної літератури – з метою з'ясування стану висвітлення досліджуваного феномену; педагогічне спостереження, аналіз та систематизація результатів навчальної діяльності студентів, формулювання висновків і визначення напрямів подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка курсу іноземної мови полягає в поєднанні професійно-ділового та соціокультурного аспектів – двох взаємопов'язаних складових міжкультурної комунікації майбутніх фахівців-філологів.

Соціокультурний аспект підготовки фахівців до іншомовного спілкування спрямований на навчання соціокультурних засобів спілкування й відображає соціокультурний підхід до викладання іноземних мов. Даний підхід полягає в навчанні іншомовного спілкування в контексті діалогу культур на основі зіставлення і усвідомлення студентами лінгвокультурних особливостей своєї та зарубіжної країн (Сафонова, 2001, с. 20). Діалог

культур визначається як «взаємодія культур у процесі вивчення мови, що забезпечує адекватне взаєморозуміння і взаємозбагачення представників різних лінгвокультурних спільнот» (Библер, 1989, с. 5).

Результатом соціокультурного підходу є соціокультурна компетентність, що входить до складу комунікативної компетенції. Традиційно соціокультурна компетенція визначається як «сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовної поведінки носіїв мови та здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв» (Гальскова, 2004, с. 35). Сформованість цієї здатності вказує не тільки на готовність до міжкультурного спілкування, а й на володіння соціокультурними знаннями про певну іноземну країну, способи вживання мовних засобів спілкування в різних ситуаціях взаємодії.

У зміст навчання іноземної мови в межах соціокультурного підходу входять такі компоненти:

- 1) лінгвістичний;
- 2) країнознавчий;
- 3) прагматичний (правила мовної й соціальної поведінки, прийняті в країні мови, що вивчається, у різних ситуаціях спілкування, у тому числі професійних);
- 4) етичний (вивчення моральних цінностей, менталітету носіїв мови).

Процес формування соціокультурної компетентності студентів здійснюється з урахуванням напряму профільної підготовки майбутніх філологів. На заняттях проводиться поглиблене вивчення соціокультурних засобів професійно орієнтованого спілкування за тематичним принципом, зафіксованим у нормативних документах ЗВО.

Наприклад, студенти Ізмаїльського державного гуманітарного університету отримують базові соціокультурні знання на заняттях із англійської мови в процесі вивчення тем, передбачених робочими програмами дисципліни «Іноземна мова». Соціокультурна тематика занять охоплює такі теми: сімейні традиції, устрій життя, дозвілля і розваги в сім'ї, вища освіта в Україні і за кордоном, студентське життя в Україні і за кордоном, студентські міжнародні контакти: наукові, професійні, культурні; мова як засіб міжнародного спілкування, спосіб життя сучасної людини в Україні і за кордоном. У процесі вивчення тем професійної сфери також відбувається формування соціокультурної компетентності, орієнтованої на професійне іншомовне спілкування майбутніх фахівців-філологів.

У процесі здійснення соціокультурної підготовки студентів важливо враховувати ціннісний аспект, тому крім ознайомлення із соціокультурним портретом країни, мова якої вивчається, на заняттях необхідно обговорювати такі питання сучасного полікультурного світу, як проблеми расизму,

дискримінації, екологічні та демографічні проблеми, конфлікти й можливі ненасильницькі шляхи їх вирішення (Орехова, 2004 с. 28). Формування соціокультурної компетентності студентів здійснюється на основі автентичних матеріалів, що містять культурокраїнознавчу інформацію (художня і науково-популярна література, аудіо- та відеоматеріали). Як відомо, кількість аудиторних годин дуже обмежена, тому застосовується практика поєднання аудиторної та самостійної позааудиторної форм роботи студентів: організація та проведення студентських конференцій, проектне навчання, гурткова робота. Теми занять та доповідей визначаються спільно викладачем і студентами, що сприяє підвищенню мотивації студентів. Далі студенти підбирають матеріал за темою в різноманітних джерелах інформації. Вікова група студентства відрізняється підвищеним інтересом до інтернет-ресурсів, комп'ютерних програм, які дозволяють інформативно й ілюстративно виконати завдання. Результатом такого виду самостійної роботи є доповідь, проект або презентація. Як показує досвід, такі творчі завдання сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів та створення позитивної мотивації до вивчення англійської мови.

Реалізація соціокультурного підходу в навчанні іноземних мов у школі сприяє формуванню в учнів, в умовах іншомовного навчального спілкування, таких необхідних якостей, як:

- культурна неупередженість, толерантність і соціокультурна спостережливість;

- готовність до спілкування та співпраці з людьми в іншомовному середовищі;

- мовний і соціокультурний такт і ввічливість;

Формування та вдосконалення у студентів соціокультурної компетентності спрямовані на:

- розвиток здатності орієнтуватися в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей в країнах, мова яких вивчається;

- формування навичок та вмінь шукати способи виходу із ситуацій комунікативного збою через соціокультурні перешкоди при спілкуванні;

- формування поведінкової адаптації до спілкування в іншомовному середовищі, розуміння необхідності слідувати традиційним канонам ввічливості в різних країнах;

- оволодіння способами подання рідної культури в іншомовному середовищі.

Соціокультурний підхід забезпечує засвоєння мови в тісному зв'язку з іншомовною культурою, тому поряд із комунікативним, особистісно-діяльнісним підходами слід використовувати і соціокультурний підхід. Інтегруючи дані підходи в навчанні можна досягти високих результатів. Уміння ефективно користуватися в комунікації соціокультурними мовними знаннями означає, що той, хто говорить іноземною мовою, має соціокуль-

турну компетенцію. Соціокультурна мовна компетентність – це є соціокультурні мовні знання, які адекватно використовуються в міжкультурній комунікації. Відсутність навичок соціокультурної компетентності значно ускладнює комунікацію. Багатьма визнається сьогодні, що головною причиною нерозуміння при міжкультурному спілкуванні є відмінність національних свідомостей комунікантів, а не відмінність мов (Сафонова, 1998, с. 8).

Соціокультурна компетентність забезпечує адекватність спілкування з носіями мови і має на увазі певний рівень володіння країнознавчими фоновими знаннями (тобто знаннями, якими володіють представники даної етнічної і мовної спільноти) і найбільш вживаними мовними одиницями з національно-культурної семантикою. Незнання соціокультурного контексту, у якому функціонує англійська мова, веде до інтерференції культур і ускладнює процес спілкування (Селіванова, 2007, с. 67).

За концепцією Ради Європи, соціокультурний підхід припускає необхідність формування ціннісного і на його основі відповідального ставлення людини до навколишнього світу як основи для «входження» в культуру; організацію такого освітнього процесу і створення такого освітнього середовища, щоб формування особистості відбувалося в контексті загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життєдіяльності людини; визначення змісту освіти на рівні змісту сучасної світової культури; організацію взаємодії дитини зі світом культури: на всіх рівнях (мікро-, мезо-, макро-); у межах всіх вікових субкультур (однолітки, старші, молодші).

Соціокультурний підхід спирається на теорію цінностей (аксіологія) і зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цих цінностей. На передній план виступає ідея розвитку дитини через присвоєння загальнокультурних цінностей, розуміння нею природи й людини як найбільшої цінності, бажання жити в гармонії з навколишнім світом у відповідності з його законами.

Соціокультурний підхід розвивається з другої половини 80-х років. Соціокультурний концепт дидактики і методики навчання іноземної мови більшою мірою, ніж прагматико-функціональний концепт, ґрунтується на педагогічних ідеях, що впливають із точного аналізу перспективи учня, досліджень факторів його життєвого досвіду, навчальних традицій і звичок, знання світу, співвідношення вихідної і цільової культур, індивідуальної мотивації й успіхів у навчанні, інституційних умов (часу проведення занять, статусу іншомовних предметів, оснащеності технічними засобами, кваліфікації викладачів). Він розвивається переважно там, де виявляється яскраво виражена географічна і культурно-територіальна дистанція, й інші суспільні відносини в порівнянні з країнами, мова яких вивчається. Соціокультурний підхід у навчанні виходить із того, що висловлювання повинні бути здійснені і зрозумілі на тлі іншої культури. Знайомство студентів із різними формами прояву чужої культури означає не тільки передачу

чужого світу як об'єктивованого предмета навчання, а й передбачає зробити більш зрозумілим власний світ через зворотній зв'язок, а також зворотній вплив на власний досвід і процеси соціалізації. Таким чином, студенти стають більш сприйнятливими до поведінки і до реакції людей іншого культурного простору, що сприяє розвиткові емпатії. Це створює можливість вступу в соціальну взаємодію з представниками інших культур, подолання нерішучості перед обличчям нового, іншого культурного оточення.

На думку В. Пауелса, контрастно сплановане країнознавство таїло небезпеку зміни ролей та ідентичності, оскільки воно було спрямовано майже виключно на відмінності країни, мова якої вивчається. У той самий час соціокультурне навчання або соціокультурна комунікація включають у себе зворотній вплив на власну позицію стосовно культурного оточення своєї країни і його оцінку. Вони означають, таким чином, критичну рефлексію власних громадських норм і уявлень про норми і принципи дії власної мовної поведінки. Оскільки соціокультурне навчання впливає не просто із зіткнення різних культур і їх носіїв, воно включає, з одного боку визначення особливостей, а з іншого боку – нове обґрунтування або критичне осмислення власних норм для успішного здійснення міжкультурного діалогу. Сюди відносяться тексти, які пояснюють обумовлене культурою нерозуміння й розкривають зворотній вплив на власну поведінку.

Соціокультурний підхід, який отримав обґрунтування в роботах В. Сафонові, проголошує в якості основоположного принципу «взаємозалежний комунікативний і соціокультурний розвиток особистості, яка вивчає іноземну мову засобами цієї мови» (Сафонова, 2001, с. 20).

Як історичний екскурс відзначимо, що вже в надрах аудіолінгвального методу Ч. Фріза і Р. Ладо (середина XX ст.) зверталася увага на доцільність урахувати особливості національного менталітету, культури, які проявляються в мовній поведінці людей. У сучасних дослідженнях, спрямованих на визначення змісту соціокультурного підходу в навчанні мовам, запропоновано три напрями його реалізації (П. Сисоєв): засіб соціокомунікації, національна ментальність і національне надбання.

Соціокомунікація трактується як сукупність прийомів і засобів усної та письмової передачі інформації представниками визначеної культури або субкультури. До них слід віднести такі: мова, у якій включені специфічні відмінності між існуючими мовними варіантами; паралінгвістичні навички, наприклад жести, інші знаки невербального спілкування; особливості письмової комунікації – нормативні вимоги оформлення дат, звернень, адрес, складання резюме, ділових листів, звітів. Національна ментальність сприймається як спосіб мислення представників певної культури або субкультури, який визначає їхню поведінку й очікування подібної поведінки з боку інших. У контексті мовної освіти пропонується розглядати ментальність народу країни, мова якої вивчається, у трьох вимірах:

загальному, ситуативному й культурному самовизначенні. Національне надбання розглядається як соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови, який може бути представлений, на думку П. Сисоєва, такими культурними напрямками, як наука і мистецтво, історія і релігія, національні парки, історичні заповідники та інші місця туристичного паломництва. Методичний ракурс сприйняття «національного надбання» формує своєрідний фон національних соціокультурних знань-концептів, який представляє культурну цінність (Сисоєв, 2004, с. 15).

Взявши свій початок в аудіолінгвальному методі, соціокультурний підхід розвивався на базі комунікативного методу із залученням країнознавчих матеріалів, створюючи соціокультурний фон, контекст іншомовного спілкування. Логічно доповнюючи й удосконалюючи комунікативний підхід, соціокультурний підхід орієнтує комунікантів на зіставлення картин світу в контексті національної та світової цивілізацій і тим самим підводить студента до рефлексії власних цінностей, до усвідомлення національного надбання своєї країни, свого народу (Хуторский, 2002).

Студенти ІДГУ аби більш детально пізнати країну, мову якої вони вивчають, працювали з такими вправами:

Вправа 11 (after-reading task)

After-reading task: Say if my sentences are true or false.

- *Every month there is a big Christmas tree in Trafalgar Square (true).*
- *People from Norway decorate the Christmas tree for Londoners (false).*
- *There are many people in the shops on Christmas Eve (true).*
- *The shops are busy at Christmas (true).*
- *People don't buy presents for their family and friends (false).*
- *The English open their presents on Christmas Eve (false).*
- *For Christmas lunch people eat pizza and hamburgers (false).*
- *The 26th of December is Boxing Day (true).*

Соціокультурний розвиток студентів сприяє:

- розумінню взаємозв'язку між зразками поведінки, які склалися, традиціями, цінностями, відносинами, властивими культурі мови, що вивчається;
- розумінню взаємозв'язку між ідеологією і продуктами матеріальної і духовної культури країни мови, що вивчається;
- усвідомленню ролі рідної мови й культури в розвитку загальнолюдської культури;
- формуванню аналітичного підходу до вивчення зарубіжної культури в зіставленні із культурою своєї країни;
- розвитку в студентів мовної культури опису реалій країни, що вивчається, і реалій українського життя іноземною мовою;
- формуванню оціночно-емоційного ставлення до світу.

Оволодіння мовним оформленням даної стратегії з відповідними їй соціокультурними тактиками в ході створення певних методичних умов сприяє формуванню вмінь підтримки комунікативного контакту з носієм англійської мови.

При розробці методики формування соціокультурної компетентності Т. Астафурова логічно спирається на трактування спілкування в аспекті міжкультурної взаємодії як «складного багатопланового процесу встановлення і розвитку контактів між представниками різних культур, що породжується потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини» (Астафурова, 1997, с. 27).

Аналіз компетентнісного фактору нами здійснено на підставі двох положень: по-перше, саме компетентність визначає успішність оволодіння іноземною мовою; по-друге, компетентнісний фактор повинен розглядатися в тісному взаємозв'язку із культурно-історичним характером сучасної парадигми освіти в цілому. У результаті ми дійшли до висновку про наявність зростаючої ролі соціокультурного підходу в мовній освіті взагалі та зростаючого значення лінгвосоціокультурного компонента іншомовної комунікативної компетентності.

Необхідність використовувати соціокультурний підхід як найважливіший базис у навчанні іноземних мов зумовлена прагненням забезпечити якість сучасної освіти на основі збереження його фундаментальності та відповідності актуальним, а також перспективним потребам особистості, суспільства. Професійна мобільність, комунікабельність, толерантність є найважливішими якостями конкурентоспроможності фахівця будь-якої сфери діяльності. Досягнення цих якостей є можливим за умови вдосконалення системи перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів, їх програми вже не можливо уявити без «мовної складової». Відкритість суспільства висуває вказану проблему на новий рівень – міжнародну, професійну, академічну мобільність, що вимагає також формування сучасного мислення. Рішення будь-яких проблем на цьому рівні ускладнюється поза контекстом діалогу культур, тому такі поняття, як суспільство і його культура, формують основу сучасної освітньої-котельної політики будь-якої держави.

Сутність соціокультурного підходу полягає в тому, що якими б мотивами людина не керувалася в своїй діяльності, у термінах якої б науки ці мотиви не описувалися, все це фіксується в культурі. Слід зазначити, що даний підхід не заперечує економічний, психологічний та інші фактори розвитку суспільства, системи освіти, але пріоритетним є аналіз культури, саме він приймається як програма діяльності, у тому числі з організації мовної освіти. У методиці викладання іноземних мов соціокультурний підхід розвивається на базі комунікативного підходу.

Соціокультурна компетентність включає певні вміння, які стають об'єктом педагогічної діяльності в межах мовної освіти. Зазначимо деякі з них, які є пріоритетними при організації навчального процесу, професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови:

- уміння співвідносити менталітет рідної і англомовної культури, яка вже характеризується як «бікультурна» в силу наявності двох варіантів англійської мови: американського і британського;

- уміння гнучко використовувати стратегії англомовної комунікативної поведінки для встановлення й підтримки контакту з представниками англомовних країн;

- уміння виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культури; здатність ефективно усувати непорозуміння, уникати і нейтралізувати конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями;

- уміння долати стереотипи, що склалися;

- уміння користуватися мовними засобами як соціокультурними маркерами, що характеризують партнера по спілкуванню, що створюють його портрет;

- уміння адаптувати свою промову до певної ситуації і здійснювати комунікативний намір.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, соціокультурний підхід до іншомовної освіти студентів ІДГУ дозволяє вирішити такі завдання:

- розширення уявлення про культуру країни, мова якої вивчається;
- зіставлення рідної культури і культури інших народів;
- більш глибоке розуміння рідної культури та розвиток культурної ідентичності;
- етичне й естетичне виховання майбутніх філологів.

Практика роботи зі студентами показує, що особливий інтерес у студентів викликають такі теми, як форми дозвілля у Великій Британії і США, система освіти і життя студентів за кордоном, особливо мовного етикету в професійній діяльності зарубіжних колег.

Отже, сучасний стан мовної освіти постійно висуває нові завдання перед усіма суб'єктами освітнього процесу: нові вимоги орієнтовані на компетентнісний фактор підготовки майбутніх студентів-філологів. Разом із тим, це вимагає більш високого рівня професійної готовності викладачів, спонукає знову звертатися до здавалося б уже відомих і науково обґрунтованих позицій, оскільки виникають певні явища освітньої практики, що зумовлюють рішення зовсім інших завдань у зв'язку зі зростанням ролі соціокультурного підходу в контексті сучасної парадигми мовної освіти.

У результаті оволодіння соціокультурними засобами іншомовного спілкування студенти здатні помічати мовні кліше, характерні для певних

ситуацій спілкування, вибирати мовні засоби спілкування відповідно до норм мови й етикету, підлаштовуватися під стиль спілкування іншомовного партнера. Окреслені здатності дозволяють випускнику ЗВО грамотно й дипломатично вибудовувати спілкування із зарубіжними партнерами або колегами в межах діалогу культур, досягаючи взаєморозуміння.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з вивченням особливостей системи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів у професійній діяльності в закладах освіти через сучасні інтерактивні технології.

ЛІТЕРАТУРА

- Астафурова, Т. Н. (1997). *Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения* (автореф. дис. ... док. пед. наук). Москва (Astafurova, T. N. (1997). *Strategies for communicative behavior in professionally significant situations of intercultural communication* (DSc thesis abstract). Moscow).
- Библер, В. С. (1989). Культура. Диалог культур: опыт определения. *Вопросы философии*, 6, 5 (Bibler, V. S. (1989). Culture. The dialogue of cultures: the experience of definition. *Questions of philosophy*, 6, 5).
- Богатырева, М. А. (1998). *Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника* (автореферат. дис. ... канд. наук). М. (Bogatyreva, M. A. (1998). *Sociocultural component of the contents of a professional-oriented textbook* (PhD thesis abstract) M.).
- Гальскова, Н. Д. (2004). Межкультурное обучение: проблема целей и содержания, обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 1, 35 (Halskova, N. D. (2004). Intercultural Learning: Problem of Goals and Content, Learning to Foreign Languages. *Foreign Languages at School*, 1, 35).
- Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. (2000). Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, 4, 9-16 (Milrud, R. P., Maksimova, I. R. (2000). Modern Conceptual Principles of Communicative Learning for a Foreign Language. *Foreign Languages at School*, 4, 9-16).
- Никитенко, З. Н., Осиянова, О. М. (1994). О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников. *Иностранные языки в школе*, 5, 4-7 (Nikitenko, Z. N., Osianova, O. M. (1994). On the content of the national-cultural component in teaching English to younger schoolchildren. *Foreign languages at school*, 5, 4-7).
- Орехова, И. А. (2004). Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 5, 28-30 (Orehova, I. A. (2004). Formation of linguocultural competence in the process of teaching foreign languages. *Foreign languages at school*, 5, 28-30).
- Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., Коростелев, В. С. (1987). Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. *Иностранные языки в школе*, 6 (Passov, E. I., Kuzovlev, V. P., Korostelev, V. S. (1987). The purpose of teaching foreign language at the present stage of society development. *Foreign languages at school*, 6).
- Сафонова, В. В. (1998). Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике. *Культуроведческие аспекты языкового образования*. М.: Еврошкола, 27-35 (Safonova, V. V. (1998). Problems of Socio-Cultural Education in Language Pedagogy. *Cultural Aspects of Language Education*. M.: Euro School, 27-35).

- Сафонова, В. В. (2001). Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, 3, 17-24 (Safonova, V. V. (2001). Cultural Studies in the System of Modern Language Education. *Foreign Languages at School*, 3, 17-24).
- Селіванова, Н. А. (2007). Реалізація сучасних підходів і тенденцій у викладанні французької мови на основі навчально-методичного комплексу «Синій птах». *Иностранные языки в школе*, 64-68 (Selivanova, N. A. (2007). Implementation of modern approaches and trends in the teaching of French on the basis of the Blue Bird educational-methodical complex. *Foreign languages at school*, 64-68).
- Сысоев, П. В. (2004). Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования. *Иностранные языки в школе*, 4, 14-20 (Sysoiev, P. V. (2004). Cultural self-determination of students in the conditions of linguistic multicultural education. *Foreign languages at school*, 4, 14-20).
- Сисоев, П. В. (2004). Концепция языкового поликультурного образования (культуроведение США) (автореф. дисс. ... докт. пед. наук). Москва (Sysoiev, P. V. (2004). The Concept of Language Multicultural Education (US Cultural Studies) (DSc thesis abstract). Moscow).
- Тер-Минасова, С. (2008). Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово (Ter-Minasova, S. (2008). Language and Intercultural Communication. M.: Slovo).
- Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 23 апреля. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Hutorskoi, A. V. (2002). Key Competences and Educational Standards. *Eidos Internet Magazine*, April 23. Retrieved from: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).
- Knyazyan, M., Mushynska, N. (2019). The formation of translator's research competence at the universities of Ukraine. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Vol. 7, No 1, 85-94.
- Knyazyan, M., Mushynska, N. (2019). Social innovations in the professional training of managers under the conditions of knowledge economy development. *Baltic Journal of Economic Studies*, Vol. 5, No. 2, 137-143.
- Sheils, (1993). *Communication in the Modern Language Classroom*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1-2.

РЕЗЮМЕ

Сали Елена. Социокультурный подход в подготовке будущих учителей-филологов.

В статье проанализирован социокультурный подход в преподавании английского языка студентам как важный фактор подготовки будущих филологов; раскрываются понятия «социокультурная компетентность» и «диалог культур»; приводятся примеры практического использования указанного подхода в работе со студентами ИГГУ. Определены основные характерные особенности социокультурной компетентности, которые составляют целостный механизм в изучении иностранных языков. Автор исследует основные направления формирования и совершенствования у студентов социокультурной компетентности путем внедрения интерактивных технологий. Проанализирован феномен «аудиолингвальный метод». На примере студентов Измаильского государственного гуманитарного университета доказана эффективность социокультурного развития. Автор акцентирует внимание на том, что обучение иностранному языку студентов заключается в формировании у них коммуникативных умений устной и письменной речи в профессиональной сфере. Знание

социокультурных средств общения является залогом успешной профессионально ориентированной коммуникации с зарубежными партнерами и коллегами.

Ключевые слова: социокультурный подход, социокультурная компетентность, профессионально ориентированное иноязычное общение, социокультурные средства общения, аудиолингвальный метод, диалог культур, иноязычная образование, страноведческая информация.

SUMMARY

Sali Olena. Socio-cultural approach to training of the future teachers-philologists.

The article analyzes the socio-cultural approach in teaching English to students as an important factor in the preparation of future philologists; the concepts of "socio-cultural competence" and "dialogue of cultures" are revealed; examples of practical use of this approach in work with students of the ISHU are given. The main characteristic features of socio-cultural competence, which constitute the integral mechanism in the study of foreign languages, are determined. The author investigates the main directions of formation and improvement of students of socio-cultural competence through introduction of interactive technologies. The phenomenon of "audio-lingual method" is analyzed. An example of the students of the Izmail State Humanitarian University proved the effectiveness of socio-cultural development. The author focuses on the fact that teaching of a foreign language of students is in the formation of their communicative skills of oral and written speech in the professional field. Possession of socio-cultural means of communication is the key to a successful professional-oriented communication with foreign partners and colleagues.

As the author has noted, formation of sociocultural competence of students is carried out on the basis of authentic materials containing cultural information (fiction and popular science literature, audio and video materials). It is determined that the socio-cultural approach ensures acquisition of language in close connection with the foreign language culture, so along with the communicative, personal-activity approaches should be used the socio-cultural approach. By integrating these approaches in learning you can achieve high results. The essence of sociocultural approach is analyzed. It can be concluded that, as a result of mastering the sociocultural means of foreign language communication, students are able to notice the language clichés characteristic of certain situations of communication, choose language means of communication in accordance with the norms of language and etiquette, adjust to the style of communication of a foreign language partner. Knowledge of sociocultural competence will allow students to find their place in the international arena and to be a full participant in international communication. That's why the need to use the sociocultural approach as the most important basis in foreign language learning is conditioned by the desire to ensure the quality of modern education on the basis of maintaining its fundamentality and relevance to the actual as well as perspective needs of the individual and society.

Key words: socio-cultural approach, sociocultural competence, professionally oriented foreign language communication, socio-cultural communication means, audio-lingual method, dialogue of cultures, foreign language education, regional geographic information.

Юлія Самодій

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0002-3993-4578

Антоніна Беседіна

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0001-7294-3137

Світлана Гудим

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9124-8252

Микола Гудим

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9732-6393

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/309-319

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

З метою зміцнення фізичного здоров'я, зменшення ризику розвитку захворювань з'ясовано та схарактеризовано основні засоби фізичної терапії щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я: прикладні фізичні вправи та окремі елементи з різних видів спорту, цілісне використання прикладних видів спорту, природні умови та гігієнічні фактори. Розглянуто диференційне застосування засобів фізичної терапії й систематизовано освітні підходи до використання цих засобів студентами. Науково обґрунтовано і розроблено оздоровчо-освітню програму мотивації до здоров'я у студентів ЗВО, яка спрямована на зміцнення фізичного здоров'я, зменшення ризику розвитку захворювань, підвищення рівня мотивації до здоров'я студентів. Визначено, що одним із компонентів здорового способу життя та правильного його формування є фізичне виховання. Охарактеризовані умови фізкультурно-оздоровчих програм. Досліджено результати показників стану здоров'я студентів, оцінку їх рівня фізичної працездатності.

Ключові слова: *сприяння здоров'ю, збереження і зміцнення здоров'я, здоров'язбереження, формування ціннісного ставлення до здоров'я, засоби фізичної терапії, фізичне виховання, фізична працездатність.*

Постановка проблеми. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у підлітків є першочерговим завданням, оскільки саме в молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмінь, усвідомлення потреб та мотивів, засвоєння ціннісних орієнтацій, інтересів та уявлень. Формування психохарактерологічних особливостей підліткового віку, стереотипів поведінки лежить в основі розповсюдження поведінкових порушень. Ця

проблема цікавить різних фахівців, зокрема педіатрів, невропатологів, психологів, педагогів, дефектологів і представляє собою одну з найбільш поширених форм психічних розладів у підлітковому віці.

Визначальними елементами вивчення особливостей психофізіологічного стану підлітків є використання комплексного підходу до дослідження і його характеристики як на рівні окремих функціональних систем, так і на міжсистемному рівні, урахування даних, що свідчать про адаптаційно-приспосувальний характер онтогенетичного розвитку. Провідне місце в цьому процесі займає вивчення стану здоров'я підростаючого покоління. Для успішного здійснення виховання здорового покоління виникає необхідність у збільшенні пропаганди фізичної культури і спорту, але остання не повинна обмежуватися показом лише однієї оздоровчої функції.

Аналіз актуальних досліджень. Стан здоров'я підлітків і молоді завжди перебуває в центрі уваги світової громадськості, оскільки він є одним із провідних індикаторів національної безпеки держави. Державну політику в сфері збереження, зміцнення й охорони здоров'я молодого покоління окреслено в низці нормативно-правових документів, зокрема в Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2009–2015 роки, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Загальнодержавній програмі «Здоров'я – 2020: український вимір». Відповідно до зазначених документів, формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей, підлітків і молоді визначено як одне з першочергових завдань освіти.

Окремим аспектам формування ціннісного ставлення до здоров'я присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців: формування культури здоров'я і ціннісного ставлення до здоров'я на методологічному, теоретичному та практичному рівнях (Т. Андрющенко, В. Горащук, С. Кириленко, М. Лук'янченко, А. Маджуга, О. Шиян та ін.), соціально-педагогічні чинники, що впливають на стан здоров'я підлітків (М. Безруких, Б. Брозовська, Б. Дженсен, Ю. Науменко, М. Соколовська, К. Фельвінчі та ін.). Значний внесок здійснили зарубіжні дослідники М. Баргер, В. Барнеков, Г. Бейз, Т. Вільямс, Б. Войнаровська, М. Гавлінова, Дж. Карські, А. Кравацкі, Д. Рівет, П. Паулюс, В. Сімовська, Г. Стумарова, І. Юнг, З. Яворські та ін.

Залучення підлітків до здорового способу життя – важлива складова молодіжної та соціальної державної політики. Формування мотивації до здоров'я у підлітків є першочерговим завданням, оскільки саме в молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмінь, усвідомлення потреб та мотивів, засвоєння ціннісних орієнтацій, інтересів та уявлень.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці програми ціннісного ставлення до здоров'я у студентів ЗВО засобами фізичної терапії. Для досягнення поставленої мети

використовувалися такі методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, анкетування, педагогічний експеримент, методи математично-статистичної обробки отриманих даних.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та узагальнення літератури; педагогічне спостереження; функціональні методи та проби; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. На основі вивченого матеріалу була розроблена методика проведення занять, метою якої було зміцнення фізичного здоров'я, зменшення ризику розвитку захворювань, підвищення рівня мотивації до здорового способу життя студентів. Була розроблена модель експериментальної програми мотивації до здорового способу життя для студентів, яка включала оздоровчий біг, фізкультхвилинки, оздоровчий масаж та освітній напрям. Оздоровчо-освітня програма мотивації до здоров'я у студентів ЗВО спрямована на зміцнення фізичного здоров'я, зменшення ризику розвитку захворювань, підвищення рівня мотивації до здоров'я студентів.

Експериментальне дослідження проводилось у 2017–2019 н.р. на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У дослідженні брали участь студенти першого курсу спеціальності фізичне виховання (48 студентів 17–18 років). З метою перевірки ефективності розробленої програми було сформовано дві групи – основну і групу порівняння. Студенти основної групи (24 осіб) займалися за розробленою оздоровчою програмою, жінки порівняльної групи (24) – за загальноприйнятою методикою.

Дослідження проводилось у 3 етапи: I етап – аналіз науково-методичної літератури за напрямом дослідження; II етап – проведення анкетування; III етап – статистична обробка результатів дослідження, їх аналіз, узагальнення та обговорення. На першому етапі дослідження проаналізовано сучасний стан дослідженості формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів засобами фізичної реабілітації, підібрано методики вивчення функціонального стану ОРА, серцево-судинної та дихальної систем у студентів. Попередньо визначено базу дослідження та здійснено ознайомлення з контингентом студентів, які перебували на базі дослідження.

Аналіз літературних джерел показує, що проблема формування здорового способу життя є актуальною. Для успішного здійснення виховання здорового покоління виникає необхідність у збільшенні пропаганди фізичної культури і спорту, але остання не повинна обмежуватися показом лише однієї оздоровчої функції. Отже, оздоровчий і профілактичний ефект масової фізичної культури нерозривно пов'язаний із підвищеною фізичною активністю, посиленням функцій опорно-рухового апарату, активізацією обміну речовин. У результаті недостатньої рухової

активності в організмі людини порушуються нервово-рефлекторні зв'язки, закладені природою й закріплені в процесі важкої фізичної праці, що призводить до розладу регуляції діяльності серцево-судинної та інших систем, порушення обміну речовин і розвитку дегенеративних захворювань (атеросклероз тощо).

З аналізу досліджуваної літератури виходить, що засоби фізичної культури повинні бути спрямовані на забезпечення ефективної адаптації студентів перших курсів до навчання. Такими засобами є прикладні фізичні вправи та окремі елементи з різних видів спорту, цілісне використання прикладних видів спорту, оздоровчі сили природи та гігієнічні фактори. Вибір прикладних фізичних вправ здійснюється за принципом адекватності їх психофізіологічного впливу на прикладні фізичні й спеціальні якості, які потрібно розвивати за спільністю структури і динаміки рухів із прикладними уміньми та навичками. Оздоровчі сили природи і гігієнічні фактори, як правило, виступають обов'язковими засобами фізичної підготовки студентів, коли виховуються спеціальні фізичні якості, що забезпечують ефективну роботу в умовах відносно низької або високої температури.

На другому етапі – розроблено оздоровчо-освітню програму; визначено організаційно-методичні особливості застосування програми для студентів. Протягом цього етапу було здійснено попереднє вивчення функціональних можливостей респіраторної системи та функціонального стану ОРА у студентів основної та контрольної груп. Було сформовано дві однорідні групи студентів, які взяли участь в експериментальному дослідженні. На третьому етапі здійснено дослідження ефективності розробленої програми формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів; проведено аналіз та узагальнення отриманих результатів дослідження; сформульовано загальні висновки. На цьому етапі дослідження здійснено порівняльний аналіз одержаних результатів студентів основної групи і групи порівняння, на підставі якого оцінено дієвість розробленої програми оздоровлення, що передбачала застосування оздоровчих заходів для студентів. У процесі реалізації розробленої програми оздоровлення керувалися загальними педагогічними та спеціальними принципами: принципами свідомої та активної участі студентів у корекційному процесі, індивідуального підходу, доступності й наочності, новизни, систематичності, поступовості й послідовності, гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, опори на позитивні якості, єдності діагностики та корекції.

На основі вивченого матеріалу була розроблена методика проведення занять, метою якої було зміцнення фізичного здоров'я, зменшення ризику розвитку захворювань, підвищення рівня мотивації до здорового способу життя студентів. Проведення заходів базувалося на загально-методичних принципах: принцип «від простого до складного», принцип поступовості, або поетапного підвищення вимог; принцип індивідуального підходу до кожного;

принцип доступності, посиленості; принцип поєднання загального та спеціального впливів; принцип чергування, або розсіяного фізичного навантаження; принцип свідомої та активної участі.

Експериментальна програма мотивації до здорового способу життя для студентів включала в себе такі аспекти: оздоровчий біг, освітній напрям, фізкультхвилинка, оздоровчий масаж.

Оздоровчий біг – це біг без напруження зі швидкістю 5–10 хвилин на кілометр. Для новачків швидкість бігу не повинна перевищувати 9–10 хв., а для більш підготовлених – 6–8 хв./км. Фізкультхвилинка проводиться з метою забезпечення короточасного активного відпочинку (1,5–2 хв.), активізація організму в цілому та загального обміну речовин, зокрема сприяти випрямленню й розвантаженню хребта. Оздоровчий масаж є одним із основних засобів фізичної реабілітації, що застосовується при зміцненні фізичного здоров'я. Основними завданнями масажу є підвищення загального тону хворого, покращення кровообігу і лімфообігу, нормалізації тону ослаблених і напружених м'язів, зменшення больового синдрому за його наявності, корекція деформації як хребта, так і всього тулуба.

Освітній напрям включав бесіди з першокурсниками на кураторських годинах, де висвітлювались питання здоров'язбереження та профілактики шкідливих звичок. У контексті нашого дослідження ми запропонували анкету на життєві пріоритети (серед яких виокремили навчання, сім'ю, роботу, здоров'я, дружбу, спорт, стипендію тощо); анкету щодо готовності до здорового способу життя; самооцінки особистості; адаптації до навчання. Акцентувалася увага студентів, що тільки здоровий спосіб життя та безпечна поведінка захистять від Віл/СНІДу, туберкульозу, наркоманії та інших захворювань, збережуть здоров'я й нададуть можливість кожному здійснити свої мрії в житті. Вирішення поставлених експериментальних завдань здійснювалося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Фізкультурна хвилинка, як форма активного відпочинку під час малорухливих занять, проводиться для підвищення або утримання розумової працездатності. Оздоровчі хвилинки проводилися протягом 1–2 хвилин в середині занять, які охоплювали великі м'язові групи та були прості у виконанні. Вони включали 3–4 прості, доступні вправи, які не вимагали складної координації і впливали на основні м'язові групи. Кожну вправу повторювали 4–6 раз, темп виконання вправи середній або повільний. Такі вправи поліпшують кровообіг, дихання, сприяють підвищенню розумової працездатності, позитивно впливають на емоційний стан. Після фізкультхвилинки студенти ставали більш активними, їх увага активізовувалася, з'являлася зацікавленість у подальшому засвоєнні знань та збереженні власного здоров'я, що підтвердилося при порівнянні основної групи та групи порівняння.

За результатами дослідження встановлено, що опитані студенти, перш за все, цінують сім'ю (53 % респондентів), на другому місці – стипендія (24 % – респондентів), потім дружба (16 % – респондентів) і лише 4 % респондентів віддали пріоритет збереженню здоров'я.

Таким чином, на останньому місці ми виявили таку цінність у студентів першого курсу, як збереження та зміцнення здоров'я. Отже, студенти університету часто не підготовлені до реалізації суспільно важливого завдання виховання здорового покоління, не здатні організувати навчально-виховний процес на основі здоров'язбережувальних освітніх технологій, недостатньо дбають про своє здоров'я і не дотримуються здорового способу життя. За показниками результатів анкетування до та після проведеного експерименту ми бачимо наявність різниці між показниками (рис. 1).

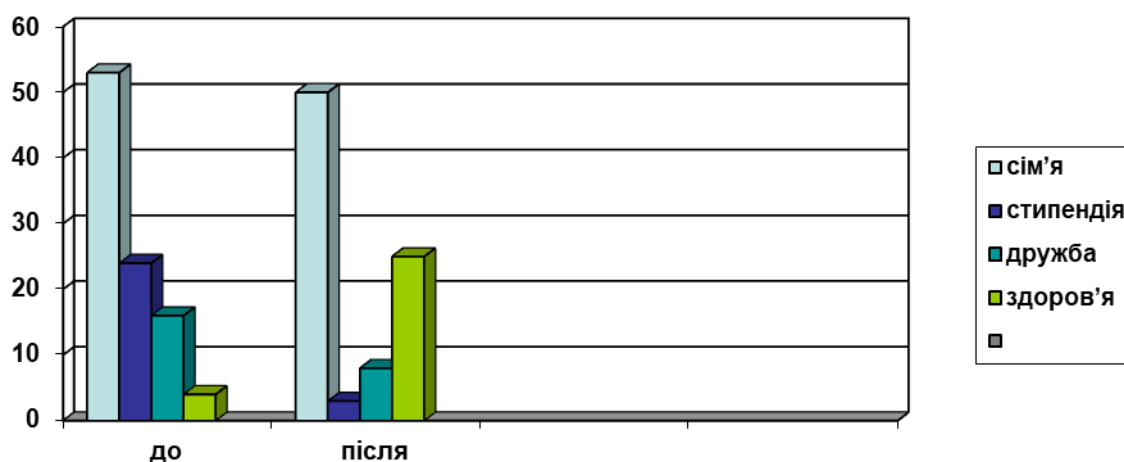


Рис. 1. Динаміка показників життєвих пріоритетів до та після експерименту.

Під впливом занять за розробленою нами програмою протягом року у студентів спостерігалися позитивні зміни, після експерименту студенти дещо змінили свої пріоритети: стали більш цінувати своє здоров'я та оточуючих.

За результатами анкетування щодо адаптації студентів до навчання та соціальної активності, слід відзначити високий рівень обмежень щодо соціальної активності та діяльності в соціальному житті (рідкісні зустрічі з друзями і знайомими через велику зайнятість і роз'єднання в зв'язку з переходом до нового закладу освіти). На рівні 60 % відзначені обмеження у функціонуванні психічного здоров'я у виконанні звичайних дій, що призвело до відносно низької оцінки психічного здоров'я (почуття внутрішнього дискомфорту відзначили близько половини респондентів).

Таким чином, студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійних людей, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, розвитком, світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи. Навчально-виховна робота на першому курсі має проводитися з урахуванням вікових особливостей студентів, рівня їх підготовки.

Труднощі адаптації студентів на початкових етапах навчання в університеті обумовленні низкою особливостей. У ЗВО система навчання характеризується великим обсягом матеріалу, самостійністю й відповідальністю студентів. Особливості переходу із середньої школи до ЗВО пов'язані не тільки з перебудовою провідного типу діяльності, але і з входженням особистості в новий колектив. Вступ до закладу вищої освіти є переломною подією в житті молодих людей.

Профілактичний напрям здоров'язбереження визначали за рівнем вживання деяких харчових продуктів. Можна зробити висновок, що студенти не приділяють належної уваги правильному харчуванню. Результати експерименту свідчать, що на першому етапі студенти дуже рідко вживають рибні, молочні продукти, овочі та каші; також дуже знижене вживання фруктів. А вживання фруктів у підлітковому віці сприятливо позначається на багатьох аспектах здоров'я: сприяє розвитку оптимального здоров'я, інтелектуальному розвитку, більш низькому рівню надлишкової ваги, підвищенню щільності кісткової тканини. Вживання фруктів у молоді переростає у звичку і в дорослому житті, що знижує ризик виникнення коронарної хвороби серця, інсульту та онкологічних захворювань. Але ж на другому етапі нашого експерименту ми бачимо підвищення цих показників: споживання фруктів кожного дня стало 25 % (було 0 %), споживання фруктів 1–2 рази на тиждень стало 75 %; також зросло споживання рибних, м'ясних та молочних продуктів і овочів. Це засвідчує про ефективність нашої програми.

Щоб визначити стан здоров'я ми визначали рівень фізичної працездатності. Для оцінки рівня фізичної працездатності нами використовувалася *проба Руф'є* з короткотривалим навантаженням. Кожен студент перед початком навчального року має пройти пробу Руф'є. Цей нескладний медичний тест оцінює швидкість відновлення пульсу після фізичних навантажень. Згідно з отриманими результатами, практично в усіх студентів переважав рівень фізичної працездатності середній – 49 % і задовільний (нижчий за середній) – 37 % серед всіх досліджуваних студентів закладу вищої освіти. Але слід зазначити, що в порівнянні початку та завершення експерименту, спостерігається негативна зміна результату за середніми і позитивна зміна за високими показниками. Саме, це пов'язано з тим, що у студентів підвищилася мотивація до здорового способу життя.

Для оцінки функціонального стану серцево-судинної діяльності використали ортостатичну пробу. За різницею між частотою пульсу в горизонтальному та вертикальному положенні ми оцінювали функціональний стан регуляторних механізмів та його тренованість. Ортостатична проба проводилася вранці перед тренування. Результати дослідження засвідчили, що на початку експерименту різниця ЧСС у студентів обох груп становила 12–13, що свідчить про високу тренованість та

підготовленість у цих групах. Після проведеного експерименту функціональні показники ССС дещо змінилися. Так, у студентів основної групи показники ортостатичної проби зменшилися на 5 одиниць, а у студентів групи порівняння на 3, що свідчить про ефективність розробленої програми.

Таким чином. результати ортостатичної проби свідчать про високий рівень фізичної підготовленості студентів першого курсу як до початку експерименту, так і після. Однак, після експерименту показники дещо змінилися, і в студентів основної групи вони були найбільш вираженими, що свідчить про ефективність нашого експерименту.

Визнання студента суб'єктом навчальної діяльності дало змогу здійснити відбір засобів, що визначають тактику формування здорового способу життя майбутніх спеціалістів у процесі вивчення різних дисциплін, а саме: 1) організація навчально-виховного процесу, яка стимулює студентів до раціоналізації життєдіяльності; 2) використання множинних міжпредметних (по вертикалі і горизонталі навчальних курсів) і міжпредметних зв'язків; 3) застосування навчально-методичних комплектів (посібник, практикум, зошит для тематичного контролю знань тощо), оскільки вони інтегрують засоби навчання; 4) організація педагогічного спілкування із застосуванням інтерактивних методів навчання (бесіда, діалог, дискусія, «мозковий штурм», імітаційні та рольові ігри, тренінги, вправи, виконання навчальних проектів тощо); 7) включення у практичну частину занять вправ для формування техніки корекційно-оздоровчої роботи (Єжова та ін., 2016; Оржеховська та Єжова, 2010; Buijs et al., 2009; Burgher et al., 1999; *Health-promoting schools: a resource for developing indicators*, 2006).

За результатами дослідження можна стверджувати, що пріоритетними напрямками для студентів першого курсу є сім'я та отримання стипендії. Це свідчить про те, що студенти першого курсу найбільше покладаються на своїх батьків, як у фінансовій сфері, так і в дружніх відносинах. Втім, не знецінюється й роль стосунків із протилежною статтю. Також підтвердилося твердження П. Драгой щодо життєвих стратегій учнівської молоді та ціннісного компонента: у побудові плану свого життя молодь найчастіше орієнтується на такі цілі, як особистісне зростання, кар'єрні досягнення тощо (Драгой, 2014, с. 107). У нашому випадку – це бажання отримання стипендії.

Отже, на підставі отриманих даних ми бачимо, що після проведеного експерименту мотивація до здорового способу життя має вищі значення, що свідчить про позитивний результат та ефективність програми, яку ми розробили. Визнання студента суб'єктом навчальної діяльності дало змогу здійснити відбір засобів, що визначають тактику формування здорового способу життя майбутніх спеціалістів у процесі вивчення різних дисциплін, а саме: 1) організація навчально-виховного процесу, яка стимулює студентів до раціоналізації життєдіяльності; 2) використання множинних міжпредметних

(по вертикалі і горизонталі навчальних курсів) і міжпредметних зв'язків; 3) застосування навчально-методичних комплектів (посібник, практикум, зошит для тематичного контролю знань тощо), оскільки вони інтегрують засоби навчання; 4) організація педагогічного спілкування із застосуванням інтерактивних методів навчання (бесіда, діалог, дискусія, «мозковий штурм», імітаційні та рольові ігри, тренінги, вправи, виконання навчальних проєктів тощо); 7) включення у практичну частину занять вправ для формування техніки корекційно-оздоровчої роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами дослідження можна стверджувати, що пріоритетами для студентів першого курсу є сім'я та отримання стипендії. Це свідчить про те, що студенти першого курсу найбільше покладаються на своїх батьків, як у фінансовій сфері, так і в дружніх відносинах. Втім, не знецінюється й роль стосунків із протилежною статтю. За показниками результатів анкетування до та після проведеного експерименту ми бачимо наявність різниці між показниками. Під впливом занять за розробленою нами програмою протягом року у студентів спостерігалися позитивні зміни, після експерименту студенти дещо змінили свої пріоритети: стали більше цінувати власне здоров'я та здоров'я оточуючих. Отже, на підставі отриманих даних можемо констатувати, що після проведеного експерименту мотивація до здорового способу життя має вищі значення, що свідчить про позитивний результат та ефективність програми, яку ми розробили.

REFERENCES

- Драгой, П. І. (2014). *Ієрархія життєвих цінностей та стратегій сучасної української молоді* (Drahoi, P. I. (2014). *The hierarchy of life values and strategies of modern Ukrainian youth*).
- Єжова, О. О., Бєсєдіна, А. А., Березна, Т. І. (2016). *Школи здоров'я в країнах Східної Європи: теорія і практика* (Yezhova, O. O., Biesiedina, A. A., Berezhna, T. I. (2016). *Schools of Health in Eastern Europe: Theory and Practice*. Sumy).
- Оржеховська, В. М., Єжова, О. О. (2010). *Здоровий спосіб життя* (Orzhekhovska, V. M., Yezhova, O. O. (2010). *Healthy lifestyle*. Sumy).
- Goof Buijs, Aldona Jociutė, Peter Paulus, Venka Simovska (2009). *Better schools through health: learning from practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools*. Vilnius: Kriventa.
- Burgher, M. S., Barnekow, V. R., Rivvet D. (1999). *The European Network of Health Promoting Schools the alliance of education and Health*. Copenhagen.
- Health-promoting schools: a resource for developing indicators* (2006). IPC.

РЕЗЮМЕ

Самодий Юлия, Бєсєдіна Антонина, Гудым Светлана, Гудым Николай. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза средствами физической терапии.

С целью укрепления физического здоровья, снижения риска развития заболеваний выяснены и охарактеризованы основные средства физической терапии

по формированию ценностного отношения к здоровью: прикладные физические упражнения и отдельные элементы из различных видов спорта, целостное использование прикладных видов спорта, природные условия и гигиенические факторы. Рассмотрено дифференциальное применения средств физической терапии и систематизация образовательных подходов к использованию этих средств студентами. Научно обоснована и разработана оздоровительно-образовательная программа мотивации к здоровью у студентов вузов, направленная на укрепление физического здоровья, снижение риска развития заболеваний, повышение уровня мотивации к здоровью студентов. Определено, что одним из компонентов здорового образа жизни и правильного его формирования является физическое воспитание. Охарактеризованы условия физкультурно-оздоровительных программ. Исследованы результаты показателей состояния здоровья студентов, исследована оценка их уровня физической работоспособности.

Ключевые слова: *содействие здоровью, сохранение и укрепление здоровья, здоровьесохранение, формирование ценностного отношения к здоровью, средства физической терапии, физическое воспитание, физическая работоспособность.*

SUMMARY

Samodii Yulia, Biesiedina Antonina, Hudym Svitlana, Hudym Mykola. The value attitudes to health in students by physical therapy.

Forming a value attitude to adolescent health is a primary concern, since in youth certain norms and patterns of behavior are acquired, relevant knowledge and skills are accumulated, awareness of needs and motives, acquisition of value orientations, interests and ideas take place. For the successful implementation of education of a healthy generation, there is a need to increase promotion of physical culture and sports, but the latter should not be limited to displaying only one wellness function. Differentiated use of physical therapy facilities and systematization of educational approaches to students' use of these facilities are considered. Wellness and educational program of motivation for health of university students is scientifically substantiated and developed, aimed at strengthening physical health, reducing the risk of developing diseases, increasing the level of motivation for preserving students' health.

The purpose of the study is to provide theoretical justification and experimental validation of the program of value-based attitude to health in students of higher education institutions by means of physical therapy. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis of scientific and methodological literature, questionnaires, pedagogical experiment, methods of mathematical and statistical processing of the obtained data.

Therefore, based on the data obtained, we see that after the experiment, motivation for a healthy lifestyle is higher, which indicates the positive result and effectiveness of the program we have developed. Recognition of the student as a subject of educational activity made it possible to select the means that determine the tactics of forming a healthy lifestyle of future specialists in the process of studying different disciplines, namely: 1) organization of educational process that encourages students to rationalize their life; 2) use of multiple cross-curricular (vertical and horizontal training courses) links; 3) use of educational and methodological tools (manual, workshop, exercise book for thematic control of knowledge, etc.) as they integrate learning tools; 4) organization of pedagogical communication using interactive teaching methods (conversation, dialogue, discussion, brainstorming, simulation and role-playing games, trainings, exercises, implementation of educational projects, etc.); 7) inclusion in the practical part of the exercises for the formation of techniques of corrective and improving work.

According to the research, it can be argued that family and scholarship are the priority areas for first-year students. This indicates that first-year students rely most on their

parents, both financially and in friendly relationships. However, the role of relationships with the opposite sex is not underestimated. According to the survey results before and after the experiment, we see that there is some difference between the indicators. Under the influence of the lessons we developed during the year, students experienced positive changes, after the experiment students changed their priorities a bit: they began to appreciate their health and health of other people. Therefore, based on the data obtained, we see that after the experiment, motivation for a healthy lifestyle is higher, which indicates the positive result and effectiveness of the program we have developed.

Key words: *health promotion, preservation of health, health saving, value attitude to health, means of physical therapy, Physical Education, physical performance.*

УДК 378.147.091.398:008-022.218:811.161.1

Валентина Стативка

Институт иностранных языков и литературы

Ланьчжоуского университета (КНР)

ORCID ID 0000-0001-7261-6785

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/319-337

ТЕКСТОВО-ДИСКУРСИВНАЯ КАТЕГОРИЯ СИТУАТИВНОСТИ: ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ

В статье осуществляется анализ и отбор лингвистической информации о текстово-дискурсивной категории ситуативности для иностранных магистрантов-филологов; презентуется разработанная автором методика формирования одной из основных составляющих профессиональной компетенции филолога – умения анализировать текстовые категории (на материале ситуативности). Теоретическая информация из области лингвистики текста содержит как общепринятые, так и дискуссионные положения, что позволит преподавателю и магистрантам организовать на занятии научную дискуссию вокруг поднимаемой проблемы – объема текстовой категории ситуативности. Разработанный комплекс упражнений используется как в самостоятельной, так и коллективной познавательной деятельности, он подчинен обогащению научного лексикона, синтаксического строя речи иностранных магистрантов и формированию умений анализа текстовых категорий.

Ключевые слова: *лингвистика текста, категория ситуативности, коммуникативная ситуация, референциальность, антропоцентричность, комплекс упражнений, анализ текстовой категории*

Постановка проблемы. Текст – это средство коммуникации, воздействия, доставления эстетического наслаждения, а значит, по своей природе он ориентирован на человека воспринимающего, что предопределяет создание текста с учетом сферы и среды, в которых он будет восприниматься. Автор отбирает элементы содержания и языковые средства, komponует их в определенной последовательности, позволяющей ему реализовать коммуникативную установку. Это значит, что комплекс экстралингвистических условий определяет отбор содержания и характер языковой ткани, выбор жанра и стиля.

Следовательно, текст прочно связан с социальной средой и сферой коммуникации. Т. Ван Дейк отмечает, что «связные тексты вроде рассказа о каком-либо происшествии не существуют в вакууме. Они производятся и воспринимаются говорящими и слушателями в конкретных ситуациях, в рамках широкого социокультурного контекста» (ван Дейк, Кинч, 1988, с. 8). Ученый рассматривает текст как феномен дискурса, т.е. социально-коммуникативной ситуации, в которой рождается и завершается текст. Следовательно, в тексте отражается эта ситуация, а значит, текст обладает таким существенным признаком, как ситуативность.

Ситуативность как текстово-дискурсивная категория наиболее последовательно и полно описана в работах по функциональной стилистике, лингвистике текста и теории коммуникации (В. Г. Гак (Гак, 1988), К. А. Долинин (Долинин, 1999; 2007), В. И. Карасик (Карасик, 2004; 2007), М. Н. Кожина (Кожина), В. Г. Костомаров (Костомаров, 2005), В. В. Красных (Красных, 1997) и др. – представляют составляющие ситуации общения, особенности их характеристики; О. Воробьева (Воробьева, 1993), Е. А. Селиванова (Селиванова, 2002), З. В. Тураева (Тураева, 2009) – поднимают вопросы иерархии текстовых категорий и подкатегорий, детализируют категориальные свойства текста, в том числе и соотносимые с ситуативностью.

Появление все новых и новых категорий, описываемых лингвистами, говорит о расширении и углублении лингвистической теории текста, и в этой ситуации методистам необходимо осуществлять отбор сведений о текстовых категориях, доступный и имеющий практическую значимость для формирования профессиональной компетенции, в состав которой входят умения анализа текстовых категорий.

В этой связи **целью** данной статьи стал анализ лингвистических сведений о текстово-дискурсивной категории ситуативности, отбор базовых сведений и создание комплекса упражнений для формирования основы профессиональной компетенции иностранного магистра-филолога – умений анализа категорий текста. Основной **метод** исследования вопроса – анализ лингвистических концепций текстовых категорий, обобщение и систематизация основных положений, составляющих базу для формирования умений анализа текстовых категорий (на материале категории ситуативности).

Изложение основного содержания. Ситуативность как категория текста многогранна, потому что это свойство напрямую предопределяется сложностью коммуникативного акта. В. В. Красных в каждом коммуникативном акте отмечает четыре аспекта:

1) экстралингвистический аспект: конситуация – объективно существующая собственно экстралингвистическая ситуация общения; условия (в самом широком смысле) общения и его участники (т.е. кто, что, где, когда);

2) семантический аспект: контекст – имплицитно или эксплицитно выраженные смыслы, реально существующие, являющиеся частью

ситуации, отражающиеся в дискурсе и актуальные для данного коммуникативного акта;

3) когнитивный аспект: пресуппозиция – зона пересечения индивидуальных когнитивных пространств (фондов знаний коммуникантов), включая и представления коммуникантов о конситуации;

4) собственно лингвистический аспект: речь – продукт непосредственного речепроизводства, то, что продуцируют коммуниканты (Красных, 1997, с. 24). А поскольку текст является продуктом коммуникативной деятельности, то в нем отражаются все аспекты коммуникативного акта.

Так что же такое ситуативность как категория текста? Долинин пишет: «По поводу любого текста мы всегда можем спросить: кто именно, кому, где, когда, в каких конкретно обстоятельствах и каким конкретно способом адресует данное сообщение» (Долинин, 2007, с. 9). Другими словами, текст содержит в себе такие показатели, по которым можно сориентироваться в ситуации производства или восприятия речи. Значит, **ситуативность** – это свойство текста отражать коммуникативную ситуацию, комплекс тех экстралингвистических условий, под воздействием которых происходит порождение и восприятие текста. Рассмотрим более детально, что же составляет коммуникативную ситуацию.

«Под коммуникативной ситуацией будем понимать сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении, направляемом адресату», – так определяет содержание коммуникативной ситуации Н. И. Формановская. Она выразила сущность, повторяющуюся во множестве научных дефиниций этого понятия. Однако степень конкретизации условий, составляющих коммуникативную ситуацию, в научных описаниях не одинакова (В. Г. Гак (Гак, 1998), Н. И. Формановская (Формановская, 2007), В. И. Карасик (Карасик, 2004; 2007), В. Г. Костомаров (Костомаров, 2005)). Нам кажется наиболее полным и структурирующим представление реципиента о ситуации общения определение, данное этому феномену В. И. Карасиком: «Категории ситуации общения: 1) участники общения (статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные характеристики); 2) условия общения (пресуппозиции, сфера общения, хронотоп, коммуникативная среда); 3) организация общения (мотивы, цели и стратегии, развертывание и членение, контроль общения и вариативность коммуникативных средств); 4) способы общения (канал и режим, тональность, стили и жанр общения)» (Карасик, 2007). Под статусно-ролевыми характеристиками участников имеются в виду статусное положение в социуме (ректор – преподаватель – студент) и конкретная роль в обыденной или официальной ситуации (продавец – покупатель), при этом на характер взаимодействия влияют и степень знакомства, и общий контекст, и общие фоновые знания. Психологическая роль коммуникантов отражает

роль в конкретній групі, наприклад, сім'я (родители – діти, старший – молодший), серед друзів (лідер, аутсайдер, покровитель, захисник, друг) і співвідноситься з носієм певного емоційно-психічного стану, темперамента, світогляду, смаків і звичок.

Крім адресата і адресанта в антропологічний центр ситуації спілкування можуть входити такі компоненти, впливаючі на характер протікання дискурсу, як спостерігач – присутній, але не маючий права втручатися в розмову (наприклад, глядач, слухач, присутній на дискусіях кандидатів у президенти). На нього орієнтований текст, тому і характер мовного продукту в певній мірі залежить від цього компонента ситуації.

Кожний учасник мовного взаємодіяння або спостерігач має певний рівень фонових знань (або пресуппозицій), який дозволить зрозуміти і інтерпретувати отриману інформацію. Пресуппозиція – це те відомство про світ, «які дадуть їм (комунікантам – *вставка наша С.*) можливість триматися в процесі комунікації відомих обоим орієнтирів і меж» (Клюєв, 2002, с. 85-86). З. Я. Тураєва визначає пресуппозицію як суму фонових знань. Ці передбачувані знання можуть мати характер енциклопедических, але можуть очікуватися і наявність більш глибоких, спеціальних знань (Тураєва, 2009, с. 47). Виділення І. Я. Чернухіної таких видів пресуппозицій, як загальна, культурна, соціальна, професійна, і мовна, говорить про область і широту очікуваних у адресата знань (Чернухіна, 1990). Урахування пресуппозицій дозволяє адресанту будувати текст з урахування знання адресатом початкових положень, умов, особистостей, подій, які можуть впливати в контексті, на здатність адресата витягти різні види інформації. Обсяг витягнутої підтекстової інформації (в художніх текстах) передбачений частково ступенем глибини і широти пресуппозицій реципієнта. Відомо, що з тексту витягається СПІ (содержательно-подтекстовая інформація) завдяки знанню мови і дійсності (символічних значень слів і предметів, виникненню асоціативних, логічних, образних зв'язків і т.д.), які формуються в досвіді мовного існування.

Орієнтація на адресата, його пресуппозицію визначає багато умов створення тексту: де буде сприйматися текст (вибір сфери діяльності), особливості змісту і мови, тональність викладу (офіційна, дружеска, лірична, іронічна, образлива, ворожа, агресивна і т.д.). Вибравши тему, давши заголовок тексту, визначаючись способом і тональністю викладу, автор, в сутності, вибирає жанр тексту, закони якого дозволять реципієнту зрозуміти і інтерпретувати текст, а жанрові форми самі по собі «стабільно закріплені за певною сферою спілкування і тим чи іншим типом

коммуникативной ситуации» (Воробьева, 1993, с. 163). Таким образом, жанровая принадлежность текста обусловлена ситуативно.

Более-менее объективная интерпретация текста читателем требует фоновых знаний, выходящих за пределы конкретного текста, то есть речь идет о широком контексте. Под широким контекстом Б. М. Гаспаров имеет в виду «факторы, сопутствующие вербальной коммуникации. Это и ситуация общения, и совокупность культурных и социальных условий, в которых совершается коммуникация, сетка контекстов, в которую включается данный текст, – контекст эпохи, литературного направления, жанра, индивидуальной авторской системы и т.д. Такое понимание контекста смыкается с тем, что О. С. Ахманова определяет как вертикальный контекст, В. Я. Мыркин – как коммуникативный контекст, Г. В. Колшанский – как сетку контекстов, чешская исследовательница Слама-Козаку – как глобальный контекст» (Гаспаров, 1996, с. 67). И. Т. Касавин предлагает назвать его контекстом культуры: «Ведь адекватное понимание всякой интеракции требует фонового знания (background knowledge), которое выходит далеко за пределы локального разговора и непосредственного окружения» (Касавин, 2008, с. 234). Следовательно, создание и восприятие текста обуславливается историко-культурным контекстом.

Рассмотрение текста в условиях историко-культурного контекста, в экстралингвистических условиях конкретной коммуникативной ситуации, которые влияют на создание и восприятие текста, говорит о невозможности понимания категорий текста вне связи с жизнью, то есть вне дискурса, составляющей которого он является. В этой связи **категория ситуативности** текста может быть истолкована как обусловленность порождения и восприятия текста экстралингвистическими факторами, коммуникативными условиями и историко-культурным контекстом.

Некоторые ученые не выделяют ситуативность как текстово-дискурсивную категорию, но описывают такие категории, которые тем или иным образом отражают ситуативные свойства текста. Так, например, О. П. Воробьева (Воробьева, 1993, с. 42), И. М. Колегаева (Колегаева, 1991, с. 18), Е. А. Селиванова (Селиванова, 2002, с. 227) в ряду текстово-дискурсивных категорий выделяют референциальность и антропоцентричность, которые тесно смыкаются с категориями целостности и ситуативности.

Референциальность, понимаемая в лингвистике как соотнесенность текста с некоторым сегментом реальности или квазиреальности, неким положением дел, с референтной ситуацией или событием (Гаспаров, 1996, с. 42), с нашей точки зрения, может восприниматься как составляющая категории ситуативности, поскольку она отражает обстановку коммуникации в тексте. Е. А. Селиванова считает, что сущность этой категории сложнее и понять ее можно, если принять за исходное наличие различных точек референции. Точками референции в дискурсе являются: 1) авторское

порождение текста на основе интериоризации им бытийной сферы, пространства и времени, в которые он погружен; 2) соотнесение авторской интериоризации с референцией событий, явлений, описываемых в тексте (другими словами, соотношение картины реальности, которую ощущает автор, с той картиной, которая получилась в тексте, то есть с виртуальным пространством текста); 3) читательская референциальная соотнесенность со своей эпохой во времени и пространстве и 4) референция читательской рецепции описываемых в тексте фактов, событий, то есть актуальное виртуальное пространство текста (Селиванова, 2002, с. 227). Отразим точки референциальности в виде схемы:

Автор и мир, окружающий его	–	Созданный автором в тексте мир (виртуальное пространство)
Читатель и мир, окружающий его	–	Отраженный сознанием читателя мир текста (актуальное виртуальное пространство текста)

Референция текста бывает разной степени приближенности к жизни. Степень ее приближенности зависит в первую очередь от стиля и жанра. Е. И. Селиванова выделяет на этом основании разные виды референциальности: максимальной приближенности к действительности (деловые документы, акты, автобиография, хроника, репортаж); пунктирную референцию, состоящую в выборе отдельных реальных событий, исторических личностей (исторические романы, биографическая проза, теледискурс, политический дискурс); референцию-рефлексию (лирические произведения); референцию вымысла (художественные тексты с вымышленными событиями, героями); референцию-фэнтэзи (в большей или меньшей степени отдаленные от реального мира «фантастические» тексты: сказки, триллеры, фантастика) (Селиванова, 2002, с. 227-228).

Если понимать референцию как соотнесенность с действительностью или ее отрезком, то ее можно рассматривать и в составе целостности, которая и предопределяется связностью самих явлений отраженной в тексте действительности. Если референциальность зависит от стиля и жанра, от авторской стратегии, интерпретанты читателя, фонда его знаний, эпохи, в которую он живет, от языка и культуры, в которую он погружен; от отдаленности эпохи порождения текста и времени восприятия, эпохи интерпретанта, то речь идет о роли коммуникативной ситуации, а именно таких ее условий, как адресат и адресант, их коммуникативной интенции, пресуппозиции, о контексте (культурно-историческом, ситуативном), об условиях восприятия текста. Другими словами, речь идет о той части свойств, которые соотносятся с ситуативностью как текстово-дискурсивной категорией, традиционно выделяемой в лингвистике текста.

Категория антропоцентричности состоит в признании человека, его сознания гносеологическим и коммуникативным центром дискурса и текста.

В художественном произведении таких центров три: автор, читатель и персонаж (Тураева, 2009; Красных, 1997; Гаспаров, 1996). По мнению Е. А. Селивановой, антропоцентризм проявляется в значительно большей разноплановости диалогических связей. Автор и читатель неодноплановы, и поэтому выделяет подкатегории *адресантности* и *адресатности*. Категория адресантности включает: а) личность автора как человека, творящего текст; б) автор в тексте, с которым можно вести внутренний диалог (автор-функция – З. Я. Тураева (Тураева, 2009, с. 82). «Автор-функция может быть имплицитен, однако сфера его мыслей, оценок, эмоций, чувств и т.д. просвечивает сквозь текстовую ткань в глобальной связности дискурса. Эксплицитный автор-функция может соответствовать образу автора, представленному знаками личных, притяжательных местоимений, глаголами, вводными словами и т.д.» (Селиванова, 2002, с. 229).

Категория адресантности также представлена образом рассказчика (например, Максим Максимович в «Герое нашего времени» М. Ю. Лермонтова, Белкин в «Повестях Белкина» А. С. Пушкина); в лирических произведениях – лирическим героем. При этом автор-функция не может быть отождествлена с персонажем в лирике, хотя какой-то отпечаток автора на лирическом герое признается, но все же лирический герой скорее относится к персонажным антропоцентрам.

Второй подкатегорией антропоцентричности является адресатность. В тексте всегда отражается ориентация автора на потенциального читателя, его способность к интерпретации и другие свойства. Автор представляет себе тот идеал читателя, на восприятие которого он рассчитывает и с учетом понимания которого создает художественный текст, то есть создает модель идеального адресата. Однако читают текст зачастую не совсем такие читатели, которых себе представляет автор. Кроме того, иногда автор создает образ фиктивного читателя и включает его в текст, ведя с ним диалог. Значит, подкатеорию адресатности составляет: а) идеальный адресат (адресат-функция, как называют его З. Я. Тураева, Е. А. Селиванова и др.); б) реальный адресат (человек, читающий или слушающий); в) фиктивный читатель (придуманный и введенный в текст автором).

Смоделированный идеальный адресат, или адресат-функция, может вступать в диалог с автором-функцией. «Однако этот диалог не следует смешивать со взаимодействием образа автора с образом читателя (фиктивного читателя), как, например, у Н. В. Гоголя: «Тут скажут многие читатели и укорят автора в несообразностях... Читателю легко судить, глядя из своего покойного угла...». Диалог автора-функции и адресата-функции прослеживается на всем информационном пространстве и нередко коррелирует с текстовым концептом» (Селиванова, 2002, с. 232). Конкретный адресат-человек пропускает сквозь призму своего сознания адресата-функцию, даже вступая в диалогические отношения с ним.

Иногда, как отмечают ученые, адресат-функция может не совпадать с созданной автором идеальной моделью, как это произошло с произведениями Ф. Купера, А. Дюма, Д. Дефо, изначально ориентированных на взрослого читателя, а с течением времени превратились в чтение для детей и юношества (Колегаева, 1991, с. 19-20).

Диалог с реальным читателем, вовлечение его в диалогические отношения осуществляется средствами внешней диалогизации (обращений, форм императива, вопросительных предложений и др.).

Категория антропоцентричности, которая, согласно Е. А. Селивановой, включает подкатегории адресантности и адресатности, также как и категория референции по своей сути может соотноситься с категорией ситуативности, относимой к семи важнейшим текстовым категориям, описанным еще Бограндтом и Дресслером и получившим дальнейшее развитие в коммуникативной лингвистике, лингвистике текста и стилистике (И. М. Вознесенская (Вознесенская, 2011), В. Г. Костомаров (Костомаров, 2005), М. Н. Кожина (Кожина) и др.). Поскольку в науке утвердилось мнение о том, что рассмотрение текста как «результата», самодостаточного герметичного образования недостаточно (Карасик, 2007, с. 227), то текст воспринимается и как результат и как процесс, то есть как составляющая дискурса. Возникает потребность в учете всех обстоятельств, условий порождения текста: адресанта и адресата, сферы и обстановки, в которой происходит речевое взаимодействие и т. д. Эти условия описаны в стилистике как экстралингвистические стилеобразующие факторы. К ним относят сферу общения, связанную с видом деятельности (наука, искусство, политика, право, религия, бытовая сфера), форму мышления (логико-понятийное, образное, деонтическое и др.) цель общения, тип содержания, функции языка (коммуникативная, эстетическая, экспрессивная, фатическая и т. д.), типовую ситуацию общения (официальная/неофициальная) (Кожина). М. Н. Кожина перечисляет и другие (условно вторичные) факторы, от которых зависит стиль текста, – это условия общения и формы речи, своеобразие аудитории, опосредованное или непосредственное общение, устная или письменная речь, вид общения, специфика жанра, индивидуальная интенция и др. В. Г. Костомаров (Костомаров, 2005, с. 45), вводя в качестве экстралингвистических стилеобразующих факторов понятия сферы и среды, вкладывает в понятие «сфера» то же содержание, что и М. Н. Кожина, а понятие «среда» наполняет таким содержанием: это общающиеся люди, с их характерами и статусом, способами и видами контактов, взаимоотношениями и интересами. По мнению ученого, характер соотношения сферы и среды определяет особенности ситуации общения, которая в свою очередь определяет тип текста: книжный, разговорный или массово-коммуникативный. В книжных специализированных типах текста (научной статье, законе, деловых документах) будет доминирующим

фактором сфера, а в других неспециализированных книжных текстах (например, в мемуарах), а также массово-коммуникативных и разговорных доминирующим стилеобразующим фактором будет среда.

Следовательно, ситуативность – текстообразующая категория, в состав которой входит множество аспектов, в том числе и те, о которых говорится при характеристике референциальности и антропоцентричности. Более того, В. Г. Гак, говоря о соотносительности высказывания с ситуацией (под которой он имеет в виду совокупность элементов, присутствующих в сознании говорящего в объективной действительности в момент говорения и обуславливающих в определенной мере отбор языковых элементов при формировании самого высказывания (Гак, 1998, с. 246) акцентирует внимание на том, что именно структура денотата (или референта) составляет ядро речевой ситуации. При этом ученый подчеркивает, что высказывание отражает не только предметные отношения, но и информированность собеседников (отражаемую актуальным членением) и позицию говорящего (отражаемую категориями модальности)... (Гак, 1998, с. 246). Если трансформировать особенности ситуативности высказывания в область целого текста (такая трансформация нам представляется правомерной, так как высказывание представляет собой структурную единицу текста, текст в миниатюре), то референциальность вполне можно считать аспектом текстовой категории ситуативности. Хотя выявление четкой грани между содержанием категориальных признаков референциальности, антропоцентричности, ситуативности невозможно, они соприкасаются, вступают в отношения конкретизации с разными категориями (ситуативности, целостности, модальности и др.), образуя текст.

В результате анализа мнений исследователей категории, приходим к выводу, что под ситуативностью следует понимать свойство текста быть созданным под воздействием ситуации общения (участники общения, условия общения, организация общения, способы общения), широкого контекста (контекст эпохи, литературного направления, жанра, индивидуальной авторской системы и т.д.) и отражать их в языковой ткани.

Проанализируем категорию ситуативности в художественном тексте (на материале рассказа И. Бунина «Молодость и старость»).

Художественное произведение отражает ряд экстралингвистических условий, под влиянием которых оно создавалось и должно (предположительно) восприниматься: тема, коммуникативная установка автора, особенности предполагаемого адресата, сфера (искусство), доминирующая функция текста (доставление эстетического наслаждения), тип отражаемой реальности и, соответственно, тип речи, вид речи и др., что в комплексе составляет ситуацию общения. Значит, при анализе ситуативности как категории текста требуется выяснить, какую конкретно ситуацию общения отражает текст.

Произведение было создано в 1936 году, в зрелый период жизни писателя, за 17 лет до смерти. Обычно многие писатели прибегают к лаконичному жанру миниатюры (И. С. Тургенев, Ю. Бондарев, В. Астафьев и др.) на исходе лет, когда состояние здоровья не позволяет верить в завершение произведения большого жанра. И. Бунин же – мастер рассказа, это его жанр, писатель заявил так о себе с первых публикаций («Храм солнца» (1907), «Суходол» (1912), «Иван Рыдалец» (1912-1913) и др.

Рассказ «Молодость и старость» навевает воспоминания о путешествии писателя по востоку в 1907 г.: Сирия, Иран, Египет... Вероятно, потому, что в основе рассказа – восточная притча.

Несмотря на время написания (30-е годы XX столетия), в тексте отражена эпоха начала XX века, смутное время бесконечных военных действий в Турции, время первой мировой войны. Такое состояние в обществе высвечивает истинно ценные человеческие качества и становится очевидным пафосный «словоблудливый» патриотизм. Наверное, потому автор и обращается к этому времени, но не к положению в стране, а к человеку, тем ценным и достойным уважения качествам, которые в нем могут быть.

Анализ категории ситуативности, вбирающей в себя референцию – соотносённость с действительностью или ее отрезком – позволяет увидеть время, место и человека.

В данном тексте вымышленная референция – вымышленные события, персонажи, однако они тесно связаны с историческими событиями отражаемого объективного времени – положение военного противостояния Турции как внутри страны, так и на международной арене в начале XX века. Пространство – открытое, географическое – поездка погожим летним днем вдоль побережья Черного моря: из Крыма в Турцию на теплоходе, перегруженном пассажирами самых разных социальных слоев. Референцию составляет отрезок виртуальной действительности, который постепенно наполняется предметами, значимыми для представления коммуникативной среды и наблюдателей: каюты первого класса и прохладный бриз в них; палуба для всех остальных – грязь, теснота, орда разноплеменных палубных пассажиров, горячая машина, пахучая кухня, якорные цепи, канаты, баки и т.д. В таких поездках происходят зачастую неожиданные встречи с интересными или незаурядными людьми, что и наблюдаем в тексте. Коммуникативная среда, на фоне которой происходит диалог персонажей, достаточно пестрая, наблюдателями в акте коммуникации персонажей могут быть и «русские мужики и бабы, хохлы и хохлушки, афонские монахи, курды, грузины, греки...», это усредненная и не всегда образованная публика. Автор как бы хочет сказать, что содержание текста адресовано любому из них (тем более, что все они праздны в поездке и могут слышать диалог),

произошедший на палубе. Жанр притчи, лежащий в основе диалога, сам по себе рассчитан на восприятие широкой специально неподготовленной публикой, как часто и было в истории: притча звучала из уст религиозного проповедника. Но здесь притча вошла в жанр рассказа!

Антропоцентрами данного текста является автор-функция, называющий себя «я» (от его имени ведется повествование, через его сознание отражается увиденное, а язык текста подсказывает, что он интеллигентный, образованный, наблюдательный человек, способный корректно дать оценку происходящему), персонажи (их два – пожилой курд и молодой богатеющий и полнеющий господин, керченский грек – люди разного возраста, социального положения, социального опыта и, как станет известно из текста, разного ментального склада). Третий антропоцентр – читатель. Если говорить об идеальном читателе, которого себе представляет автор, то таковым может стать любой, даже заурядный человек, способный извлечь подтекст как из очень прозрачной по содержанию притчи, включенной автором в текст и составляющей его основную часть, так и из самого рассказа. Поучительный смысл лежит на поверхности, поэтому богатых фоновых знаний не требуется для понимания смысла текста.

Данный текст относится к сфере искусства, его основная функция – оказать воздействие и доставить эстетическое наслаждение воспринимающему, поэтому потребует от реципиента образного мышления: дорисовки в воображении происходивших событий, чувств и переживаний гордого старика, утратившего семерых сыновей на войне. Текст рассчитан на восприятие в нейтральной обстановке, скорее в бытовых условиях, но не в официальных.

Создавая текст, автор имел определенную коммуникативную установку, которая, вероятно, состояла в том, чтобы и мудрость жизненную передать, и доставить наслаждение читателю от мастерски созданного текста.

Язык и содержание позволяют определить особенности реализации категории ситуативности в тексте. Начало повествовательного художественного текста выполняет функцию введения в ситуацию и представляет собой зачин-картину с пунктирным развертыванием содержания. Односоставные номинативные предложения лаконично обрисовывают пространство (где?), время (когда?), позволяя каждому читателю дорисовать картину на основе своего опыта более конкретно. Авторский способ развертывания содержания, лаконичный и в то же время динамичный, не дает «заскучать» усредненному читателю, обычному обывателю, на восприятие которого рассчитано произведение:

«Прекрасные летние дни, спокойное Черное море.

Пароход перегружен людьми и кладью, – палуба загромождена от кормы до бака.

Плавание долгое, круговое – Крым, Кавказ, Анатолийское побережье, Константинополь...

Жаркое солнце, синее небо, море лиловое; бесконечные стоянки в многолюдных портах с оглушающим грохотом лебедек, с бранью, с криками капитанских помощников: майна! вира! – и опять успокоение, порядок и неторопливый путь вдоль горных отдалений, знойно тающих в солнечной дымке».

Параллельное построение предложений, развернутое бессоюзное предложение с ощутимыми паузами между равномерными синтагмами придают ритм прозе, и зачин воспринимается на одном дыхании.

Место действия прояснено. В свойственной И. Бунину реалистической манере, но в то же время полной поэзии жизни, автор знакомит читателя со средой, на фоне которой будет разворачиваться эпизод: она представляет собой разнонациональную простонародную среду, поэтому язык соответствует ситуации: реплики пожилого курда лаконичны, просты и доступны по содержанию, они передают манеру речи проживающих на юге России и Кавказе людей, для которых русский язык неродной. В основном эпизоде рассказа создается впечатление характерологического повествования: один повествователь (автор-функция) сменяется другим и все внимание переключается на него как антропоцентр текста. Он центр и он – носитель мудрости.

«– Какой глупый, – ответил он просто. – Вот ты будешь старый, а я не старый и никогда не буду. Про обезьяну знаешь?

Красавец недоверчиво улыбнулся:

– Какую обезьяну?

– Ну так послушай! Бог сотворил небо и землю, знаешь?

– Ну, знаю.

– Потом бог сотворил человека и сказал человеку: будешь ты, человек, жить тридцать лет на свете, – хорошо будешь, жить, радоваться будешь, думать будешь, что все на свете только для тебя одного бог сотворил и сделал. Доволен ты этим? А человек подумал: так хорошо, а всего тридцать лет жизни! Ой, мало! Слышишь? – спросил старик с усмешкой.

– Слышу, – ответил красавец».

Реплики богатеющего грека, краткие и снисходительные, с проскакивающими ошибками («нету»), что характерно для этой социальной прослойки: есть деньги – недостает образования, культуры взаимодействия, о чем говорит бестактное выражение снисходительной жалости:

«– Це, це, це! – с небрежным сожалением сказал стоявший над нами с папиросой в руке молодой полнеющий красавец и франт, керченский грек: вишневая дамасская феска, серый сюртук с белым жилетом, серые модные панталоны и застегнутые на пуговицы сбоку лакированные ботинки. – Такой старый и один остался! – сказал он, качая головой».

Сюжет притчи легко вписывается в коммуникативную среду, отраженную в рассказе. В тексте все гармонично: содержание и язык находят своего адресата, а доступность текста для интерпретации усредненным читателем приводит к порождению у каждого основного смысла: человек должен всегда оставаться человеком, вопреки соблазнам и искушениям.

Таким образом, на основе текста рассказа определяется тема, устанавливается сфера и среда общения, определяется функция текста, выводятся характеристики антропоцентров текста и т.д., значит, текст обладает такой категорией, как ситуативность.

Если обратить внимание на логику развертывания текста, представляющего собой анализ категории ситуативности, то можно установить такую последовательность: а) текст в контексте культуры, социальной обстановки и творчества писателя; б) предполагаемая коммуникативная установка автора; в) ориентация на читателя и как следствие воздействия этих факторов – выбор сюжета, жанра, референтного плана, коммуникативной среды, на фоне которой разворачивается событие и в которой, возможно, будет восприниматься художественное произведение; г) основные функции текста и соответствие им языка изложения.

Последовательность анализа может варьироваться, однако содержание анализа текстово-дискурсивной категории ситуативности подчиняется выявлению вертикального (широкого) контекста и условий коммуникативной ситуации.

При разработке системы упражнений для формирования иностранных магистрантов-филологов умений анализа категории ситуативности мы учитывали поиски и наработки в этом аспекте методики (А. М. Стативка, Т. В. Мовчан), но в результате предлагаем новый комплекс упражнений.

Текст для магистрантов, содержащий теоретические сведения о категории информативности, представляет собой предельно сжатую (до 3-4 страниц) и минимизированную информацию. (В статье мы не имеем возможности его представить ввиду ограничений в объеме). К тексту предлагаются вопросы и одно несложное задание, посильное для выполнения за короткий срок, но демонстрирующее степень усвоения материала. Например:

1. В чем заключается сущность категории ситуативности? (Прочитайте определение).

2. Какие условия составляют коммуникативную ситуацию? (Перечислите по памяти).

3. Может ли антропоцентричность, проявляющаяся в адресантности и адресатности, составлять содержание категории ситуативности? (Размышляйте и аргументируйте).

4. Входит ли референция в содержание ситуативности? (Размышляйте и аргументируйте).

5. Что такое вертикальный контекст? (Воспроизведите по памяти и прочитайте)

6. Прочитайте миниатюру И. Бунина «Капитал» и проанализируйте ситуативность текста, размышляя в такой последовательности: эпоха,

творчество писателя, что, где, кому, с какой целью, какова связь между коммуникативной ситуацией и выбором языковых средств?

Задания для выполнения в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Упр. 1. Прочитайте текст миниатюры Ю. Бондарева «Женственность». Выделите и переведите незнакомые слова.

Упр. 2. Прочитайте тексты для формирования фоновых знаний. (Для чтения предлагаются документальные сведения о зверствах фашистов на оккупированных территориях. Содержание этих текстов формирует фоновые знания реципиента, необходимые для понимания смысла текста Ю. Бондарева).

Упр. 3. Установите коммуникативную ситуацию на основе текста Ю. Бондарева: О чем текст? Какой фрагмент действительности (референциальность) отражен в тексте? От какого лица и когда ведется повествование? На какого читателя рассчитывает автор? В каких условиях может восприниматься текст? Какова цель создания текста и какова его функция? Соответствуют ли языковые средства установленным вами условиям коммуникативной ситуации?

Упр. 4. Прочитайте. Прокомментируйте каждое положение ученого и приведите примеры из текста Ю. Бондарева.

Речевые особенности текстов обусловлены ситуативно, то есть предопределены как сферой – предметно-тематической областью, так и средой – реальными коммуникативными условиями общения и, что важно, характеристиками субъектов речи. При порождении текста выявленные факторы ситуативности мотивируют использование определенных речевых средств, которые выступают в качестве маркеров, индикаторов ситуативности (И. М. Вознесенская).

Задания для работы на занятии:

Упр. 5. Переведите выражения:

Лицо, склоненное над рацией; блиндаж начальника штаба дивизиона; керосиновые лампы; бурно клопочущее пламя из раскрытой дверцы железной печки; волны обжитого на короткий срок покоя; над накатами – звезды декабрьской ночи; успокоенность сонного человеческого часа; под накатами, лежали мы на нарах; дремотная паутинка.

Упр. 6. Слушайте, повторяйте и последнее предложение запишите по памяти.

1. Каждый текст дает возможность установить. Каждый текст дает возможность установить не только, о чем в нем говорится. Каждый текст дает возможность установить не только, о чем в нем говорится, но и кто говорит (автора-функцию), кому говорит (читателя), зачем говорит (коммуникативную установку и функцию текста) и другие условия коммуникативной ситуации.

2. Свойство текста отражать условия порождения и восприятия текста называют ситуативностью. Свойство текста отражать экстралингвистические, когнитивные условия порождения и восприятия текста называют ситуативностью.

3. Категория ситуативности не является изолированной от других свойств текста. Категория ситуативности не является изолированной от других свойств текста, а пересекается с категориями референциальности, антропоцентричности. Категория ситуативности не является изолированной от других свойств текста, а пересекается с категориями референциальности, антропоцентричности, которые были описаны учеными позже, чем ситуативность.

4. Кроме экстралингвистических факторов, составляющих ситуацию общения... Кроме экстралингвистических факторов, составляющих ситуацию общения, не менее важными для адекватного понимания текста являются когнитивные условия. Кроме экстралингвистических факторов, составляющих ситуацию общения, не менее важными для адекватного понимания текста являются когнитивные условия: пресуппозиция читателя (фоновые знания) и знание вертикального контекста (контекста эпохи, литературного направления, авторского идиостиля).

5. Приступая к анализу ситуативности текста, определим вертикальный контекст, а затем выявим экстралингвистические факторы: что, где, кому, зачем (с какой целью) говорится – и соотнесем эти факторы с выбором языковых средств.

Упр. 7. Выразительно перечитайте миниатюру Ю. Бондарева «Женственность». Используя освоенные речевые средства, проанализируйте ситуативность текста, отвечая на вопросы и выполняя задания:

1. Установите вертикальный контекст произведения: Когда оно было написано и какую эпоху отражает? Какое место в творчестве автора занимает жанр миниатюры?

2. Какова, предположительно, коммуникативная установка автора?

3. Какова доминирующая функция текста?

4. Какова референциальность (отрезок действительности) в тексте?

5. На какого читателя, по-вашему, рассчитывает автор? Опишите антропоцентры (повествователь- персонажи- читатель) в тексте.

6. Проанализируйте язык текста-миниатюры и докажете, опираясь на ситуативность как категорию текста, что выбор коммуникативных средств соответствует замыслу (теме, концепту и коммуникативной установке автора).

Выводы. Проанализировав основные лингвистические и лингво-методические работы, которые соотносятся с поднимаемой в статье проблемой – определение объема категории ситуативности – мы приходим к

выводу: ситуативность – глобальная текстовая категория, которая пересекается со многими категориями и подкатегориями (например, референциальностью, антропоцентричностью, пространством и временем, интенциональностью) и поэтому в тексте они взаимодействуют, дополняя одна другую. В процессе анализа ситуативности неизбежно приходится говорить в связи со сферой общения о пространстве и времени, о референциальности; в связи со средой общения – об антропоцентричности – адресанте и адресате, пресуппозиции реципиента, о наблюдателе и т. д. Такое понимание ситуативности расширяет объем ее содержания и отражается на характере анализа.

Разработанный комплекс упражнений для формирования умений анализа текстовых категорий (на материале ситуативности) охватывает самостоятельную и коллективную познавательную деятельность и подчинен не только формированию названных умений, но и обогащению научного лексикона, синтаксического строя речи иностранных магистрантов. В самостоятельной учебно-познавательной деятельности студенты выполняют следующие виды работы: а) чтение и осмысление текста, содержащего научную информацию о категории; б) чтение художественного текста, перевод новых слов и выражений; в) чтение текстов для формирования фоновых знаний реципиента; г) выполнение отдельных элементов анализа. В коллективной учебной деятельности (на занятии) упражнения подчинены: а) обогащению научной речи магистрантов (слушание, воспроизведение, запись по памяти необходимых для анализа синтаксических конструкций); в) формированию умения делать элементы анализа; г) осуществлению полного анализа категорий текста.

Перспективы исследования состоят в отборе теоретических сведений об остальных глобальных категориях текста (интенциональности, целостности, членимости, модальности и др.) и разработке методики их анализа, поскольку аналитическая учебная деятельность является базой для формирования профессиональной компетенции филолога.

ЛИТЕРАТУРА

- Вознесенская, И. М. (2011). Ситуативность. В А. К. Рогова (ред.), *Текст: теоретические основания и принципы анализа*, (сс. 140-176). Санкт-Петербург: Златоуст (Voznesenskaia, I. M. (2011). *Situativeness*. In A. K. Rogova (Ed.), *Text: theoretical foundations and principles of analysis*, (pp. 140-176). St. Petersburg: Zlatoust).
- Воробьева, О. (1993). *Текстовые категории и фактор адресата*. Киев: Выща школа (Vorob'eva, O. (1993). *Text categories and addressee factor*. Kiev: Higher School).
- Гак, В. Г. (1998). Высказывание и ситуация. *Языковые преобразования*, (сс. 243-263). Москва: Школа Языки русской культуры (Gak, V. G. (1998). *Statement and situation. Language Conversions*, (pp. 243-263). Moscow: School of Languages of Russian Culture).
- Гаспаров, Б. М. (1996). *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. Москва: Новое литературное обозрение (Gasparov, B. M. (1996). *Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence*. Moscow: New Literary Review).

- ван Дейк, Т. А., Кинч, В. (1988). Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*, 23, 153-212 (van Dycck, T. A., Kinch, W. (1988). Strategies for understanding a coherent text. *New in Foreign Linguistics*, 23, 153-212).
- ван Дейк, Т. А., Кинч, В. (1983). *Стратегия восприятия дискурса*. Москва: Наука (van Dycck, T. A., Kinch, W. (1983). *Discourse Perception Strategy*. Moscow: Science).
- Дементьев, В.В. (2006). *Непрямая коммуникация*. Москва: Гнозис (Dementiev, V. V. (2006). *Indirect communication*. Moscow: Gnosis).
- Долинин, К. А. (2007). *Интерпретация текста. Французский язык*. Москва: URSS (Dolinin, K. A. (2007). *Interpretation of the text. French*. Moscow: URSS).
- Долинин, К. А. (1999). Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия. *Жанры речи*, 1-5, 7-13 (Dolinin, K. A. (1999). Speech genres as a means of organizing social interaction. *Speech Genres*, 1-5, 7-13).
- Карасик, В. И. (2007). Коммуникативная тональность. *Жанры речи*, 5, 81-94 (Karasik, V. I. (2007). Communicative tonality. *Speech Genres*, 5, 81-94).
- Карасик, В. И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва : ГНОЗИС (Karasik, V. I. (2004). *Language circle: personality, concepts, discourse*. Moscow: GNOSIS).
- Касавин, И. Т. (2008). *Текст. Дискурс. Контекст: введение в социальную эпистемологию языка*. Москва: Канон+ (Kasavin, I. T. (2008). *Text. Discourse. Context: an introduction to the social epistemology of language*. Moscow: Canon +).
- Клюев, Е. В. (2002). *Речевая коммуникация*. Москва: Рипол Классик (Klyuev, E. V. (2002). *Voice communication*. Moscow: Ripol Classic).
- Кожина, М. Н. Ситуация общения. В М. Н. Кожина (ред.), *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*, (сс. 694). Москва: Наука: Флинта (Kozhina, M. N. The situation of communication. In M. N. Kozhina (Ed.), *The Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language*, (p. 694). Moscow: Science: Flint).
- Костомаров, В. Г. (2005). *Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики*. Москва: Гардарики (Kostomarov, V. G. (2005). *Our language in action: Essays on contemporary Russian stylistics*. Moscow: Gardariki).
- Красных, В. В. (1997). Коммуникативный акт и его структура. *Функциональные исследования*, 4, 34-49 (Krasnykh, V. V. (1997). The communicative act and its structure. *Functional Studies*, 4, 34-49).
- Колегаева, И. (1991). *Текст как единица научной и художественной коммуникации*. Одесса: Обл. упр. отдела по печати (Kolegaeva, I. (1991). *Text as a unit of scientific and artistic communication*. Odessa: Region control print department).
- Селиванова, Е. А. (2002). *Основы теории текста и коммуникации*. Киев: ЦУЛ (Selivanova, E. A. (2002). *Fundamentals of text theory and communication*. Kiev: TSUL).
- Стативка, А. М., Мовчан, Т. В. (2018). В поисках эффективной системы упражнений для формирования ключевых компетенций языковой личности студента-инофона: аналитический обзор. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 245-255 (Stativka, A. M., Movchan, T. V. (2018). In search of an effective system of exercises for the formation of key competencies of the linguistic personality of a foreign student: an analytical review. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology*, 1, 245-255).
- Тураева, З. Я. (2009). *Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика*. Москва: URSS (Turaeva, Z. Ya. (2009). *Linguistics of the text. Text: Structure and semantics*. Moscow: URSS).
- Формановская, Н. И. (2007). *Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика*. Москва: Икар (Formanovskaia, N. I. (2007). *Speech interaction: communication and pragmatics*. Moscow: Icarus).

Чернухина, И. Я. (1990). *Основы контрастивной поэтики*. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та (Chernukhina, I. Ya. (1990). *Fundamentals of contrasting poetics*. Voronezh: Publishing house of Voronezh university).

АНОТАЦІЯ

Статівка Валентина. Текстово-дискурсивна категорія ситуативності: лінгво-методична проекція.

У статті здійснюється аналіз і відбір лінгвістичної інформації про текстово-дискурсивну категорію ситуативності для іноземних магістрантів-філологів; презентується розроблена автором методика формування однієї з основних складових професійної компетенції філолога – уміння аналізувати текстові категорії (на матеріалі ситуативності). Теоретична інформація з галузі лінгвістики тексту містить як загальноприйняті, так і дискусійні положення, що дозволить викладачеві і магістрантам організувати на занятті наукову дискусію навколо обсягу проблеми текстової категорії ситуативності. Розроблений комплекс вправ використовується як у самостійній, так і колективній пізнавальній діяльності; він підпорядкований збагаченню наукового лексикону, синтаксичного ладу мовлення іноземних магістрантів і формуванню вмінь аналізу текстових категорій.

Ключові слова: лінгвістика текста, категорія ситуативності, комунікативна ситуація, референціальність, антропоцентричність, комплекс вправ, аналіз текстової категорії.

SUMMARY

Stativka Valentyna. The text-discursive category of temporality: linguistic and methodological projection.

The aim of the article is to select linguistic information about the text-discursive category of situativeness for foreign undergraduates-philologists in order to create a theoretical basis for the formation of the ability to analyze the designated text category. Theoretical information from the field of text linguistics contains both generally accepted and debatable provisions, which allows the teacher and undergraduates to organize a scientific discussion around the raised problem of the volume of the text category of situativeness.

After analyzing the main linguistic and linguistic-methodological works that relate to the problem raised in the article, the author comes to the conclusion: situativeness is a global textual category that intersects with many categories and subcategories (for example, referentiality, anthropocentricity, space and time, intentionality) and therefore in the text they closely interact, complementing one another. In the process of analyzing situativeness, we inevitably have to talk in connection with the sphere of communication, about space and time, about referentiality; in connection with the medium of communication – about anthropocentricity – the addresser and the addressee, the recipient's presupposition, the observer, etc. This understanding of situativeness expands the scope of its content and affects the nature of the analysis.

The article presents the developed by the author methods of formation of skills of analysis of text categories (by the material of situativeness). The developed set of exercises covers independent and collective cognitive activity and is subordinated not only to the formation of these skills, but also to the enrichment of scientific vocabulary, syntactic structure of speech of foreign undergraduates. In independent educational and cognitive activity, students perform the following types of work: a) reading and comprehension of the text containing scientific information about the category; b) reading of literary text, translation of new words and expressions; c) reading of texts for formation of background

knowledge of the recipient; d) performance of separate elements of the analysis. In collective educational activities (in the classroom) exercises are subject to a) enrichment of scientific speech undergraduates (listening, playback, recording from memory necessary for the analysis of syntactic structures); c) the individual elements of the analysis; d) a complete analysis of the text category.

Key words: *text linguistics, category of temporality, communicative situation, referentiality, anthropocentricity, exercises, analysis of text categories.*

УДК 378

Світлана Шмалей

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-4673-6617

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/337-347

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються основні тенденції організації вищої освіти в сучасному глобалізованому суспільстві. У процесі дослідження з'ясовано, що сучасна вища освіта детермінується необхідністю розвитку людського капіталу. Установлено, що професійна освіта повинна сприяти розвиткові соціально-особистісних, професійних компетенцій та моральних якостей спеціаліста. Виникають умови для створення інтернаціональної системи освіти, яка формує мобільність, діалогічність, інноваційність студентів. Формується стратегія самостійного пошуку та засвоєння знань. Упроваджуються міжнародні стандарти, експертизи та технології оцінки якості освіти. У дослідницьких університетах виконуються науково-прикладні завдання міждисциплінарного характеру, упроваджуються моделі викладання в дії, навчання на практиці. Модернізація освітнього процесу базується на єдності гуманістичного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного, компетентнісного та середовищного підходів.

Ключові слова: *вища освіта, глобалізація, людський капітал, дослідницький університет.*

Постановка проблеми. У постіндустріальну епоху рушійною силою сталого соціально-економічного розвитку є професійна освіта, яка забезпечує розвиток і відновлення людського потенціалу. Людський капітал визначають як соціально-професійну компетентність спеціаліста. Людський капітал – це сукупність знань та досвіду, ціннісних особистісно-професійних якостей спеціаліста, вмотивованого, здатного до пошуку альтернативних шляхів та відповідального щодо ефективного рішення різноманітних соціально-особистісних та професійних задач (Сенашенко, 2013, с. 50; Скотна, 2012, с.73).

Аналіз актуальних досліджень. Доведено, що людський капітал впливає на економічне зростання суспільства так, як і чинники виробництва. Підвищення ролі професійної освіти в розвиткові людського капіталу зумовлено декількома чинниками.

По-перше, недостатністю відповідності якості людського капіталу (здібностей, знань, досвіду, мотивації, професійної активності) вимогам сучасної економіки, яка ґрунтується на знаннях, та готовності до рішень глобальних проблем людства. Сучасна економіка потребує освіченої особистості, здатності жити і працювати в інформаційному світі в умовах змін та невизначеності, вирішувати нестандартні проблеми, постійно засвоювати та створювати інновації; самостійно вчитися та підвищувати особистісний і професійний рівень. Отже, система вищої освіти повинна сприяти розвитку необхідних соціально-особистісних та професійних компетенцій людини, які забезпечують адекватне усвідомлення сучасних соціально-економічних проблем, відповідне їх вирішення.

Освіта всіх рівнів спрямовується на формування особистості як суб'єкта власної життєдіяльності, який знаходиться в постійному самовдосконаленні, відповідальній творчій діяльності. По-друге, в умовах сучасної економіки зростає потреба як у професійних компетенціях працівників, так і духовно-моральних особистісних якостях. Відомо, що втрата духовно-моральних орієнтирів призводить до руйнівних дій проти інтересів суспільства та держави. Фінансово-економічна криза є наслідком кризи духовної. Отже, актуалізується роль вищої освіти як засобу виховання майбутніх фахівців. Соціально-економічні перетворення формують цілеспрямованих, практичних студентів, які обирають соціальну, академічну та професійну мобільність, достатньо впевнено поведуться в умовах невизначеності. У той самий час, певна частина студентства характеризується зростанням споживчих інтересів, індиферентністю до базових цінностей, низьким рівнем особистої та соціальної відповідальності, так званою культурою безвідповідальності. Зазначені тенденції свідчать про доцільність посилення виховної функції освітнього процесу в сучасних закладах вищої освіти (Лозовий; Чкаловська, 2012, с. 60).

Мета статті – аналіз організаційно-педагогічних напрямів еволюції вищої освіти в умовах глобалізації суспільства.

Методи дослідження. Для пошуку й теоретичного опрацювання наукових матеріалів із проблеми дослідження використані структурно-системний аналіз, компаративний аналіз, метод порівняльно-історичного аналізу, які дозволили виявити тенденції розвитку сучасної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблем глобалізації сфери вищої освіти дозволяє виокремити певні передумови та періоди розвитку цього процесу. З моменту створення у XIV-XVIII перших європейських університетів виникає мобільність студентів у зв'язку з викладанням більшості предметів латинською мовою та можливостями вступу до університетів представників різних верств населення. На далі до 1945 року відбувається домінування принципів організації університетської освіти провідних країн, що посилює академічну мобільність студентської молоді, інтернаціональну інтеграцію

наукових досліджень та наукових знань. Після 1945 року простежується міжнародна мобільність представників слаборозвинених країн, які намагаються навчатися в університетах розвинених країн. Активно оновлюються та трансформуються комплекси навчальної підготовки, стандарти вищої освіти. Починаючи з 90-х років ХХ століття суттєво простежується вплив глобалізації суспільства на систему вищої освіти. Установлено, що глобалізація характеризується економічними, політичними та культурними факторами. Кожна група факторів певним чином сприяє модернізації вищої освіти. Так, економічні фактори посилюють мобільність капіталу, технологій, інформації, трудових ресурсів, студентів та викладачів, спрямовують суспільство на трансформацію економіки та генерації знань. У контексті політичних факторів спостерігається інтернаціональна взаємодія в галузі університетської освіти з метою формування політичних лідерів та загальної лібералізації освітніх програм. Крос-культурні фактори глобалізації мають прояв у створенні міжнародних університетів та поширенню мереж дистанційних освітніх установ і дуальної освіти. Оновлюються стратегії науково-технічного вектору сучасного суспільства: виокремлюються значущі галузі інноваційних програм, спостерігається інтенсифікація як створення, так і оволодіння актуальними науковими фактами, пошук інноваційних шляхів розвитку всіх сфер виробництва (Шмалей, 2018, с. 263).

Сучасний етап глобалізації, який впливає на професійну освіту, характеризується реалізацією стратегій, які базуються на розвитку економіки ліберального типу та формують новий світовий діалог в освітньому просторі. Всесвітні торговельні та економічні організації детермінують реалізацію освітніх послуг за такими напрямками: надання за кордон освітніх послуг засобами ІТ-технологій, споживання таких послуг за кордоном (навчання, лікування, туризм), можливість комерційної присутності в державних освітніх установах (приватні або спільні утворення), перманентні виїзди фізичних осіб із метою надання освітніх послуг у закордонних державах. Простежується феномен освітньої глобалізації – глобалізація вищої професійної освіти та глобалізація університетів (об'єднання й укрупнення для експансії світового освітнього ринку). Виокремлює такі напрями щодо глобалізаційних зрушень в освіті: вільний доступ до вищої освіти без будь-яких обмежень; розповсюдження сучасних знань шляхом наукових досліджень у різних сферах із відповідним балансом між фундаментальними та прикладними дослідженнями; довготривала орієнтація на відповідність діяльності університетів очікуванням суспільства; всебічне зміцнення співпраці освітньої галузі з виробництвом; реалізація прогнозів суспільних потреб щодо професійної підготовки з урахуванням актуальних тенденцій; наявність ґрунтового матеріально-технічного, кадрового, фінансового потенціалу закладів освіти; інноваційні технології в галузі освіти, які

дозволяють формувати вмотивованих, інформованих, соціалізованих, здатних до критичного мислення фахівців (Ящук, 2013, с. 248).

З'ясовано, що найбільшу підтримку в освітньому середовищі мають моделі глобальної освіти, які обґрунтовані американськими дослідниками Р. Хенві і Е. Боткіним. Відповідно до позиції Р. Хенві, характерними ознаками глобальної освіти вважають: усвідомленість екологічних катастроф та неоднорідності сприйняття світу, розуміння культури інших етносів шляхом крос-культурного діалогу, усвідомлення глобальної, цілісної еволюції світової цивілізації та необхідності спільного вибору її вектору. Освіта розглядається як визначальне підґрунтя, що допомагає кожній людині увійти в систему взаємозв'язків у всіх сферах і рівнях сучасного життя. Головна ідея моделі Е. Боткіна полягає в необхідності адаптації кожної людини до сучасного світу шляхом активної та усвідомленої соціалізації, усвідомлення готовності до рішення нових завдань, передбачення та прогнозування явищ та їх наслідків, особистої ініціативи щодо пошуку варіантів рішень, здатності до відповідальності, співробітництва, діалогу та взаєморозуміння (Altbach et al., 2009).

На початку третього тисячоліття вища освіта реалізується в умовах складних суспільних перетворень: глобалізація, інтенсивний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, інформаційно-мережевих спільнот. Виокремлюють два напрями глобалізації освіти. По-перше, інтенсивний маркетинг вищої освіти, який зумовлений інвестиціями великого капіталу та міжнародних установ у систему стандартизації та поширенням навчальних модулів відповідно до оновлення технологічних вимог. Інші напрями пов'язані з реалізацією міжнародних програм щодо ліквідації безграмотності, оскільки такий підхід вважається головним гуманітарним засобом боротьби з хронічною бідністю, економічною нерівністю та є попередженням громадянських війн. Очевидно, що глобалізаційні фактори суттєво впливають на розвиток та модернізацію вищої освіти. З'ясовано, що активно впроваджується освітня модель, яка відповідає головній стратегії глобалізації: освіта розглядається як фактор виробництва, які має вплив на продуктивність, залучення капіталу, розвиток конкуренції та створення робочих місць. Детерміновані механізми лібералізації вищої професійної освіти та організації діяльності університетів (Wit, 2011, с. 244).

Аналіз літературних джерел свідчить, що метою глобальної освіти вважають наступні дії: актуалізацію умов життєдіяльності людини і норм її взаємодії в суспільстві; пошук ефективних методик та технологій відбору і трансляцію знань в умовах глобальних перетворень; еволюція критеріїв грамотності – від уміння читати й писати до розуміння прочитаного; подолання в молоді зниження зацікавленості освітою; створення системи неперервної освіти як умови змістовної підготовки фахівця до усвідомленої професійної діяльності (Єрмаков, 2000, с. 18).

Зміст глобальної освіти розглядають у декількох напрямках: вивчення систем (технологічних, екологічних, економічних, політичних), гуманітарних цінностей, глобальної історії.

Указують, що процес глобалізації пов'язаний із формуванням системи знань, що об'єднує освіту, науку, політику, економіку, культуру. Створюються передумови для розвитку європейського та глобального освітнього простору. Глобальна система освіти сприяє своєчасному реагуванню на соціальні трансформації, формує якості мобільності й відкритості до самоосвіти, творчості, крос-культурного діалогу, інноваційним пошукам. Значення сучасної вищої освіти полягає в забезпеченні наукового та соціально-економічного прогресу, соціальній інтеграції та згуртованості, крос-культурного діалогу та взаємопорозуміння в ситуаціях полікультурного різноманіття, неперервної самоосвіти протягом життя. У сучасному університеті освітній процес організується, виходячи з суб'єктної позиції студента, та сприяє формуванню вмінь самостійного та відповідального прийняття рішень у різноманітних навчальних, соціальних, професійних ситуаціях. Одночасно загострюється проблема ефективності та якості вищої освіти, що передбачає впровадження в освітній процес системи міжнародних експертиз якості освіти та оновлення державних стандартів освіти (Фельдштейн, 2012, с. 6).

З'ясовано, що перехід до інформаційного суспільства визначає орієнтацію освіти на інформацію та наукові знання, які створюють стратегічний потенціал та перспективи розвитку суспільства. У галузі освіти відбуваються методологічні зміни, що відзначаються відмовою від засвоєння готових знань і уявою про викладача як єдиного носія інформації і знань. Динамічне оновлення змісту та методик навчання спрямовує студента на необхідність самостійно засвоювати інформацію. В університетах стимулюються активне проведення міжнародних міждисциплінарних прикладних та фундаментальних наукових досліджень, які об'єднують взаємодію університетів, наукових та виробничих установ.

Модернізація освітнього процесу базується на комплексі методологічних підходів: гуманістичного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного, компетентнісного, середовищного (Введенский, 2013, с. 36; Ясперс, 2002, с. 7).

Стратегія впровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів передбачає створення умов для продуктивного особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців, розвитку соціального мислення, забезпечення самореалізації, урахування індивідуальних можливостей та соціокультурного досвіду студентів, надання психолого-педагогічної допомоги й підтримки в процесі оволодіння освітніми програмами, адаптації до вимог закладу вищої освіти та майбутньої професійної діяльності. Вплив негативних проблем

глобалізованого суспільства певним чином зменшується завдяки впровадженню гуманістичного підходу. Реалізація гуманістичного та особистісно-орієнтованих підходів базується на поєднанні педагогічно доцільних індивідуальних форм та колективних технологій навчання. У таких умовах забезпечується гнучкість і варіативність навчальних планів та освітніх програм через модульну систему навчання, розширення переліку дисциплін та спецкурсів за вибором, можливість відтворювати індивідуальні освітні траєкторії. У той самий час, значна увага приділяється колективним технологіям викладання та навчання, що передбачає навчання у співпраці, методики взаємодії в команді, колективні засоби навчальної діяльності. Високий рівень навчальної комунікації студентів та навчально-пізнавальну активність забезпечують дискусія, навчальні дебати, мозковий штурм, ділові та рольові ігри. Вище наведені педагогічні дії сприяють формуванню в майбутніх фахівців комунікативного та рефлексивного досвіду, що ґрунтує навички співробітництва, узгодження інтересів та позицій, спільного прийняття рішень. Такий досвід є позитивним для подальшого працевлаштування та конкурентоздатності фахівця в умовах соціально-економічної інтеграції та міжнародної науково-проектної діяльності (Вербицкий и Ларионова, 2010).

Реалізація міждисциплінарного підходу полягає у змістово-технологічному поєднанні навчальних дисциплін у блоки, комплекси, модулі. Визначено інноваційний механізм міждисциплінарної інтеграції шляхом включення в зміст навчання міждисциплінарних матеріалів у вигляді соціально-професійних проблемних завдань – ситуацій, які об'єднують різні аспекти інтеграційних процесів цивілізаційної кризи та глобальних проблем. Значну актуальність мають як глобальні, так і регіональні міждисциплінарні науково-прикладні проблеми, а саме: руйнування природного середовища, виснаження ресурсів, демографічні міграції, проблеми стійкого розвитку, продуктивного управління ресурсами на рівні окремих держав та світу в цілому. Зазначені проблемні теми є складовою в змісті навчальних дисциплін або виокремлені в міждисциплінарний спецкурс. У процесі обговорення й пошуку рішень таких питань майбутні фахівці розуміють необхідність міждисциплінарності, взаємодії та діалогу наук, з'ясовують можливості та засоби майбутньої професійної діяльності для їх вирішення. Установлено, що в процесі вирішення таких завдань доцільно впроваджувати проблемно-дослідницькі методики в поєднанні з прийомами колективної мисленнєвої діяльності та активними формами й методами навчання. Студенти оволодівають навичками системного аналізу та колективного прийняття рішень. Важливо, що засобами особистісного та професійного самовизначення стає рефлексивний аналіз глобальних проблем людства, кризових явищ світового й регіонального рівнів, загальнолюдських

цінностей. Узагальнюючи, відзначають, що такі стратегії сприяють надбанню майбутніми фахівцями досвіду міждисциплінарної навчально-дослідницької діяльності, який буде реалізовано у професійній роботі.

Компетентнісний підхід полягає у практико-орієнтованому, прикладному, міждисциплінарному характері навчання, який відповідає вимогам роботодавців. Зміст і методики навчання адекватні змісту й засобам майбутньої професійної діяльності фахівця та відображають комплексний характер соціально-професійних проблем. Стратегія підготовки кадрів, яка орієнтується на формування в майбутніх спеціалістів відповідних компетенцій, досягається інтеграцією технологій та методів міждисциплінарного й компетентнісного підходів. Ключові компетенції сучасних фахівців ґрунтуються на гнучких, багофункціональних, інтегрованих знаннях та узагальнених уміннях, сформованість яких сприяє синтезу досягнень у супутніх галузях, ефективному вирішенню складних комплексних завдань із використанням теорії, методів, технологій різних наук та формуванню у спеціалістів перспективного бачення проблем, глобального та системно-аналітичного мислення (Черкашин, 2018, с. 52).

Упровадження міждисциплінарного та компетентнісного підходів досягається контекстним навчанням та навчанням дією, активними формами й методами. У змісті контекстного навчання використовують завдання-ситуації, які моделюють проблеми майбутньої професійної діяльності. Рефлексивно-діяльнісний підхід обґрунтовує суб'єктну позицію студентів у навчально-дослідницькій діяльності, стимулює самостійну роботу. Зазначені стратегії викладання використовують кейс-технології, проектні форми навчання, технології навчально-наукового дослідження, ігрові та інші активні методи. В освітньому процесі створюються проблемні ситуації, які моделюють сучасні проблеми суспільства, професійної діяльності, залучають студентів до їх вирішення.

Активна інформатизація освітнього процесу в сучасних університетах відбувається в інформаційно-освітньому середовищі, яке вимагає розвитку креативного мислення учнів. Великого значення набувають рекомендації щодо подолання кліпового мислення, ознакою якого є геймеровське мислення, зниження аналітичних здібностей та творчого потенціалу особистості. Прикладаються зусилля щодо вирішення зазначених проблем шляхом забезпечення проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу. Освітній процес насичується технологіями проблемного навчання (проблемний виклад, проблемні ситуації, дослідницький метод), технологіями навчально-наукового дослідження, кейс-технологіями, технологіями навчального проектування. У поєднанні з електронними засобами навчання зазначені технології ґрунтують зворотній зв'язок, активізацію пошуково-дослідницької діяльності студентів, соціальну й навчальну комунікацію. Комплекс таких заходів та засобів надає учнівській

молоді підґрунтя для пошукової, рефлексивної навчальної діяльності, сприяє роздумам, аргументації та доказовим висновкам під час аналізу навчально-професійних ситуацій (Шмалей, 2018, с. 270).

Дослідницький та проблемний характер професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає посилення інтеграції та взаємодії освітніх, дослідницьких, виробничих і приватних установ, що забезпечить умови інноваційного соціально-економічного розвитку країни. Вважається, що перспективною моделлю інтеграції таких структур є дослідницький університет, визначального ознакою якого генерація та розповсюдження знань. У дослідницькому університеті студентська молодь під керівництвом професорсько-викладацького колективу отримує науково-прикладні завдання міждисциплінарного змісту. Доведено, що в дослідницьких університетах студенти відзначаються високою мотивацією навчання, оскільки розуміють перспективи власних патентних розробок, можливість власного внеску у вирішення певних аспектів глобальних проблем, реальність створення фірми на пільгових умовах, отримання від провідних фахівців і науковців авторських консультацій, конкурентне працевлаштування у провідних інноваційних установах (Hazelkorn, 2013).

Дослідницькі університети організовують навчальний процес таким чином, який забезпечить участь студентів у дослідницькій діяльності, упроваджують модель викладання в діяльності або навчання на практиці. Викладання в діяльності залучає студентів до вирішення актуальних та значущих науково-прикладних завдань науки, економіки, виробництва. Висока готовність студентів до науково-прикладних досліджень забезпечується системним навчанням з усіх дисциплін як навчальним дослідженням. За умов реалізації такого підходу студенти поетапно оволодівають повним циклом складових науково-дослідницької діяльності, спочатку під керівництвом викладача, а в подальшому – з наростаючим ступенем самостійності (Хантингтон, 2003, с. 142).

Безумовно, наведені напрями організації освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах глобалізації зумовлюють особливі вимоги до професійних компетенцій сучасного викладача. Визначають, що суттєве значення надається розширенню предметно-орієнтованих компетенцій, формуванню системи метапредметних професійно-предметних компетенцій, які забезпечують інтеграцію теоретичної і практичної підготовки фахівців, міждисциплінарних взаємодій дисциплін, реалізацію проблемно-дослідницьких методик і технологій активного колективного навчання, упровадження проблемних ситуацій, які моделюють сучасні соціально-професійні та науково-прикладні проблеми майбутньої професійної та соціальної діяльності спеціаліста (*Національна доктрина розвитку України*, 2001).

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, глобальна освіта формується як особлива мегасистема, у якій

визначаються й досягаються цілі національної та світової політики, створюються специфічні зв'язки і відношення між державними установами, виробництвом, науковими центрами, закладами освіти з метою розширення можливостей розвитку особистості фахівця. Освіта розглядається як пріоритетний напрям світового устрою, оскільки зосереджується на стратегічній задачі – підготовка та виховання освіченої й відповідальної особистості, яка здатна забезпечити власну життєдіяльність, діалогічно співпрацювати в соціумі, критично протидіяти негативним процесам, формувати толерантну самоідентифікацію і самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА

- Введенский, В. Н. (2013). Высшее профессиональное образование в условиях необратимой глобализации. *Вестник высшей школы*, 2, 35-38 (Vvedenskii, V. N. (2013). Higher vocational education in the conditions of irreversible globalization. *Higher School Bulletin*, 2, 35-38).
- Вербицкий, А. А., Ларионова, О. Г. (2010). *Личностный и компетентностный подходы в образовании*. Москва: Просвещение (Verbitskii, A. A., Larionova, O. G. (2010). *Personality and competence approaches in education*. Moscow: Enlightenment).
- Єрмаков, І. (2000). Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*, 18 (Yermakov, I. (2000). Pedagogy of life-creation: guidelines for the 21st century. *Steps to Competence and Integration into Society*, 18),
- Лозовий, В. С. *Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти*. Аналітична записка. Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles> | 1695 (Lozovyi, V. S. *Ukraine on the international market for higher education services*. Analytical note. Retrieved from: <http://www.niss.gov.ua/articles> | 1695).
- Національна доктрина розвитку України у ХХІ ст. (2001). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (National Doctrine of Development of Ukraine in the 21st Century (2001). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.)
- Сенашенко, В. С. (2013). Образование и процессы глобализации. *Высшее образование в России*, 1, 48-53 (Senashenko, V. S. (2013). Education and processes of globalization. *Higher education in Russia*, 1, 48-53).
- Скотна, Н. В. (2012). Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні. *Людинознавчі студії*, 26, 71-83 (Skotna, N. V. (2012). The essence of globalization and its impact on the development of higher education in Ukraine. *Human studies studios*, 26, 71-83).
- Фельдштейн, Д. И. (2012). Образование для «информационной цивилизации» *Профессиональное образование. Столица*, 2, 5-8 (Feldstein, D. I. (2012). Education for "information civilization". *Vocational education. The capital*, 2, 5-8).
- Хантингтон, С. (2003). *Столкновение цивилизаций*. Москва: Издательство АСТ (Huntington, S. (2003). *The clash of civilizations*. Moscow: AST Publishing House).
- Чкаловська, Г. З. (2012). Ефективність функціонування ринку освітніх послуг в Україні: проблеми та перспективи. *Сталий розвиток економіки*, 3, 59-64 (Chkalovska, G. Z. (2012). Efficiency of functioning of the market of educational services in Ukraine: problems and prospects. *Sustainable economic development*, 3, 59-64).

- Черкашин, С. В. (2018). Формування ключових компетенцій і збереження принципу науковості університетської освіти як умов підвищення конкурентоспроможності німецьких університетів на глобальному ринку освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (81), 50-59 (Cherkashin, S. V. (2018). Inculcation of core competences and providing the scientific character of university education as conditions of increasing competitiveness of German universities at the global education market. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (81), 50-59).
- Шмалей, С. В. (2018). Організаційно-педагогічні напрями модернізації морської освіти (кінець XX – початок XXI століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (81), 262-272 (Shmaliei, S. V. Organizational-pedagogical directions of modernization of marine education (end of the XX – beginming of the XXI century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (81), 262-272).
- Ясперс, К. (2002). *Ідея університету*. Антологія. Львів: Афіша (Jaspers, C. (2002). *The idea of the university*. Anthology. Lviv).
- Ящук, Т. А. (2013). Ринок освітніх послуг: сутність та тенденції розвитку *Інноваційна економіка*, 8, 246-249 (Yashchuk, T. A. (2013). Educational services market: the essence and trends of development. *Innovative economy*, 8, 246-249).
- Altbach, P. H., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/downloaddoi=10.1.1.177.926&rep=rep1&type=pdf>.
- Hans de Wit (2011). *Globalisation and Internationalisation of Higher Education*, Vol. 8, 2, 241-248. Retrieved from: <file:///D:/|D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B0|254141-342969-1PB.pdf>.
- Hazelkorn, E. (2013). *Reflections on Global problems of Higher Education a European Perspective*. AERA's Division J and NAFSA Association of International Educators.7. Retrieved from: <https://www.nafsa.org|File|reflectionsonglobal.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Шмалей Светлана. Проблемы высшего образования в условиях глобализации.

В статье представлены основные тенденции организации высшего образования в современном глобализованном обществе. В процессе исследования выяснено, что современное высшее образование детерминруется необходимостью развития человеческого капитала. Выявлено, что профессиональное образование должно содействовать развитию социально-личностных, профессиональных компетенций и моральных качеств специалиста. Возникают условия для создания интернациональной системы образования, которая формирует мобильность, диалогичность, инновационность студентов. Формируется стратегия самостоятельного поиска и усвоения знаний. Внедряются международные стандарты, экспертизы и технологии оценки качества образования. В исследовательских университетах выполняются научно-прикладные задания междисциплинарного характера, внедряются модели преподавания в действии и обучения на практике. Модернизация образовательного процесса базируется на единстве гуманистического, личностно-ориентированного, междисциплинарного, компетентностного и средового подходов.

Ключевые слова: высшее образование, глобализация, человеческий потенциал, исследовательский университет.

SUMMARY

Shmalyey Svitlana. Issues of higher education in conditions of globalization.

The article deals with the main tendencies of organization of higher education in the modern globalized society. The periods of globalization of the higher education sphere are determined by the emergence of the first universities, the mobility of students and teachers, and the accessibility of education. The phenomenon of educational globalization is manifested by the globalization of higher education and the globalization (enlargement) of universities. The study has found out that modern higher education determines the need for human capital. It is established, that professional education should promote development of social-personal, professional competences and moral qualities of a specialist. There are conditions for the creation of an international education system: shapes student mobility, dialogue, and innovation. A strategy of self-search and learning is formed. The educational process is based on the subjective position of the student, forms the ability to make decisions independently in different educational, social and professional situations. International standards, expertise and technologies for assessing the quality of education are being implemented.

In research universities, scientific and applied tasks of multidisciplinary nature are performed, models of teaching in action, training in practice are introduced. The study of disciplines is carried out by research, the full cycle of research activities is implemented under the guidance of the teacher. The following directions will be distinguished for globalization of educational shifts: free access to higher education without any restrictions; dissemination of modern knowledge through scientific research in various fields with an appropriate balance between basic and applied research; long-term orientation on the conformity of the activities of universities with the expectations of the society; comprehensive strengthening of educational cooperation with industry; realization of forecasts of public needs for vocational training taking into account current trends; availability of sound potential of education institutions; innovative technologies in the field of education that allow formation of motivated, informed, socialized, capable of critical thinking specialists. In the course of training problem situations, research methods, case technologies, project forms are introduced. The modernization strategy of higher education determines the requirements for the extension of the subject-oriented competences of the teacher. Modernization of the educational process is based on the unity of humanistic, personality-oriented, interdisciplinary, competence and environmental approaches.

Key words: higher education, globalization, human capital, research university.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 39(477.54.62)

Анатолій Кравченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9523-7435

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/348-354

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНИЦТВА НА ТЕРЕНАХ СУМСЬКОГО ПОВІТУ ВПРОДОВЖ 1894-1895 НАВЧАЛЬНОГО РОКУ

Із залученням статистичних даних охарактеризовано стан народної освіти в Сумському повіті зазначеного періоду. Чисельність учнів обох статей зіставлено з чисельністю населення регіону. Висвітлено плідну діяльність піклувальників і вчителів повітових училищ, наголошено на їхньому сумлінному ставленні до виконання своїх обов'язків.

Ключові слова: Сумський повіт, народна освіта, початкові училища, чисельність учнів, піклувальники училищ.

Постановка проблеми. На початку 1860-х років Російська імперія стояла на порозі докорінних змін в освітній галузі. З одного боку, владні кола розуміли, що чим нижчий рівень освіченості народу, тим простіше ним керувати за допомогою централізованого бюрократичного апарату, з іншого – започаткована модернізація суспільства зумовлювала гостру потребу у високоосвічених, кваліфікованих робітниках і вимагала піднесення загального освітнього та культурного рівня населення, оскільки лише за таких умов можна було масово впроваджувати новітню техніку, передові технології, більш ефективні форми організації праці. Під тиском цих обставин у 1864 році було здійснено освітню реформу, сутність якої полягала у створенні єдиної системи освіти. Шкільництво в підросійській Україні у другій половині XIX – на початку XX століття розвивалось у цьому ж річищі. Зміни стосувались як початкової, так і середньої та вищої ланок (Образование в императорской России).

Початкова освіта з 1864 року регламентувалася «Положенням про початкові народні училища». До цієї категорії належали елементарні школи всіх відомств (церковно-парафіяльні, міністерські, земські, залізничні тощо), міські та сільські, утримувані коштом держскарбниці, громад або приватних осіб) (Історія педагогіки, 2004; Бойко, 2002). Початкову освіту давали початкові народні училища, що працювали за єдиними навчальним планом і програмою. У цих закладах освіти учнів навчали російською мовою Закону Божому, читанню, письму й чотирьом арифметичним діям.

Наприкінці XIX століття кількість початкових шкіл в Україні порівняно з 1856 роком зросла майже в 13 разів і досягла майже 17 тисяч, проте навіть таких посутніх зрушень було недостатньо, адже понад 70 % дітей не мали змоги навчатися. Через це частка освічених українців на межі століть ще була заниженою – у різних губерніях показник коливався від 15,5 до 27,9 % (рівень грамотності по Російській імперії в цілому становив 21 %) (Система образования в XIX веке).

Наступною ланкою були гімназії, які давали середню освіту. Вони поділялися на класичні, де перевага віддавалася гуманітарним дисциплінам, особливо грецькій і латинській мовам, та реальні, у яких, вивчалися, насамперед предмети природничого циклу. Закінчення класичної гімназії давало право вступу без іспитів до університету, а реальні – лише до вищого технічного закладу освіти. На початку 1870-х років відбулася чергова реорганізація, унаслідок якої класичні гімназії залишилися, а реальні – стали училищами. Наприкінці XIX століття в Україні діяло 129 гімназій, 19 реальних і 17 комерційних училищ (Бойко, 2002, с. 273-275).

Освітня реформа 1864 року вможливила створення шкіл різних типів: відомчих, духовних, приватних тощо. Програми пристосовувалися до місцевих умов. До керівництва школами допускалися представники місцевого самоврядування і земств. Однак, навчання здійснювалося лише російською мовою, особливо після валуєвського «указу» 1863 року.

З 70-х років XIX століття зростає роль земств у розвитку народної освіти. Вони відкривали заклади освіти та створювали широку шкільну мережу, дбали про вчительські кадри, виділяли кошти на утримання шкіл. Земства розробляли плани загального навчання, організовували курси та з'їзди вчителів, розробляли нові програми й підручники, опікувалися вчительськими семінаріями. Прикметно, що до 1917 року приблизно 1/3 початкових сільських шкіл були земськими (Сахній, 2014; Система образования в XIX веке).

У Сумському повіті в 1894-1895 навчальному році діяли такі заклади народної освіти: 3 заклади середньої освіти, 1 духовне училище, 1 сільськогосподарська школа відомства Міністерства землеробства і державного майна, 1 ремісниче училище, 4 двокласних училища (підпорядкованих Міністерству народної освіти), 45 однокласних (що перебували у віданні Сумської повітової училищної ради), 59 церковно-парафіяльних шкіл і шкіл грамоти, 1 дитячий притулок відомства установ імператриці Марії та 3 школи для дітей. Усього – 118 закладів освіти, з яких 114 забезпечували початкове навчання.

Упродовж звітного навчального року в усіх початкових училищах навчалось 5880 хлопчиків і 1729 дівчаток, усього 7609 дітей. За відомствами, до яких належали навчальні заклади, чисельність учнів розподілялася так:

5443 – в 50 школах Міністерства народної освіти;

2031 – в 59 школах, підпорядкованих Єпархіальній раді;

49 – в 1 школі відомства Міністерства землеробства;

46 – у притулку відомства імператриці Марії;

40 – у хедерах, що перебували під наглядом інспекції народних училищ.

Наскільки наявні в повіті училища могли задовольнити місцевий попит, можна зробити висновок, зіставивши загальну чисельність населення й чисельність учнів. Знаючи, що населення повіту становило 235 087 осіб, зауважуємо, що 1 школа припадала на 2 062 особи, а 1 учень – на 31, або, інакше кажучи, учні початкових шкіл складали 3,23 % населення. Виходячи з того, що діти шкільного віку повинні складати 6,42 % населення, переконуємося, що в той час шкільною освітою було охоплено трохи більше половини дітей, які за умови обов'язкового навчання, повинні би були ходити до школи. Беручи до уваги, що майже всі школи були переповнені, можна сміливо припустити, що в разі введення обов'язкового навчання кількість шкіл у Сумському повіті було би потрібно подвоїти. Зіставляючи чисельність учнів (5 880) із чисельністю населення чоловічої статі (121 423), а учениць (1 729) – населенням жіночої статі (113 664), доходимо висновку, що учні становили 4,84 % усього чоловічого населення, а учениці – 1,61 % жіночого, тобто місцеві мешканці віддавали перевагу навчанню хлопчиків.

У звітному році відкрито 27 церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти переважно в тих місцевостях, де вже діяли земські школи, натомість, такі населені пункти, як Ганнівка, Володимирівка, Глибне, Капітанівка з Окнею, Піщане і Пришиб із Лукою, не мали своїх шкіл.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз доступних літературних джерел, архівних матеріалів та інтернет-ресурсів дозволив зробити висновок про брак подібних розвідок. У ході дослідження було використано матеріали Державного архіву Сумської області, журнали Сумських чергових повітових земських зборів.

Мета статті – схарактеризувати розвиток народної освіти в Сумському повіті за 1894 – 1895 навчальний рік.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз спеціальної літератури та історичних документів із зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Сумське повітове земство у 1894-1895 навчальному році, як і раніше, спільно із сільськими громадами утримувало 40 однокласних училищ: 5 чоловічих, 2 жіночих і 33 для дітей обох статей; брало участь в утриманні 2 двокласних училищ та разом із губернським земством опікувалося Білопільським Олександрівським ремісничим училищем. У цих училищах, у попередньому році навчалося 3 729 хлопчиків і 703 дівчаток, тобто загалом 4 432 особи. Учні земських шкіл становили 58,2 % від чисельності дітей у повіті (7 069). Порівняно з попереднім роком чисельність учнів збільшилася на 83 особи, а учениць – зменшилася на 199. Остання обставина пояснюється виключно тим, що в

зазначеному навчальному році до земських училищ приймали переважно хлопчиків, а до церковно-парафіяльних шкіл грамоти – переважно дівчаток. Крім цього, для деяких земських училищ на підставі розмірів приміщень, було встановлено допустиму чисельність учнів, тобто таку, яку можна допустити до навчання без шкоди для їхнього здоров'я. Відповідно, у 1 земській школі в середньому навчалися 103 учні, у 1 церковно-парафіяльній – 34, в 1 міжвідомчій школу – 72.

Із учнівського загалу земських училищ, до екзаменів було допущено 3 889 осіб, із яких двокласні училища закінчило – 38 і в однокласних – 554 (всього 592 особи, або 15,3 % від допущених до випробувань учнів). Порівняно з попереднім навчальним роком успішність покращилася. Ця позитивна тенденція, що відзначається з року в рік, переконує в тому, що завзяття книжників і вчителів не послаблюється, а поступово зростає. Завдяки цьому за останні три роки чисельність дітей, які закінчили курс, збільшилася на 4,5 %. Кращим свідченням старанної роботи викладачів земських училищ була відсутність у старших (випускних) класах учнів, молодших за 11 років. За даними попереднього навчального року, найбільше учнів успішно завершило навчання в таких училищах: Журавському – 31,25 %, Юнаківському чоловічому – 25 %, Новоандріївському – 23,4 %, Москаленківському – 23,2 %, Біловодському – 23,1 %, Склярівщинському – 22 %, а найменше в Миколаївському – 4,1 %.

На утримання 43 училищ у звітному році від Сумського повітового і Харківського губернського земств, міських і сільських громад, опікунів, а також державного казначейства і плати за навчання надійшло 56 586 руб. 29 коп. Зіставляючи цю суму із чисельністю учнів, що закінчили навчання, з'ясовуємо, що утримання 1 учня коштувало 12 руб. 77 коп., а 1 учня після року навчання – 95 руб. 58 коп. Така значна сума пояснюється тим, що враховано й одноразові витрати земства на облаштування нових приміщень для Засумського, Великобобрицького і Ворожбянського училищ. Завдяки зусиллям Сумської земської управи в цьому році, як і раніше, всі матеріальні потреби сумських училищ (підручники, навчальні посібники та письмове приладдя) було повністю забезпечено, а викладачі своєчасно отримували належну їм винагороду.

Особовий склад земських шкіл у попередньому році був такий: 6 піклувальниць, 28 піклувальників, 39 книжників, 38 учительок, 39 учителів і 2 викладачів ремесел. Упродовж навчального року особовий склад персоналу зазнав суттєвих змін:

1. Особи, обрані земськими зборами в 1894 році, затверджені радою Харківського губернського училища як піклувальники земських училищ, а інженер-технолог А. П. Прянишников – як піклувальник Білопільського Олександрівського ремісничого училища.

2. Померли піклувальники училищ: Верхньосироватського – статський радник п. Алфьоров, Кондратьєвського – почесний громадянин п. Штирнер, Тимофіївського – селянин Загорулько.

3. 1 лютого поточного року за старанну і корисну діяльність срібними медалями на Олександрівській стрічці з написом «За старанність» нагороджено: вчителя Тимофіївського училища п. Розова, й учительок: Басівського училища – п. Нікітіну, Юнаківського – п. Шестопалову.

4. Залишили службу за станом здоров'я книжники: Нижньосироватського училища – священник п. Лавденков, Тимофіївського – священник п. Столяревський.

5. Сумською училищною радою звільнено за клопотаннями 3 учительок і 4 учителів.

У звіті також ідеться про сумлінне ставлення до справи вчителів земських училищ. Зазначається, що більшість із них безкоштовно виконують не обов'язкову роботу, а саме: одні вчителі доглядають за садами при училищах, інші керують гуртками зі співів, деякі – гімнастичними, а вчительки навчають дівчат рукоділля. Загалом при 30 училищах ростуть сади, при 3 є пасіки, в 24 викладають співи, у 18 – рукоділля.

Піклувальники та піклувальниці в більшості випадків ставляться до потреб земських училищ із розумінням, а чимало з них надають матеріальну підтримку школам та приділяють значну увагу учням. Так, піклувальник Олексіївського училища пожертвував дерева для саду й улаштував новорічну ялинку для учнів. Басівське училище отримало 50 руб. на сукні для учениць; Великочернетчинське – 150 книг і брошур та заробітну платню вчителів гімнастики; Великобобрицьке – книги й деякі меблі. У Ворожбянському і Кровнянському училищах було влаштовано ялинки; у Журавському – подаровано портрети Їх Імператорських Величностей, 74 томи цінних видань і брошури; до Засумського надійшло 180 руб. на уроки співів і гімнастики. Для Нижньосироватського училища було асигновано 380 руб. на утримання паралельного класу, виділено приблизно 5 200 саджанців дерев, книги та ласощі учням. У Низівському училищі вчителів було видано 360 руб., а викладачам – 250 руб. До Новоандріївського матеріали для рукоділля та книги; до Новосічанського – 100 руб. на винагороду вчительці та матеріали для рукоділля. Річанське училище отримало – заробітну платню для вчителя гімнастики та передплату на періодичні видання; Склярівщинське – дерева для саду та частування для учнів; Старосільське – брошури та портрети Царствених Осіб. Учні Степанівського училища отримали брошури та ласощі, Стецьківського – подарунки, Хотінського 70 книг релігійно-морального змісту і багато ласощів.

Крім піклувальників, земським школам надавали допомогу і приватні особи. Так А. К. Рогозинський та С. П. Полушкін пожертвували кошти на придбання книг для Великобобрицького і Вирівського училищ. За співчутливе

ставлення до потреб земської школи вдячність було висловлено таким особам: А. Н. Баженову, П. С. Гриненко, Вал. В. Де-Коннор, Вас. В. Де-Коннор, Є. Ф. Зборомирській, Б. В. Золотницькому, І. І. Кабештову, Е. Я. Куколь-Яснопольській, М. М. Лещинській, А. А. Линтварьовій, В. А. фонЛоретц-Еблін, С. П. Полушкіну, Е. І. Прянишниковій, А. К. Рогозинському, А. А. Савичу 1-му, В. А. Савичу, К. К. Савичу, Н. А. Суханову, К. С. Терещенку та П. І. Харитоненку.

У щорічних звітах очільникові губернії інспектор народних училищ щоразу доповідає про плідну діяльність на користь шкільництва земських начальників Сумського повіту, яким нерідко доводиться бути посередниками між школою і суспільством, узгоджуючи їхні інтереси.

У травні інспектор народних училищ Сумського повіту повідомив управі, що Біловодське, Журавське, Могрицьке і Стецівське училища ще залишаються без піклувальників. Нові призначення зроблено в такі училища:

1. Басівське – через звільнення колишнього піклувальника Г. Гречаниченка.
2. Павлівське – після звільнення священника п. Флоринського.
3. Ульяновське, де звільнився священника п. Еннатський.
4. Миколаївське – звільнення п. Метницького.
5. Юнаківське чоловіче, звідки прийшов К. К. Савича.
6. Великобобрицьке, де Іван Іванович Кабештов заступив п. Ільченка.

У решті училищ було обрано колишніх піклувальників і піклувальниць, але від деяких із них ще не надійшли письмові згоди.

Земська управа рекомендувала Земському зібранню дати згоду на обрання зазначених вище осіб і затвердити тих із них, які дали письмову згоду обійняти посади піклувальників училищ.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Упродовж 1894-1895 навчального року Сумське повітове земство спільно із сільськими громадами утримувало 40 однокласних училищ.
2. У разі введення обов'язкового навчання в Сумському повіті потрібно в подальшому подвоїти кількість шкіл.
3. Піклувальникам і піклувальницям земських шкіл було висловлено вдячність за сумлінне ставлення до виконання своїх обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойко, О. Д. (2002). *Історія України*. К.: Видавничий центр «Академія» (Boiko, O. D. (2002). *History of Ukraine*. K.: Publishing center "Academy").
- Журналы Сумского очередного уездного земского собрания за 1894 год с приложениями*. Харьков: Типография губернского правления (*Journals of Sumy regular county Zemstvo meeting for 1894 with appendices*. Kharkov: Typography of the provincial government).
- Образование в императорской России (Education in Imperial Russia)*. Retrieved from: <http://www.strana-oz.ru/2002/1/obrazovanie-v-imperatorskoy-rossii>

Сахній, М. *Зародження земської освіти на Лівобережній Україні в другій половині XIX – на початку XX століть.* Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10510/1/11sm.pdf>. — 06.07.2014 (Sakhnii, M. *The birth of Zemstvo education in the Left Bank Ukraine in the second half of XIX – early XX centuries.* Retrieved from: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10510/1/11sm.pdf>. — 06.07.2014).

Система образования в XIX веке. Режим доступа: <http://ogni-s.ru/page/95/119> (*Education system in the XIX century.* Retrieved from: <http://ogni-s.ru/page/95/119>).

РЕЗЮМЕ

Кравченко Анатолий. Особенности школьного дела в Сумском уезде на протяжении 1894-1895 учебного года.

С привлечением статистических данных охарактеризовано состояние народного образования в Сумском уезде указанного периода. Численность учеников обоих полов сопоставлена с численностью населения уезда. Освещена плодотворная благотворительная деятельность опекунов и учителей уездных училищ, подчеркнута их добросовестное отношение к исполнению своих обязанностей.

Ключевые слова: Сумской уезд, народное образование, начальные училища, численность учеников, попечители училищ.

SUMMARY

Kravchenko Anatolii. Features of schooling in the territory of Sumy county during the 1894-1895 academic year.

The state of public education in the Sumy county of the specified period is characterized based on statistic data. The number of students of both sexes is compared with the population of the region. The fruitful activities of the guardians and teachers of the county schools are highlighted, their conscientious attitude towards the fulfillment of their duties is emphasized.

Sumy County Zemstvo in the 1894-1895 academic year, as before, together with rural communities, maintained 40 one-class schools: 5 male, 2 female and 33 for children of both sexes; participated in the maintenance of 2 two-class schools and together with the provincial Zemstvo took care of the Bilopilllia Alexander craft school. In these schools, 3 729 boys and 703 girls were enrolled in the previous year, i.e. totally 4 432 persons. Pupils from Zemstvo schools made up 58,2 % of the number of children in the county (7 069). Compared to the previous year, the number of schoolboys increased by 83 persons, and the number of schoolgirls decreased by 199. The last circumstance is explained solely by the fact that boys were admitted to the Zemstvo schools in the specified academic year, and girls mostly to parish grammar schools. In addition, for some Zemstvo schools, on the basis of the size of the buildings, an admissible number of students has been established, that is, the number, that can be admitted to education institution without doing harm to their health.

The staff of Zemstvo schools in the previous year was as follows: 6 female guardians, 28 male guardians, 39 scribes, 38 female teachers, 39 male teachers and 2 craft teachers.

The report emphasizes on the conscientious attitude of the teachers of Zemstvo schools. It is noted that most of them do optional work free of charge, namely: some teachers look after gardens at schools, others manage singing circles, some exercise, and teachers teach girls handicrafts. 30 schools grow gardens, 3 have apiaries, 24 teach singing, 18 needlework. In most cases, guardians are concerned with the needs of Zemstvo schools with understanding, and many of them provide financial support to schools and pay considerable attention to pupils.

Key words: Sumy county, public education, elementary schools, number of students, guardians of schools.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.5-056.42.264:159

Олена Белова

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0001-6162-4106

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/355-364

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Мета дослідження передбачає вивчення емоційних переживань у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Основними методами є модифікація проєктивних малюнкових, кольорових технік. Ми з'ясували, що в дошкільників з ПМР позитивні емоції розвинуті недостатньо, на що вказував середній та низький рівень їх прояву. Матеріали дослідження доводили, що діти не вміють розпізнавати та використовувати більшість емоцій у життєвих ситуаціях. Часто переважали негативні емоції, що впливали на взаємини в сім'ї, між однолітками, а також і на їх внутрішні переживання. У перспективі планується розробка навчально-корекційних занять, спрямованих на формування в дошкільників умінь розуміти та керувати власними емоційними переживаннями.

Ключові слова: емоції, негативні емоції, позитивні емоції, емоційні переживання, дошкільники з порушеннями мовлення.

Постановка проблеми. Важливу функцію в нашому житті відіграє емоційна сфера. Емоційна сфера в дітей дошкільного віку розвивається поступово. Діти в цей період розширюють коло знань із емоційних переживань (слідкуючи за однолітками та оточуючими їх людьми, слухаючи казки, дивлячись мультфільми, дитяче кіно тощо). Але, як правило, недостатня інформативність, спостережливість, що входить в особливості розвитку дітей із порушеннями мовлення, може призвести до неправильного реагування в певних життєвих ситуаціях, некритичності до своєї поведінки. Безпідставні прояви негативних емоцій призводять до напружених стосунків серед однолітків у колективі, у їх сім'ях, а також впливають на внутрішній стан самої дитини (Белова, 2018; Конопляста та Сак, 2010). Нашим завданням було виявити ступінь залежності недорозвинення мовлення на розвиток позитивних та негативних емоційних переживань у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Емоції в нашому житті відіграють величезну роль. К. Ізардом описано базові емоції, які розкривають внутрішні переживання особистості та їх зовнішній прояв. Зокрема, до них належать радість, інтерес, подив, гнів, сум, відраза, презирство, сором, страх, провина. Інші емоції, відповідно до теорії К. Ізарда, є похідними. Кожна з базових

емоцій, на думку науковця, здатна проявляється за допомогою мімічних м'язових рухів обличчя й супроводжуватися виразними і специфічними переживаннями, усвідомлюваними особистістю (Ізард, 2000, с. 58-62).

На думку Я. Рейковського, емоційна сфера здатна впливати на дії психічних процесів. Його дослідження показали різноманітні зміни, що протікають в інших психічних процесах та діяльності людини під впливом емоцій. М. Варій зазначав, що емоції притаманні особистості від народження. Прості – є вродженими, а складні – такі як інтерес, страх та сором – зазнають суттєвих змін унаслідок соціалізації. І. Молодушкіна визначає, що емоції здатні вплинути на розвиток мисленнєвої діяльності. На її думку, емоції є результатом діяльності мозку, сприяють пошуку нової інформації, підвищуючи вірогідність досягнення мети (Молодушкіна, 2011, с. 17). Р. Немов та Р. Павелків емоції розглядали на рівні переживань, які виникають під впливом загального стану організму, та процесу задоволення актуальних потреб.

Огляд наукової літератури доводить, що емоції – це характерне реагування організму на оточуючий вплив; вони є результатом еволюційно-біологічних змін, наслідком специфічної реакції центральної нервової системи.

Дошкільний вік є унікальним та неповторним періодом емоційного розвитку в житті дитини, оскільки є підґрунтям для формування спеціальних знань, навичок та норм спілкування на основі певних вікових можливостей. Діти дошкільного віку спираються на емоції у виборі засобів поведінки, саме емоції супроводжують відчуття дитини, регулюють розумову діяльність, а також роблять навколишній світ різноманітнішим (Кузьменко, 1996, с. 20).

Когнітивна та емоційна регуляція дій у дітей розвиваються одночасно. За дослідженнями Ж. Піаже, саме почуття дають дошкільникам необхідну енергію, у той час як знання накладають на поведінку певну структуру. На думку В. Сікорського, почуття та афекти проявляються в дітей значно раніше, ніж інші види психічних функцій, саме ці функції складають найвизначнішу сторону їх душевного життя.

О. Запорожець та Я. Неверович вважали, що емоційний розвиток дитини є однією з найважливіших умов у її вихованні. Саме емоційні переживання формують відносини з соціумом для її особистісного становлення. У момент переходу від раннього дитинства в дошкільне відбуваються суттєві зміни в емоційній сфері малюка. У цей час виникають особливі форми співпереживань, співчуття до інших. М. Лебединський розглядав емоції як одну з найважливіших сторін психічних процесів, яка характеризує переживання дитиною дійсності.

О. Шаграєва відмітила, що почуття та переживання дитини дошкільного віку стають складнішими, але носять переважно ситуативний характер. У цей період у дитини проявляється почуття сорому, власної

гідності, справедливості, гумору та співпереживання, дошкільнику притаманні різноманітні емоційні переживання, які лежать, передусім, у сфері стосунків із батьками та вихователем. У соціальних контактах емоції доповнюють мовленнєву інформацію. Емоційна поведінка дитини формується на основі певного емоційного досвіду, формується емоцій відгук на вплив дорослих та однолітків (Шаграєва, 2003, с. 136).

В. Зеньковський стверджував, що на початку дошкільного періоду дитина вже має відносно багатий емоційний досвід. Дошкільник відносно активно реагує на радість та сум, спостерігається, як дитина проймається настроєм оточуючих. Вираження емоцій дошкільника молодшого віку досить часто набуває безпосереднього характеру, який дитина досить бурхливо виражає в міміці, словах або рухах (Зеньковський, 1996, с. 242).

Р. Павелків зазначив, що в дітей на четвертому та п'ятому році життя з'являються почуття відповідальності. Цей процес пояснюється формуванням простих моральних уявлень відносно доброго й поганого. Під час гідного виконання своїх учинків виникають такі почуття, як задоволення, радість, і засмучення, незадоволення – під час порушення встановлених вимог. У дошкільний період у дитини розвиваються вищі почуття, а саме: моральні (почуття обов'язку, гордості, самоповаги), інтелектуальні (переживання, які виникають та розвиваються в розумовій діяльності, спрямованій на теоретичне пізнання дійсності), праксичні (переживання, зумовлені пізнавальною діяльністю, її успіхами та невдачами, труднощами здійснення), естетичні (переживання, зумовлені сприйманням та взаємодією з естетичними цінностями) (Павелків, 2010, с. 312).

І. Молодушкіна відмітила, що в дошкільника спостерігається перехід від бажань, які спрямовані на предмети, до бажань, пов'язаних із предметами. Діяльність дошкільника – емоційно насичена, з'являються такі емоції, як співчуття, співпереживання. Емоції, пов'язані з уявленнями, виникають на основі механізму емоційного передбачення. Ще до того, як дошкільник почне діяти, у нього з'являється емоційний образ майбутнього результату, а також його оцінка з боку дорослих (Молодушкіна, 2011, с. 34).

Позитивні емоції (радість, задоволення, довіра) надають дітям відчуття безпеки та надійності, внутрішній спокій. Негативні емоції призводять до дискомфорту, поганого самопочуття, попереджують про небезпеку і незадоволеність. У момент ситуативних перешкод, дошкільник виявляє гнів, сум – така емоційна реакція призводить до зниження активності дитини, її психологічного налаштування до поразки, втрати й відповідно до розчарування. Почуття страху спонукає дітей до самозахисту (Мельнічук, 2002, с. 44).

В. Кузьменко вказував, що переживання та почуття дошкільника стають більш диференційованими та складнішими. Також активно формуються морально-етичні, інтелектуальні та естетичні категорії. У дитини розвиваються почуття сорому, власної гідності, справедливості,

гумору, уміння поставити себе на місце іншого, співпереживати з ним. З кожним разом емоційні переживання набувають більш вербалізованого характеру («Я з тобою не дружу!»). У дошкільників яскраво виражені симпатії та антипатії, з'являються потреби в розумінні, підтримці та любові (Кузьменко, 1996, с. 19).

Дослідження дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення показало, що мовленнєвий дефект впливає на розвиток їх емоційно-вольової сфери. Даний факт зумовив підвищену увагу дослідників до вивчення цієї проблеми, адже емоції слугують регулятором людського спілкування (Белова, 2018; Гаврилова, 2008, Конопляста, 2010).

Учені (Белова, 2018, с. 397-406; Гаврилова, 2008; Конопляста, 2010; Пахомова, 2015; Тарасун, 2014; Шеремет, 2010) відзначають у дошкільників із мовленнєвими порушеннями слабку волю, низьку концентрацію уваги, низький рівень довільного запам'ятовування й відтворення інформації та самоконтролю, саморегуляції. Через недостатньо розвинений вольовий процес у дітей, яких відносять до даної категорії, виникають труднощі в засвоєнні грамоти та спостерігається знижена готовність до шкільного навчання дошкільника.

Згідно з дослідженнями О. Белової, С. Коноплястої, Т. Сак, емоційно-вольова сфера дітей із порушенням мовлення має свої особливості, які часто пов'язуються з комунікативними труднощами, у порівнянні з емоційно-вольовою сферою дітей без мовленнєвих порушень. Вчені зазначають, що проблеми мовлення значною мірою впливають на внутрішній стан дитини та поведінку.

Мета статті – порівняння особливостей прояву емоційних позитивних та негативних переживань дітьми дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

Методи дослідження. Методики, що надають змогу з'ясовувати особливості емоційного розвитку й оцінювати емоційні стани дошкільника, включають у себе спостереження, експеримент та проєктивні методики. До основних методик діагностики включають такі види діагностик: метод діагностики на основі слухових критеріїв (В. Манеров, Є. Шнейдер); діагностику на основі змін поведінки (А. Бобков); діагностику на основі вибору кольору (М. Люшер, Є. Дорофєєва, О. Захаров); діагностику на основі малюнку (М. Фетісина, М. Панфілова); діагностику на основі відповідей на питання (А. Уессман і Д. Рікс); сюжетно-ситуативно-ілюстровану методику (О. Белова).

Аналіз практично-методичних джерел показав, що для дослідження емоційно-вольової сфери, присутності негативних емоцій у дітей дошкільного віку існують різні типи діагностичних методик. Відповідно до мети нашого дослідження було обрано модернізовану методику, що дозволяє вивчити емоційні переживання за вибором кольору та тестове опитування вихователя на визначення наявності в дітей позитивних та негативних емоцій.

Виклад основного матеріалу. Експериментальним дослідженням було охоплено 40 дітей старшого дошкільного віку (6–7 років) (100 %), із них: 21 дошкільник (52,5 %) – діти з типовим мовленнєвим розвитком та 19 дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку (47,5 %).

Визначення рівня розвитку емоційного переживання потребувало визначення бальної системи оцінювання. Тому нами було враховано найбільшу кількість балів, яку могли набрали дошкільники за кожною методикою. Зокрема, найбільша кількість балів під час вивчення позитивних емоцій становить 10 балів, таку ж саму кількість балів дитина могла набрати під час виявлення в неї негативних емоцій. Це дозволило нам визначити три рівні розвитку як позитивних, так і негативних емоційних переживань: низький, середній та високий.

Результати аналізу особливостей виконання дошкільниками завдань, що спрямовані на рівень розвитку позитивних емоцій, показали, що низький рівень позитивних емоцій (від 0 до 3 балів) переживала однакова кількість дошкільників, зокрема 26,3 % з порушеннями мовлення та 26,8 % дітей із типовим психофізичним розвитком. Середній рівень позитивних емоцій (від 4 до 6 балів) спостерігався у 52,6 % дітей із порушеннями мовлення, дещо меншим він був у дітей із типовим мовленнєвим розвитком (42,9 %). Високий рівень (від 7 до 8 балів) позитивних емоцій спостерігався в 33,3 % учнів з типовим розвитком, це значно переважало з ПМР, яких було лише 21,1 % (див. рис. 1).

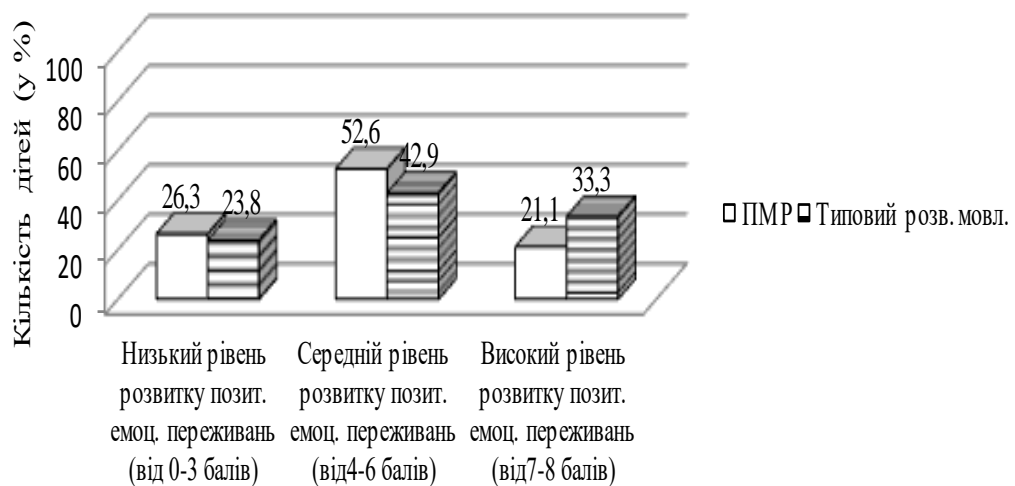


Рис. 1. Рівень розвитку позитивних емоційних переживань у дітей дошкільного віку

Низький рівень був притаманний старшим дошкільникам, які відрізнялись від своїх однолітків меншою активністю, комунікабельністю. Вони не охоче виконували завдання, були пасивні, байдужі, деякі незадоволені. Середній рівень був наявний у дітей, які часто відволікалися,

недостатньо розуміли інструкцію до виконання завдання, просили допомоги. Хоча, на відміну від дошкільників із низьким рівнем, проявляли зацікавленість у роботі, легко йшли на контакт із експериментатором. Діти, яким під час дослідження був притаманний високий рівень позитивних емоцій, відрізнялись від колективу своєю енергійністю, активністю, наполегливістю, швидкістю у виконанні завдань, вони не потребували допомоги, швидко йшли на контакт. Їх відповіді творчо обґрунтовані, цікаві, індивідуальні, під час дослідження такі діти отримували найвищу кількість балів за опитувальником.

Результати аналізу особливостей виконання дошкільниками завдань, спрямованих на рівень розвитку негативних переживань, показали, що низький рівень (від 0 до 3 балів) було виявлено найбільше у 52,4 % дітей із типовим мовленнєвим розвитком і лише у 31,6 % дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Середній рівень негативних емоцій (від 4 до 6 балів) найбільше був притаманний 68,4 % дошкільників із ПМР і 47,6 % дітей із типовим психофізичним розвитком. Високий рівень негативних емоцій у дошкільників відсутній (див. рис. 2).

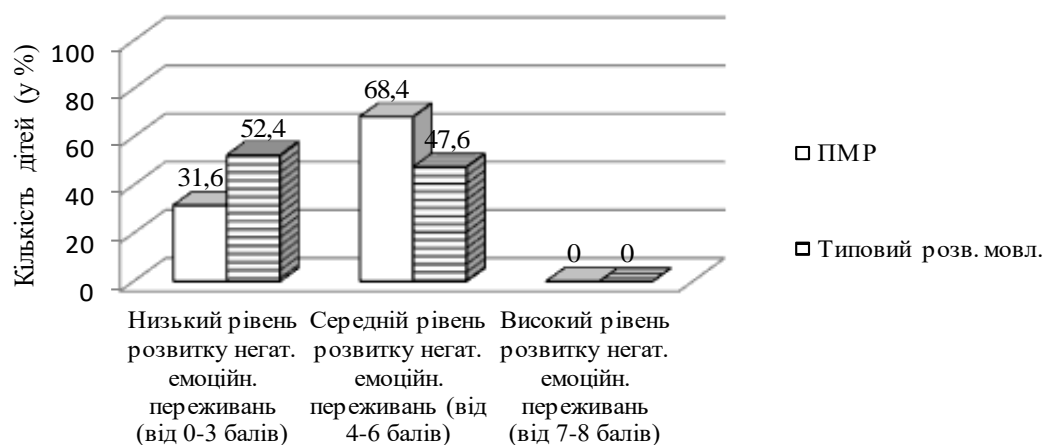


Рис. 2. Рівень розвитку негативних емоційних переживань дітей дошкільного віку

Дошкільники з низьким рівнем негативних емоцій характеризувались активністю, швидкістю виконання завдань, вони не потребували допомоги, швидко йшли на контакт, у роботі не було виправлень, проявили творчість.

Середній рівень відповідав дошкільникам, які часто відволікалися, була присутня невпевненість, неуважність, хоча такі діти проявляли зацікавленість у виконанні завдань, легко йшли на контакт із експериментатором.

Таким чином, аналіз матеріалів дослідження доводить, що в дітей із типовим психофізичним розвитком та в дітей із порушеннями мовлення позитивні емоції є недостатньо розвиненими. У багатьох дошкільників спостерігався середній рівень негативних емоційних переживань, знижена активність.

Результати аналізу тестування вихователя, що був спрямований на виявлення рівня позитивних та негативних емоцій у колективі, показав, що низький рівень позитивних емоцій (від 0 до 3 балів) у дітей із порушеннями мовлення був відсутній, і спостерігався лише у 4,8 % дітей із типовим психофізичним розвитком мовлення. Середній рівень позитивних емоцій (від 4 до 6 балів) був виявлений у значної кількості дошкільників, як із типовим мовленнєвим розвитком (76,2 %), так і з порушеннями мовлення (78,9 %). Високий рівень (від 7 до 8 балів) позитивних емоцій спостерігався як у дітей із типовим розвитком (19,0 %), так і з ПМР (21,1 %) (див. рис. 3).



Рис. 3. Рівень прояву позитивних емоцій у колективі дітей дошкільного віку

Під час виконання завдань було визначено, що дошкільники, яким був притаманний високий рівень позитивних емоцій, найбільше демонстрували в колективі такі почуття, як радість, повага, довіра, любов, мрійливість, ніжність, інтерес. Така категорія дошкільників мала найвищу кількість балів за опитуванням вихователів.

Середній рівень відповідав дітям, які відрізнялися меншою активністю, часто відволікалися, не могли зосередитися на заняттях, хоча проявляли інтерес до виконання завдань. Відрізнялися чемністю, вихованістю, допитливістю. Низький рівень був притаманний лише невеликій кількості дошкільникам, вони часто були гнівливі та обурені, відчували тривогу, розгубленість, ворожість.

Результати аналізу матеріалів дослідження, спрямованих на вивчення негативних переживань, показали, що низький рівень (від 0 до 3 балів) вихователі відзначали в усіх дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення і 95,2 % – у дошкільників із типовим психофізичним розвитком. При цьому середній (від 4 до 6 балів) був притаманний лише дітям із типовим мовленням, а це 4,8 %. Високий рівень (від 7 до 10 балів) за показниками вихователів був відсутній у всіх дітей (див. рис. 4).

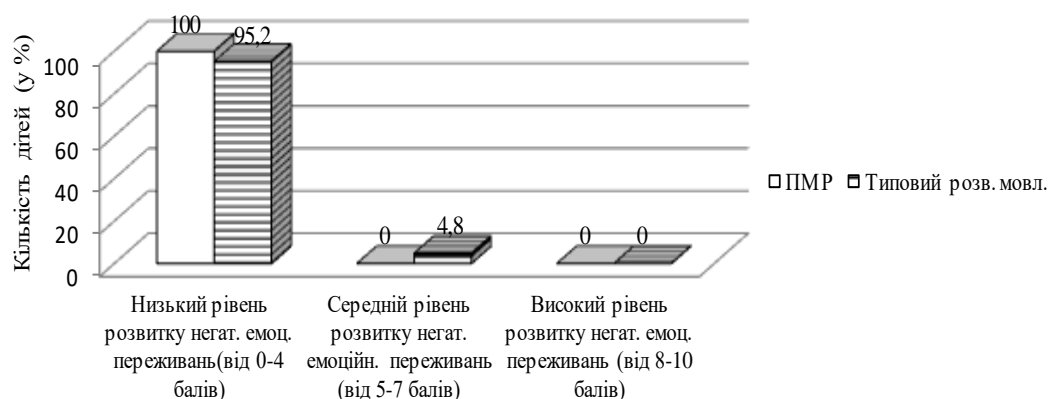


Рис. 4. Рівень прояву негативних емоцій у колективі дітей дошкільного віку

Дошкільники з низьким рівнем негативних емоцій, за аналізом матеріалів дослідження вихователів, характеризувалися відсутністю у своєму колективі таких негативних переживань, як: сум, обурення, заздрість. За словами вихователів, дошкільники успішно виконували завдання на заняттях, проявляли увагу та співчуття до своїх однолітків.

Середній рівень відповідав дошкільникам, у яких були помітні такі негативні емоційні прояви, як сум, роздратованість, ворожість до оточуючих. Така поведінка впливала не тільки на взаємовідносини між оточуючим дітьми, але й на внутрішній стан самої дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз матеріалів дослідження внутрішніх переживань доводить, що дітям дошкільного віку з порушеннями мовлення найбільш притаманний середній рівень розвитку позитивних та негативних емоцій. Лише частина з них переживає такі почуття на низькому та високому рівнях. Хоча, за свідченнями вихователів, усі діти старшого дошкільного віку здатні контролювати свої негативні емоційні прояви.

Наше дослідження показує, що в дітей старшого дошкільного віку внутрішні негативні переживання в колективі домінують над зовнішніми. Вони соромляться зробити помилку, часто бояться осуду з боку оточуючих їх людей – вихователів, однолітків. Позитивні емоції розвинуті недостатньо, дошкільники не розуміють значень позитивних емоційних проявів, не розуміють їх значення та використання в життєвих ситуаціях. Нашим завданням є розробка навчально-корекційних занять із формування позитивних емоційних переживань у даної категорії дітей. Метою стає забезпечення старших дошкільників знаннями про важливість емоцій у нашому житті; уміннями розпізнавати емоційні прояви як у себе, так і в оточуючих людей, здатність правильно використовувати їх у різних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

- Белова, О. (2018). Peculiarities of aggression state of the junior schoolchildren with speech development disorders. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (78), 397-406 (Bielova, O. (2018). Peculiarities of aggression state of the junior schoolchildren with speech development disorders. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (78), 397-406).
- Белова, О. (2018). Подолання підвищеного рівня агресії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006 (Bielova, O. (2018). *Overcoming increased levels of aggression in children with speech development disorders*. Kamianets-Podilskyi).
- Гаврилова, Н. С. (2008). Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*, Вип. X, 306-310 (Havrylova, N. S. (2008). Psychological characteristics of children with GSU disorders of the cognitive sphere of kinetic type. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ogiyenko National University. Social and pedagogical series*. Kamianets-Podilskyi: Axiom, Iss. X, 306-310).
- Зеньковський, В. В. (1996). *Психология детства*. Москва: Академия (Zenkovskyi, V. V. (1996). *Child psychology*. Moscow: Academy).
- Изард, К. Э. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер (Izard, K. E. (2000). *Psychology of emotions*. St. Petersburg: Peter).
- Конопляста, С. Ю., Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія*. Київ: Знання (Konopliasta, S. Yu., Sak, T. V. (2010). *Logopsychology*. Kyiv: Knowledge).
- Кузьменко, В. (1996). Емоції. *Дошкільне виховання*, 6, 20-23 (Kuzmenko, V. (1996). Emotions. *Preschool education*, 6, 20-23).
- Мельничук, І. В. (2002). Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. *Наука і освіта*, 5, 44 (Melnychuk, I. V. (2002). Genesis of emotional features in modern children. *Science and Education*, 5, 44).
- Молодушкіна, І. В. (2011). *Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників*. Харків: Основа (Molodushkina, I. V. (2011). *Mysterious world of emotions. Development of the emotional sphere of preschoolers*. Kharkiv).
- Павелків, Р. В. (2010). *Дитяча психологія*. Київ: Академвидав (Pavelkiv, R.V. (2010). *Child psychology*. Kyiv: Academic Publishers).
- Пахомова, Н. Г. (2015). *Спеціальна психологія*. Полтава: АСМІ (Pakhomova, N. H. (2015). *Special Psychology*. Poltava).
- Шаграева, О. А., Козлова, С. А. (2003). *Эмоциональное развитие дошкольников*. Москва: Академия (Shagraeva, O. A., Kozlova, S. A. (2003). *Emotional development of preschoolers*: Moscow).
- Шеремет, М. К. (2010). *Логопедія*. Київ: Слово (Sheremet, M. K. (2010). *Speech Therapy*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Белова Елена. Особенности проявлений эмоций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Цель исследования предусматривает изучение эмоциональных переживаний у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. Основными методами является модификация проективных рисуночных, цветовых техник. Мы выяснили, что у детей с нарушениями речевого развития положительные эмоции развиты недостаточно, на что указывал средний и низкий уровень их проявления. Материалы исследования доказали, что дети не умеют распознавать и

использовать большинство эмоций в жизненных ситуациях. Как правило, у них преобладали негативные эмоции, которые влияли на взаимоотношения в семье, между сверстниками, а также на их внутренние переживания. В перспективе планируется разработка учебно-коррекционных занятий, направленных на формирование у дошкольников умений понимать и управлять собственными эмоциональными переживаниями.

Ключевые слова: эмоции, отрицательные эмоции, положительные эмоции, эмоциональные переживания, дошкольники с нарушениями речи.

SUMMARY

Bielova Olena. Features of manifestations of emotions in preschool children with speech disorders.

The purpose of the article involves the study of emotional experiences in preschool children with typical psychophysiological development and disorders of speech development. Based on the analysis of scientific sources, it is determined that feelings and experiences of preschool children become more complex and predominantly situational. During this period, the child shows a sense of shame, dignity, justice, humor and empathy, the preschooler is characterized by a variety of emotional experiences, which lie, above all, in the area of relationships with parents and also with the caregiver. In social contacts, emotions complement the speech information. The preschooler is transitioning from object-oriented desires to object-related desires. All the activities of the preschoolers, that they carry out, are emotionally intense. Also important is emergence in preschoolers of such emotions as sympathy for other people, empathy, without these emotions, it is impossible to work together and complex forms of communication of children. Emotional behavior of a child is formed on the basis of a certain emotional experience, an emotion is a formed response to the influence of adults and peers.

The main methods of research in the scientific work were modification of projective drawing and color techniques. To determine the scoring system by methods that explored the emotional sphere, we considered the highest number of points scored by preschoolers. When studying the emotional sphere of preschoolers, the highest number of points of available positive emotions is 10 points and negative –10 points, which allowed us to determine the level of development of positive and negative emotional experiences. The study covered 40 preschool children (6 – 7 years old), of whom: 52,5 % of preschoolers – children with typical speech development and 47,5 % of preschoolers – with impaired speech development. We have found out that pre-school children with speech impairments were not sufficiently developed, as indicated by their low levels of expression. The study showed that children were unable to recognize and use most emotions in life situations. They demonstrated negative emotions that affected relationships in the family, between peers, as well as their internal experiences. In the future, it is planned to develop training and correction techniques aimed at developing the ability of preschoolers to understand and manage their own emotional experiences. In the future, it would help children in learning, building team relationships, improving their motivation and so on.

Key words: emotions, negative emotions, positive emotions, emotional experiences, preschoolers with speech disorders.

Володимир Бєседа

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-4262-6629

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/365-377

ВИДИ І ПРИЧИНИ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ В САГІТАЛЬНІЙ ПЛОЩИНІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ

Метою даної статті є створення класифікації порушень постави в сагітальній площині дітей раннього та дошкільного віку з затримкою психомоторного розвитку. Аналіз літературних джерел дозволив виділити основні етіологічні ознаки порушень постави в даній категорії дітей, що дозволило визначити їх у блоки та сформувати класифікацію порушень постави, яка полегшує педагогам орієнтування у відхиленнях постави в дітей.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати в більш докладній деталізації причинно-наслідкових відносин етіології і патогенезу порушень постави в сагітальній площині.

Ключові слова: діти, постава, порушення постави, хребет, кіфоз, лордоз, діагностика.

Постановка проблеми. Захворювання опорно-рухового апарату традиційно посідають одне з перших місць у структурі патології дітей раннього та дошкільного віку. За даними різних авторів, різні форми порушень постави зустрічаються частіше, ніж інші відхилення. Так, згідно з даними досліджень, порушення постави різних видів відзначається сьогодні в 63 % обстежених школярів, а починаються вони ще з дошкільного віку (Валецька, 2007). У дітей дошкільного віку поширеність порушень постави складає 70–80 % (Глоба, 2011).

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність вирішення проблеми профілактики й корекції порушень постави дітей обумовлена не тільки фактом наявності порушення постави дитини, скільки несприятливим прогнозом, пов'язаним із наслідками для всього організму в цілому. У науковій літературі представлені дані про роль порушень постави у формуванні та розвитку структурних деформацій хребетного стовпа, що згодом сприяє появі таких негативних факторів, як: розвиток стійкого больового синдрому; формування патологічного рухового стереотипу; розвиток функціональних суглобових блоkad; виникнення міофасціального больового синдрому; зміна біомеханіки хребта й тіла в загальному; розвиток дегенеративно-дистрофічних змін у міжхребцевих дисках і зв'язково-суглобового апарату; розвиток остеохондрозу; розвиток гриж міжхребцевих дисків; зміни топографії органів грудної клітини; погіршення діяльності

органів черевної порожнини; недостатня рухливість діафрагми і зменшення коливань внутрішньогрудинного і внутрішньочеревного тиску; негативний вплив на серцево-судинну систему; дисфункції травлення; погіршення діяльності центральної нервової системи та ін. (Васильєва, 1999; Васильєва та Кузнецов, 2011; Кашуба, 2003; Никлоаев, 1947; Потапчук та Дидур, 2001; Snell, 1992).

Мета дослідження – створення класифікації порушень постави в сагітальній площині дітей раннього та дошкільного віку в залежності від причин їх виникнення, адаптовану до можливостей корекційно спрямованого фізичного виховання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати існуючі сучасні класифікації порушень постави в дітей.
2. Виявити основні причини порушень постави в сагітальній площині в дітей раннього та дошкільного віку та сформувати їх в умовні блоки.
3. Запропонувати адаптовану для можливостей корекційного фізичного виховання класифікацію порушень постави в дітей у сагітальній площині.

Методи дослідження:

- історичний метод – надає змогу дослідити виникнення, формування та розвиток наукових досліджень щодо корекції постави в дітей у хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків, закономірностей та суперечностей;
- використання методу аналізу дозволило виявити особливості порушень постави в дітей із ЗПМР раннього та дошкільного віку;
- метод синтезу дозволив з'єднати окремі ознаки порушень постави в сагітальній площині в дітей;
- за допомогою методу класифікації вдалося створити систему класифікаційних угруповань та виділити зв'язки між ними.

Виклад основного матеріалу. Постава, як частина тіла людини, формується в прямій залежності від певних законів. Так, Л. Бюске вказує на те, що «Людське тіло має складну, але в той самий час таку надійну механіку, яка створена тільки з дуже простих, але хитромудрих механічних принципів ...». Він пропонує до розгляду три закони організації управління тіла: закон рівноваги – фізичне, біологічне (гомеостаз), розумовий; закон економії – має на увазі вітальність (енергетичний капітал), за якої «подих, кровообіг, травлення, статика і локомоторика повинні споживати малу кількість енергії»; закон комфорту – для комфортабельності життя людина винаходить «компенсуючі схеми, у яких проявляться відносини: «зміст» і «вміст», що існує між фізичною оболонкою (зміст) і вісцеральним наповненням (вміст), між фізичним змістом і психологічним вмістом» (Бюске, 2011, с. 5).

З іншого боку, «теорія міофасціальних меридіанів являє собою визнання малюнка, властивого скелетно-м'язовій системі як цілому, – лише

однієї сторони цієї системи в незліченній кількості ритмічних і гармонійних малюнків, які відіграють свою роль у житті нашого тіла. Будучи такою, вона є лише малою частиною нашого перегляду уявлень про себе не як про «м'які машини» Декарта, але як про інтегровані інформаційні системи – у нелінійній динаміці математики називають такі системи самоорганізуючими, або адаптивними» (Майерс, 2012, с. 2).

Слід зазначити, що м'яз, його фізіологія, не може адаптуватися до статичної й обов'язково має ритмічну функцію. При цьому збереження статичного положення тіла знаходиться в прямій залежності від відносин між зміст-вміст і внутрішньої напруги, що вказує на вплив вісцеральної області на вертебральну статистику (Бюске, 2011, с. 30-34).

Загальновідомо, що «серед численних фізіологічних функцій організму рухова функція є єдиною, яка забезпечує активний вплив людини на навколишнє середовище, подолання його спротиву, пристосування до умов зовнішнього середовища. Рухи людини підкоряються законам механіки. З точки зору механіки, людина являє собою систему рухливо з'єднаних ланок, що володіють певними розмірами, масою, моментами інерції, і забезпечених м'язовими двигунами. Анатомічними структурами, що утворюють ці ланки і з'єднання, є кістки, сухожилля, м'язи і фасції, фіброзні та синовіальні з'єднання кісток, а також внутрішні органи, шкіра тощо» (Дубровский та Федорова, 2003, с. 222).

Крім того, вся м'язова система регулюється певними областями головного мозку і здійснюється за допомогою провідних шляхів. Між висхідними і спадними шляхами сполучення існує певна ієрархія, де її організація передбачає захист черепа і структур, що знаходяться в них, від паразитуючих периферичних сигналів (Бюске, 2011, с. 35-36).

Рухові ядра стовбура мозку беруть участь у регуляції пози і в підтримці вертикального положення тіла. На цих ядрах перемикаються екстрапірамідні волокна нейронів кори, базальних гангліїв і мозочка. У регуляторній формації і пов'язаних із нею ядрах сигнали, що надходять по цих волокнах від вищих рухових центрів, інтегруються з соматосенсорною інформацією, переданою через спіноталамічні шляхи і з імпульсами від вестибулярної системи. У результаті формуються рухові акти, необхідні для підтримки вертикального положення. Для збереження вертикального положення тіла сила тяжіння повинна протидіяти скороченню розгиначів. Передні дві третини рухових середніх структур стовбура мозку слугують джерелом потужної полегшуючої імпульсації з мотонейронами розгиначів. На цей розгинальний тонус у нормі гальмівний вплив здійснюють сигнали, що йдуть від вищих рухових центрів кори і базальних гангліїв. Функція екстрапірамідної системи бере участь у регуляції пози і здійсненні таких локомоторних актів, як ходьба, поза стоячи, стрибки, біг, плавання тощо (Дубровский та Федорова, 2003, с. 309).

Особливу роль в утриманні нейтрального положення хребта відіграє м'язовий баланс і симетричність сполучної тканини, що включає:

- рівний рівень сили і гнучкості правої і лівої сторін тіла (двостороння симетрія);
- пропорційне співвідношення сили в протилежних (агоністи/антагоністи) групах м'язів;
- баланс гнучкості, тобто досягнення, але не перевищення нормальних діапазонів руху (Хартер, 2002, с. 50).

З позицій біомеханіки, вертикальне положення тіла здійснюється за рахунок напруги мускулатури, що бере участь в утриманні тіла і мускулатури, яка не має до даного процесу відношення, що вказує на недостатність диференціювання м'язової системи й відсутність необхідної оптимальної регуляції тону м'язів, що є наслідком високого розташування ОЦТ і малої площі опори людини. При цьому постава людини безпосередньо залежить від розподілу геометрії маси тіла, яка є важливою біологічною характеристикою всього організму (Кашуба, 2003).

Основну роль у формуванні та розвитку постави відіграє положення хребетного стовпа з його вигинами – лордозу та кіфозу. При цьому вигини варіюються з віком. Так, у новонародженого хребетний стовп прямий і має тільки одну кривизну з опуклістю назад у крижове-куприкової області. Вигини назад (грудний і крижовий) називаються первинними, а вигини вперед (шийний і поперековий) виявляються інверсivними щодо до вихідних заднім опуклостям і являються вторинними. Верхній вторинний вигин формується у плода на сьомому тижні вагітності, а продовжує розвиватися, коли дитина вчиться утримувати голову. Нижній вторинний вигин формується під час освоєння дитиною вертикальних положень (сидячи, стоячи). Формування та розвиток усіх ліній відбувається до припинення росту, тобто до 12–17 років (Нейматов та Сабинин, 2016).

Виходячи з вищесказаного, можна констатувати, що формування та розвиток постави залежать від численних факторів, де базовим є формування кривизн хребта і виробка балансу м'язів, що утримують тіло вертикально.

Ґрунтуючись на загальновідомій класифікації, існуючі порушення постави в сагітальній площині прийнято розділяти на дві категорії: зі збільшенням і зі зменшенням фізіологічних вигинів. До першої категорії належать: сутулість, кругла спина, увігнута спина, кругло-увігнута спина. Другу категорію представляє плоска спина.

Дослідження щодо класифікації порушень постави були розпочаті давно. Так, Stafford (1932) розробив класифікацію, що складається з трьох типів постав:

- 1) постава з вираженим передне-заднім викривленням хребта (спина кругла; спина плоска; спина вигнута; спина опукло-увігнута);

- 2) постава надто напружена;
- 3) постава з боковим викривленням хребта.

Brown була розроблена гарвардська класифікація постави тіла людини, де представлені 4 типи постав: А – постава досконала; В – постава хороша; 3 – постава з незначними порушеннями; D – постава погана (Shell, 1992).

Wolanski (1957) виділяв три типи постави: 1. К – кіфотична постава; 2. L – лордотична постава; 3. R – рівномірна постава (Wolanski, 2012).

Ніколаїв (1954) запропонував класифікацію постави, що складається з п'яти типів: нормальна, випрямлена, сутуловата, лордотична, кіфотична (Николаев, 1947).

В. Гамбурцевим було виділено 27 типів постави з урахуванням гоніометричного обстеження хребетного стовпа (Гамбурцев, 1973).

А. Путилова класифікувала поставу за трьома основними групами: 1 – зміщення у фронтальній площині; 2 – зміщення в сагітальній площині (зі збільшенням і з сплюсненням фізіологічних кривизн); 3 – окомбіновані зміщення (Путилова та Лихварь, 1975).

А. Потапчук і М. Дідур пропонують виділяти поставу, ґрунтуючись на вікових особливостях розвитку: постава дитини дошкільного віку, молодшого шкільного віку, юнаки та дівчата (Потапчук та Дидур, 2001).

В. Кашуба виділяє функціональні й фіксовані порушення постави, які спостерігаються як у сагітальній, так і у фронтальній площинах. У сагітальній площині розрізняють порушення постави зі збільшенням або зменшенням фізіологічних вигинів хребетного стовпа (Кашуба, 2003).

Слід зазначити, що виникнення порушень постави пов'язують із появою деформації в будь-якій частині тіла. При цьому механічна дія на тіло викликає зміни у взаємному розташуванні його частин. Деформація є зміною форм і розмірів тіла, як наслідок змін взаємного розташування точок тіла під впливом зовнішньої або внутрішньої деформуючої сили при механічній нарузі у вигляді розтягування і стиснення. При цьому коливальна система, яка є тілом людини, може бути виведена зі стану рівноваги двома способами: одноразовий зовнішній вплив, який відхиляє одне або декілька тіл системи; одноразовий зовнішній вплив, який повідомляє одному або декільком тілам системи початкові швидкості (Дубровский та Федорова, 2003).

Аналіз спеціальної літератури дозволив виявити основні причини виникнення порушень постави в дітей, які були згруповані нами в декілька блоків:

- біомеханічний (вчення про геометрію мас біологів тіла людини Кашуби);
- нейрогенно-м'язовий (взаємозв'язок між різними структурами нервової системи, що здійснює регуляцію балансу й тонуусу м'язів);
- міофасціальний (вплив збереження певної пози, описаний Майєрсом і більш широко розкритий Васильєвою);

- психосоматичний (залежність виникнення умов для формування порушень постави в сагітальній площині за Фельденкрайсом);
- компенсаторний (формування первинної і вторинної дуги хребта за Бюском, Нейматовим).

Біомеханічна теорія була описана Кашубою і має на увазі, що «однією з причин появи порушень постави є виникнення надмірно великого перекидаючого моменту щодо однієї або двох площин простору, який займає тіло людини. Це викликає зайву напругу м'язів-розгиначів і деформацію поздовжньої осі хребетного стовпа» (Кашуба, 2003).

Нейроміогенний або нейрогенно-м'язовий блок визначає пряму залежність збереження м'язового тону і його балансу під впливом структур нервової системи, що регулює постуральні механізми. Васильєва звертає увагу, що виникнення неврологічної дезорганізації є наслідком ураження нервової системи на різних рівнях. При цьому вона констатує патобіомеханічні зміни в різних відділах хребта в залежності від зниження тих чи інших рефлексів новонароджених і грудних дітей. Так, дефекти в шийному відділі хребта виражаються в зниженні таких рефлексів: хапального, Робінзона, захисного, долонно-ротового, Моро, шийно-тонічного, розгинання голови в рефлексі Переза, шийного компонента рефлексу Галанта. На тлі цього спостерігається підвищення активності таких рефлексів: крокового, рефлексу повзання, нижнього хапального, рефлексу опори, перехресного рефлексу екстензорів, рефлексу висмикування.

При змінах у грудному відділі хребетного стовпа знижена активність рефлексів: грудного компонента рефлексу Галанта і розгинання грудного відділу хребта в рефлексі Переза.

При патобіомеханічних змінах у поперековому відділі знижена активність рефлексів: крокового, рефлексу повзання, нижнього хапального, рефлексу опори, перехресного рефлексу екстензорів, рефлексу висмикування, зниження поперекового компонента рефлексу Галанта і розгинання поперекового відділу хребта в рефлексі Переза (Васильєва, 1999).

Міофасціальний блок причин появи порушень постави вказує на дисбаланс м'язових ланцюгів. Основними міофасціальними лініями, що дозволяють вертікалізувати позу людини, долати падаючий момент тіла вперед і врівноважувати її за допомогою паритету з поверхневою фронтальною лінією (ПФЛ), є поверхнева задня лінія (ПЗЛ) та інші розгинальні лінії. При цьому основними анатомічними міофасціальними потягами, що беруть участь в утриманні вертикального положення тіла, є такі:

- поверхнева фронтальна лінія (утримує рівновагу з поверхневою задньою лінією; дає підтримку зверху, підтягуючи й піднімаючи частини скелета, що продовжують лінію гравітації (лобок, грудна клітина, обличчя); підтримує і випрямляє коліна). Вона складається з таких міофасціальних «шляхів» – фасція волосистої частини голови, грудино-ключично-

соскоподібний м'яз, груди́на/груди́но-хрящова фасція, прямий м'яз чере́ва, прямий м'яз стегна/квадри́цепс, зв'язка надко́лінка, короткі і довгі розгиначі пальців ноги, передній великогомілковий м'яз, передній відділ гомілки;

• поверхнева задня лінія (бере участь для постави в утриманні тіла у випрямленому положенні і в запобіганні його згортання в позу ембріона). Вона складається з таких міофасціальних «шляхів» – надчерепний апоневроз, епикраніальна фасція, крижово-поперекова фасція/м'яз, що випрямляє хребет; крижово-бугорна зв'язка, м'язи задньої поверхні стегна, литковий м'яз/ахіллове сухожилля, підошова фасція і короткі згиначі пальців ноги (Майерс, 2012).

Слід зазначити, що фасціальна мережа відіграє важливу роль у постуральних механізмах. Вона розглядається як єдине ціле з трьох точок зору:

- фізіологічна – «ціла комунікаційна система»;
- ембріональна – «подвійний мішок»;
- геометрична – «тенсегріті» структура (розгляд скелетно-міофасціальної системи в світлі геометрії структур збалансованого стиснення – натягу). При цьому фасція є пластичною і, на відміну від м'язу, не прагне повернути свій колишній стан при розтягуванні, а фіксує зміни, будучи деформованою (Майерс, 2012).

Щодо постурального дисбалансу, то можна сказати, що в його формуванні беруть участь кілька м'язів, де укорочені м'язи прагнуть зблизити свої місця прикріплення. «Але та м'язова пара (укорочений м'яз – розслаблений м'яз), яка в формуванні постурального дисбалансу є більш біомеханічно значущою, має більший ступінь зміщення своїх місць прикріплення в усіх трьох площинах» (Васильєва та Кузнецов, 2011).

Виникнення порушень постави в дітей унаслідок психосоматичних розладів описано Фельденкрайсом, де автор указує, що «будь-які негативні емоції виражаються в вигині». При цьому ознаками психосоматики виступають: захист найуразливіших ділянок тіла (зближення соскоподібного відростка з лобковою кісткою); під час страху – поза ембріона; переляк викликає свехвипрямлення у верхній частині шиї (Томас Ханн описав це як рефлекс «червоного світла»), а також випрямлення ніг, згинання торса і рук; при депресії сутуляться або задкують; від злості надуваються (Майерс, 2012).

Компенсаторний блок причин появи порушень постави в дітей в сагітальній площині характеризується формуванням та розвитком первинних і вторинних кривизн хребта. При цьому первинні кривизни здійснюють рух уздовж хребта і не беруть до уваги фізіологічні дуги, що існували раніше. Первинний лордоз і первинний кіфоз мають два походження: вертебральний і вісцеральний. Слід зазначити, що вісцеральне походження лордозу пов'язане з перенаповненням, а кіфозу – зі спустошенням, опущенням, спазмом (Бюске, 2011).

Базуючись на вченні про поділ тіла на функціональні єдності, слід зазначити, що «кожна з них має самостійно вирішувати проблеми, які перед ними поставлені. Якщо цей регіон не може вирішити свої проблеми, сусідні регіони (функціональні єдності) зможуть йому допомогти, перш ніж звернутися, якщо це необхідно до ... глобальної компенсації тіла» (Бюске, 2011, с. 35).

Прийнято виділяти такі функціональні єдності:

- центральна – тулуб;
- периферичні (дві) – таз-нижні кінцівки;
- периферичні (дві) – грудна клітка-верхні кінцівки;
- вища – голова-шия;
- периферична функціональна єдність голови – нижня щелепа.

Вищевказаний розподіл тіла на окремо взяті функціональні єдності може скласти основу класифікації порушень постави у фронтальній (сагітальній) площині в дітей. Орієнтуючись на базовий цефалокаудальний принцип формування скелета дитини, можна було би пропонувати такі підходи до класифікування порушень постави в сагітальній площині:

- вища – надмірна увігнутість або сплюснення шийного лордозу;
- периферичні верхні – сутулість або сплюснення верхньої частини спини;
- центральні порушення у вигляді круглої спини або сплюснення грудного відділу хребта;
- периферичні нижні – увігнута спина або сплюснення поперекової частини спини.

Слід зазначити, що найбільш поширеними є комбіновані, змішані варіанти порушень постави, якими є: вище-периферичний верхній; вище-центральный; центрально-периферичний нижній та ін.

Однак, такий поділ порушень постави в сагітальній площині, як система положення скелета (хребта) в просторі на локальні компоненти, з одного боку, значною мірою ускладнює проблему множинністю розглянутих елементів і перевантажує додатковою інформацією, а, з іншого, – віддаляє педагогів від головного в корекційній роботі системного підходу.

При огляді анатомічної будови хребетного стовпа, слід констатувати, що в його різних відділах потрібно розрізняти такі порушення постави:

А) зі збільшенням фізіологічних вигинів:

- 1 - шийний гіперлордоз;
- 2 - сутулість;
- 3 - кругла спина;
- 4 - увігнута спина;
- 5 - кругло-увігнута спина;
- 6 - комбіновані порушення постави.

Б) зі зменшенням фізіологічних вигинів:

- 1 - шийний гіполордоз;

- 2 - сплющення грудного відділу хребта;
- 3 - поперековий гіполордоз;
- 4 - плоска спина.

На нашу думку, у попередніх класифікаціях не знаходиться відображення таке важливе відхилення в порушеннях постави, як сплющення фізіологічного вигину хребта в тому чи іншому його відділі за винятком плоскої спини, де констатується згладжування грудного й поперекового вигинів через рідкісність зустрічальності в популяції дітей.

Однак, основа класифікації за анатомічною ознакою, де розглядаються в послідовності відділи хребетного стовпа зверху вниз (шийний, грудний, поперековий), не повною мірою відображає численні варіації порушень постави в сагітальній площині в дітей. Тому ми пропонуємо інноваційну класифікацію, засновану на взаємозв'язку між причинами появи патологічних кривизн хребта і адаптовану для фахівців в галузі фізичного виховання дітей, яка відображатиме п'ять етіологічних блоків (табл. 1).

Висновки. Аналіз літературних джерел дозволяє сформулювати такі висновки:

1) проблема порушень постави в дітей раннього та дошкільного віку займає провідні позиції, але при цьому в даній категорії дітей основи етіології є недостатньо висвітленими;

2) основні види порушень постави в дітей представлені таким чином: сутулість, кругла спина, увігнута спина, кругло-увігнута спина, плоска спина;

3) причини появи порушень постави в дітей мають різну природу і залежать від багатьох факторів, які були виділені в декілька блоків: біомеханічний, нейрогенно-м'язовий, міофасціальний, психосоматичний, компенсаторний;

4) основою створення анатомічної класифікації, що враховує зміни кривизни хребта, стало вчення про функціональні єдності Л. Бюска, де знайшли відображення такі порушення постави у фронтальній площині, як: вищі, периферичні верхні, центральні, периферичні нижні;

5) нами була розроблена класифікація, де знайшли відображення п'ять основних етіологічних блоків порушень постави в сагітальній площині в дітей із ЗПМР раннього та дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати в більш докладній деталізації причинно-наслідкових відносин етіології й патогенезу порушень постави в сагітальній площині в даного контингенту дітей.

Таблиця 1

Класифікація порушень постави в дітей в сагітальній площині

Блоки причин (етіологія)	Види порушень постави				
	Сутулість із гіперлордотизацією шийного відділу	Кругла спина з гіперкіфотизацією грудного відділу	Лордотична постава з гіперлордозом поперекового відділу	Кругло-увігнута спина з грудним гіперкіфозом і поперековим гіперлордозом	Плоска спина: шийного, грудного, поперекового, тотального типу
Біомеханічний	Зсув ЦМ голови вперед щодо серединної лінії тіла	Зсув ЦМ грудної клітини назад щодо серединної лінії тіла	Зсув ЦМ живота (черевної області) вперед щодо серединної лінії тіла	Зсув ЦМ грудної клітини назад, а ЦМ черева – вперед щодо серединної лінії тіла	Анатомічна патологія хребетного стовпа: відсутність фізіологічних кривизн хребта
Нейрогенно-м'язовий	Наслідки натальної травми цервікальної локалізації	Наслідки натальної травми шийно-верхньогрудного відділу хребта	Наслідки натальної травми грудно-поперекового відділу хребта	Наслідки поєднаної натальної травми шийного і поперекового відділів хребта	Наслідки черепно-мозкової травми при пологах
Міофасціальний	Переважає напруження в поверхневій фронтальній лінії (ПФЛ): грудно-ключично-соскоподібного м'яза, грудно-грудно-хрящова фасція	Слабкість поверхневої задньої лінії (ПЗЛ): епікраніальна фасція, крижово-поперекова фасція / м'яз, що випрямляє хребет	Переважає напруження в поверхневій задній лінії (ПЗЛ): крижово-поперекова фасція / м'яз, що випрямляє хребет, крижово-бугорна зв'язка	Дисбаланс в напруженні передньої і задньої ліній	Надмірне напруження в обох міофасціальних лініях: ПФЛ і ПЗЛ

Психосоматичний	Страхи (фобії), депресія, невпевненість у собі, боязкість, проблеми в родині	Страх, депресія, відчай, безвихідь, туга, самотність, проблеми в родині	Невпевненість у собі, тривожність, сумніви	Боязнь, страх, невпевненість у собі, боязкість, сумніви	Захисне напруження м'язів хребетного стовпа
Компенсаторний	Зсув (зісковзування) вперед шийних хребців	Зсув (зісковзування) назад грудних хребців	Зсув (зісковзування) вперед попереково-крижових хребців	Травматична дислокація хребців у шийно-верхньогрудному і грудно-поперековому відділах хребта	Наслідок аномалій розвитку хребетних анатомічних структур

ЛІТЕРАТУРА

- Бюске, Л. (2011). *Мышечные цепи. Том 2. Лордозы-кифозы-сколиозы и деформации грудной клетки*. Санкт-Петербург: Меридиан-С (Biuske, L. (2011). *Muscle chains. Volume 2. Lordosis-kyphosis-scoliosis and chest deformity*. St. Petersburg: Meridian-S).
- Валецька, Р. О. (2007). *Педіатрія: підручник*. Луцьк: Волинь. кн. (Valetska, R. O. (2007). *Pediatrics: textbook*. Lutsk: Volyn).
- Васильева, Л. Ф. (1999). *Алгоритмы мануальной диагностики и терапии патобиомеханических изменений мышечно-скелетной системы*. Новокузнецк (Vasilieva, L. F. (1999). *Manual diagnosis and therapy algorithms of pathobiomechanical changes in the musculoskeletal system*. Novokuznetsk).
- Васильева, Л. Ф., Кузнецов, О. В. (2011). *Мышечно-фасциальные цепи туловища и нижних конечностей (клиника, диагностика, лечение). Часть 1*. Москва (Vasilieva, L. F. & Kuznetsov, O. V. (2011). *Muscle-fascial chains of the trunk and lower extremities (clinic, diagnosis, treatment). Part 1*. Moscow).
- Гамбурцев, В. А. (1973) *Гониометрия человеческого тела*. М.: Медицина (Hamburtsev, V. A. (1973). *Goniometry of the human body*. M.: Medicine).
- Глоба, О. П. (2011). *Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями*. Краматорськ: ДДМА (Globa, O. P. (2011). *Regional rehabilitation environment as a factor of socialization of children and young people with disabilities*. Kramatorsk: DDMA).
- Дубровский, В. И., Федорова, В. Н. (2003). *Биомеханика: Учеб. для сред. и высш. учеб. заведений*. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС (Dubrovskiy, V. I. & Fedorova, V. N. (2003). *Biomechanics: Textbook for secondary and higher education institutions*. M.: Publishing house VLADOS-PRESS).
- Кашуба, В. А. (2003). *Биомеханика осанки*. Киев: Олимпийская литература (Kashuba, V. A. (2003). *Biomechanics of posture*. Kyiv: Olympic literature).
- Майерс, Т. В. (2012). *Анатомические поезда. Миофасциальные меридианы для мануальной и спортивной медицины. Перевод с англ. Ю. С. Воробьевой*. Санкт-Петербург (Myers, T. V. (2012). *Anatomical trains. Myofascial meridians for manual and sports medicine*. St. Petersburg).
- Нейматов, Э. М., Сабинин, С. Л. (2016). *Прикладная биомеханика в спортивной медицине и остеопатии*. Москва: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство» (Neymatov, E. M., Sabinin, S. L. (2016). *Applied biomechanics in sports medicine and osteopathy*. Moscow: LLC "Publishing House" Medical Information Agency").
- Николаев, Л. П. (1947). *Руководство по биомеханике в применении к ортопедии, травматологии и протезированию*. К.: Медицина (Nikolaiev, L. P. (1947). *Guide to biomechanics as applied to orthopedics, traumatology and prosthetics*. K.: Medicine).
- Потапчук, А. А., Дидур, М. Д. (2001). *Осанка и физическое развитие детей: программы диагностики и коррекции нарушений*. СПб.: Питер (Potapchuk, A. A., Didur, M. D. (2001). *Posture and physical development of children: programs for the diagnosis and correction of disorders*. St. Petersburg: Piter).
- Путилова, А. А., Лихварь, А. Т. (1975). *Сколиозная болезнь*. К.: Здоров'я (Putilova, A. A. & Likhvar, A.T. (1975). *Scoliosis disease*. K.: Zdorovie).
- Хартер, Р. А. (2002). *Основы анатомии и прикладной кинезиологии (ЛП)* (Harter, R. A. (2002). *Fundamentals of anatomy and applied kinesiology (LP)*).
- Snell, R. S. (1992). *Clinical Anatomy for Medical Stunts, 4th. ed.* Boston: Little, Brown and Company.
- Wolanski, N. (2012). *Rozwoj biologiczny czlowieka*. Warszawa: PWN Scientific Publisher.

РЕЗЮМЕ

Беседа Владимир. Виды и причины нарушений осанки в сагиттальной плоскости у детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психомоторного развития.

Целью данной статьи является создание классификации нарушений осанки в сагиттальной плоскости детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психомоторного развития. Анализ литературных источников позволил выделить основные этиологические признаки нарушений осанки у данной категории детей, что позволило определить их в блоки и сформировать классификацию нарушений осанки, которая облегчает педагогам ориентировку в отклонениях осанки у детей.

Перспективы дальнейших исследований могут лежать в русле более подробной детализации причинно-следственных отношений этиологии и патогенеза нарушений осанки в сагиттальной плоскости.

Ключевые слова: дети, осанка, нарушения осанки, позвоночник, кифоз, лордоз, диагностика.

SUMMARY

Biesieda Volodymyr. Types and causes of position disorders in the sagittal plane in children with psychomotor retardation of early and preschool age.

Now, disorders of posture in the sagittal plane in children occupy one of the leading places in the pathology of the musculoskeletal system and make up 70–80 % in preschool children.

This indicates the relevance of finding a solution to the problem of prevention and posture correction, which has a direct impact not only on the development of the child, but also on the body as a whole.

The results of numerous studies indicate that pathological posture affects occurrence of the following negative factors: development of a stable pain syndrome; formation of a pathological motor stereotype; development of functional articular blockade; occurrence of myofascial pain syndrome; change in the biomechanics of the spine and body in general; development of degenerative changes in the intervertebral disks and ligament-joint apparatus; development of osteochondrosis; development of herniated intervertebral discs; changes in the topography of the chest; deterioration of the abdominal organs; insufficient diaphragm mobility and reduced fluctuations in the intrathoracic and intra-abdominal pressure; negative effect on the cardiovascular system; digestive dysfunction; deterioration of the central nervous system, etc.

Moreover, the main types of posture disorders in children are presented as follows: stoop, round back, concave back, round-concave back, flat back.

We considered the main reasons for the occurrence of posture disorders in children, which have a different nature and were distinguished in several blocks: biomechanical, neurogenic-muscular, myofascial, psychosomatic, compensatory.

On the basis of these etiological, that is, primary causes, a classification was formed that facilitates teachers' guidance in deviations in posture in children.

Prospects for further research may lie in a more detailed explanation of the causal relationship of the etiology and pathogenesis of postural disorders in the sagittal plane.

Key words: children, posture, disorders of posture, spine, kyphosis, lordosis, diagnosis.

УДК 376.1-056.264:376.1

Оксана Боряк

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2484-1237

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/378-390

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті вперше комплексно розкрито проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості: причинну обумовленість, механізми виникнення, специфіку когнітивного компоненту. Визначено стратегію й тактику медико-лого-психолінгво-педагогічного етапу дослідження; подано характеристику змісту, педагогічні умови та критерії диференційованого оцінювання мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості; обґрунтовано показники порушень мовлення.

Науково обґрунтовано, емпірично досліджено теоретико-методичні засади та розроблено й експериментально перевірено комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості на основі системного, індивідуально-диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного підходів.

Ключові слова: *молодший шкільний вік, порушення інтелектуального розвитку, розумова відсталість легкого та помірного ступенів тяжкості, діти з інтелектуальними порушеннями, молодші школярі з легким і помірним ступенями розумової відсталості, мовленнєва діяльність, комплексна диференційована система формування та корекції мовленнєвої діяльності, системний недорозвиток мовлення.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі, або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти.

Мовленнєвий розвиток дітей із особливими освітніми потребами (ООП) залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення. На сучасному етапі реформування системи освіти процес діагностики, формування та/або корекції мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей із ООП, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливів; з удосконаленням методичних систем, які мають ураховувати неоднорідність контингенту дітей із ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. До сьогодні, у різних галузях як вітчизняної, так і зарубіжної системи спеціальної освіти питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців: при сенсорних порушеннях, а саме слухового аналізатору (Т. Зикова, В. Кондратенко, К. Коровін, С. Кульбіда, К. Луцько, О. Мартинчук, В. Назарина, О. Таранченко, Л. Тігранова, І. Тимошенко, Л. Фомічова, О. Черкасова, М. Шеремет, Ж. Шиф та ін.); при порушеннях зору – А. Арушанова, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, О. Жильцова, В. Кобильченко, Н. Крилова, Р. Левіна, Т. Пічугіна, Т. Свиридчук, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктістова та ін.; при порушеннях опорно-рухового апарату (ДЦП) – Л. Данілова, Е. Данілавичюте, М. Іпполітова, О. Мастюкова, С. Притиковська, О. Приходько, К. Семенова, І. Смирнова, В. Тищенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.; при порушеннях поведінки та спілкування – у дітей із порушеннями аутистичного спектру (О. Аршатська, Н. Базима, В. Башина, В. Каган, С. Конопляста, І. Логвінова, О. Нікольська, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Скрипник, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); при затримці психічного розвитку – Н. Борякова, Т. Вісковатова, Н. Голуб, Т. Датешидзе, Т. Ілляшенко, Н. Королько, І. Мартиненко, І. Марченко, А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Сак та ін.; при тяжких порушеннях мовлення – В. Галущенко, Н. Голуб, Е. Данілавичюте, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності (ВНД) та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регульовальної функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у

розвиткові дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мамічева, М. Матвєєва, С. Миронова, І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, О. Проскурняк, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, М. Стразулла, В. Тищенко, О. Хохліна, Д. Шульженко, А. Кларк (A. Clarke), М. Левіс (M. Levis), С. Розенберг (S. Rosenberg), Дж. Прасі (G. Pruthi), Т. Ернест Ньюленд (T. Ernest Newland) тощо).

Порушення мовленнєвої діяльності в ДІП характеризуються складністю патогенезу та симптоматики (Синьов В., 2007, 2010), оскільки можуть бути зумовлені як загальним психічним недорозвитком, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями будови артикуляційного апарату та/або мовленнєвої моторики тощо.

На думку Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, Д. Ісаєва, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейна, Н. Стадненко, В. Синьова, Г. Сухаревої, Т. Ульянової, М. Феофанова, О. Хохліної та ін., мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями, у розвитку їх мислення та психічної діяльності в цілому. Включення мовлення в пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси, мисленнєві операції, які розвиваються й удосконалюються із оволодінням мовленням. Загальній характеристиці ДІП притаманні стійкі ознаки недорозвитку вербальних можливостей. Як зазначає В. Петрова, на цьому наголошують і зарубіжні дефектологи (Р. Азелінд (R. Aselind), Д. Бреді (D. Bredi), Н. Коннор (N. Connor), Б. Хермелін (B. Hermelin), С. Кьорк (S. Kirk), Х. Лілівейт (H. Lilliveyt), М. Рошка (M. Roshka), Р. Шифелба (R. Shifelba).

Мета статті – визначити теоретико-методологічні основи процесу діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Методи дослідження. У ході дослідження було використаного теоретичні методи: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, психокорекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення; аналіз навчальних програм і методичного забезпечення з метою визначення актуального стану, обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, розробки комплексної диференційованої системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей;

Виклад основного матеріалу. За даними Всесвітнього Банку, 10–12 % населення світу належать до категорії осіб з особливостями психофізичного

розвитку. При цьому, кількість дітей, молодших 16 років, які належать до цієї категорії, оцінюється в 140–165 млн. осіб. З них 62 млн. – діти молодшого шкільного віку. Для отримання освіти вони змушені стикатися з безліччю перепон, у зв'язку з чим рівень відвідування навчальних закладів і відсоток тих, хто успішно завершив навчання, значно нижчі порівняно з їх однолітками (Носенко та ін., 2018, с. 7).

Отже, актуальність і перспективність дослідження обраної проблеми зумовлена: стійкою тенденцією до збільшення народжуваності дітей із інтелектуальними порушеннями на тлі зниження загальних показників народжуваності в Україні, при цьому ці порушення є як первинним (основним) порушенням психофізичного розвитку, так і порушенням вторинного походження на тлі таких порушень, як: ДЦП, тяжкі порушення мовлення, комбіновані порушення розвитку; застарілістю відомостей щодо актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенем розумової відсталості; відсутністю чітко визначених рівнів, критеріїв порушень мовленнєвої діяльності, притаманної дітям цієї категорії з урахуванням ступеня розумової відсталості; невизначеним повною мірою змістом роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності: недостатньою кількістю науково обґрунтованих методик, програмного забезпечення логокорекційної роботи в спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей із інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості), що призводить до низького рівня ефективності корекційно-розвивальної роботи; необхідністю розробки системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

Одночасно, вирішення проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей молодшого шкільного віку обумовлена змінами в системі освіти України – упровадженням інклюзивної освіти і, як наслідок, включенням дітей із легким ступенем розумової відсталості в загальноосвітній навчальний простір. Це вимагає створення відповідного освітнього середовища, однією зі складових якого є програмно-методичне забезпечення освітнього процесу.

На нашу думку, у ході виявлення особливостей мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями необхідно залучати підхід міждисциплінарної взаємодії – медико-психолого-педагогічні напрями дослідження, ураховуючи вікові показники, супутню симптоматику порушень розвитку, ступінь розумової відсталості.

Ураховуючи ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення й основних складових мовленнєвої системи та завдання, які вони вирішують, у межах даного дослідження, на нашу думку, є доцільним використання як логопедагогічного, так і психолінгвістичного підходів вивчення мови й мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Їх поєднання може надати

спеціалістові не тільки необхідні теоретичні знання, але й комплексну диференційну методику експериментального вивчення специфічних проявів порушень мовленнєвої діяльності дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

У ході дослідження нами визначено коло медико-психолого-педагогічних проблем, які сьогодні ускладнюють процес соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями, несприятливо впливають на рівень її самостійної життєдіяльності. Виокремлені проблеми безпосередньо чи опосередковано впливають на рівень мовленнєвого розвитку, гальмують процес опанування мовленням, його вживання в комунікативних цілях.

Установлено, що існує складний комплекс як внутрішніх, так і зовнішніх чинників психологічного, соціального, педагогічного спрямування, які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість порушень мовлення в обраній категорії дітей. Домінуючими, на нашу думку, є психологічні чинники, зумовлені порушеннями пізнавальної діяльності, які впливають на процес оволодіння й подальшого розвитку мовлення.

До соціальних чинників ми віднесли особливості мовленнєвого середовища: обмеженості мовленнєвого спілкування як у межах дитячо-батьківських відносин (відповідно до структури порушення, неможливість самостійного оволодіння мовленням за наслідуванням, наявним мовленнєвим зразком), так і у зв'язку з поширеністю інформаційно-комп'ютерних технологій, які гальмують процес оволодіння мовленням, а у ДІП молодшого шкільного віку замінюють «живе» спілкування на спілкування в соціальних мережах, де переважно використовуються шаблони у вигляді невеликих за обсягом, неглибоких за змістом та розгорнутістю текстових повідомлень.

Педагогічні чинники ми пов'язуємо як із педагогічною освіченістю батьків (традиції мовленнєвого спілкування в сім'ях, рівень родинного виховання, життєвий досвід, інформованість щодо особливостей розвитку й подальших можливостей дітей із розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості тощо), так і з актуальним станом спеціальної освіти та створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти, недостатнім рівнем забезпечення її впровадження.

У сучасних дослідженнях із логопсихології (С. Конопляста, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) зазначається, що «для успішної адаптації та нормального психофізіологічного розвитку потрібне гармонійне поєднання внутрішніх, тобто біологічних, і зовнішніх, тобто соціальних, факторів, пов'язаних із соціальною ситуацією розвитку, у якій формуються вимоги до дитини. Порушення балансу біологічних і соціальних факторів в онтогенезі спричиняє різні порушення психічного розвитку дитини. Взаємодія між структурно-морфологічним дозріванням мозку й соціальним

впливом у процесі формування психіки є двоаспектною. Хронологічне дозрівання мозку – це необхідна передумова розвитку психічних функцій. Водночас активний вплив різних соціальних факторів на дитину визначає спосіб формування в неї психічних функцій і стимулює дозрівання відповідних структур мозку» (Конопляста, 2010, с. 43).

Відповідно, як зазначалося в наших дослідженнях, складність проблеми обумовлена тим, що названі групи чинників мають ознаки як провідних, так і взаємообумовлюючих. З'ясовано, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Далі одним із регуляторів темпу й послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів. Оволодіння закономірностями мови вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, що при інтелектуальних порушеннях – розумовій відсталості, набуває ознак порушеного, недостатнього рівня розвитку. Одночасно, наявність мовленнєвого порушення негативно впливає на формування інтелектуальної сфери в цілому (Боряк, 2018, с. 112). Отже, доведено, що когнітивний підхід у ході дослідження й обґрунтування порушень мовлення в ДІП є пріоритетним, оскільки надає можливість паралельного виявлення проявів порушень, особливостей становлення операційних механізмів, покладених в основу як мовних, так і немовних компонентів мовленнєвої діяльності.

Механізми порушення мовлення – це складний функціональний процес, у результаті якого виникло та розвилось порушення мовленнєвої активності (О. Корнєв, 1994).

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в ДІП визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, що обумовлює системний недорозвиток мовлення, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви порушень мовлення.

Під час проведеного аналізу нами було узагальнено й виділено такі групи механізмів виникнення порушень мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості різного ступеню тяжкості: психологічні (органічне порушення загальнофункціональних механізмів мовлення: мислення, пам'яті, уваги, уяви, уявлення, сприймання тощо); нейропсихологічні, нейрофізіологічні (порушення загальної нейродинаміки (недостатність внутрішнього гальмування, нестійкість зв'язків та патологічна інертність психічних процесів); порушення в нейродинаміці мовленнєвої системи – діяльності регуляторного механізму, інертності процесу та складність у переключеннях психічних процесів); когнітивні (негативний вплив інтелектуальних порушень на розвиток мовлення в різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих

висловлювань, на рівень мовної семантики, на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, точності й обсязі мовленнєвої інформації як на рівні сприймання, так і відтворення).

У цьому дослідженні висвітлено авторське бачення реалізації експериментальної системи формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Нами розроблено та змістовно забезпечено експериментальну систему, яка заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в закладах освіти спільно з сім'єю. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний, психолого-педагогічний.

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні та принципи логопедичної корекції.

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний, кожний модуль має функціональні блоки.

Концептуально-стратегічний модуль включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки належать до технологічного модулю, що включає: вихідні показники; педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності, до якої належать: інтегративна модель, її алгоритм; програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору; навчальну програму підготовки й підвищення кваліфікації фахівців.

Провідні положення концептуального блоку, покладеного в основу концептуально-стратегічного модулю експериментальної системи, ґрунтуються на тому, що якісна оцінка розвитку мовленнєвої діяльності ДІП МШВ повинна включати багатоаспектний аналіз результатів мисленнєво-мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки реалізації базових показників розвитку мовлення, при цьому робота повинна паралельно здійснюватись у процесі навчання іншим предметам шкільного курсу.

У межах концептуально-стратегічного модулю визначено загальні та специфічні закономірності, педагогічні умови формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Вихідні показники, які враховувалися у процесі розробки змісту педагогічної технології та алгоритмів її впровадження: особливості порушень мовленнєвої діяльності, ступінь РВ, супутні порушення розвитку, вік дитини.

Реалізація педагогічної технології формування й корекції мовленнєвої діяльності здійснювалося на основі забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості формування мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей із урахуванням розвитку різних сфер особистості: пізнавальної, сенсомоторної, емоційно-вольової, особистісної.

Нами було виділено три етапи: пропедевтично-обов'язковий (підготовчий), змістовно-корекційний (основний), функціонально-мовленнєвий (заключний). Кожний із вищезазначених етапів роботи мав власну мету й завдання. Одночасно всі визначені етапи включали напрями, зміст, методи та прийоми, які підпорядковувалися спільній меті та спрямовувалися на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань.

В основу педагогічної технології покладений формувально-корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які й стали її провідними напрямками: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письмо і формування на цій основі мовлення як засобу комунікації. Підґрунтям для впровадження вищезазначених напрямів став цілеспрямований розвиток ІКМД.

Алгоритм процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ був розроблений для кожного із зазначених вище етапів і напрямів та включав відповідні методи, прийоми й форми навчання, мав мету та завдання. Навчально-експериментальна робота мала неперервний, комплексний характер.

Результати формувального експерименту аналізувалися шляхом порівняння якості виконання комплексів контрольно-діагностичних завдань. Завдання за змістом і діагностичним призначенням були аналогічними завданням констатувального етапу дослідження. Якісний і кількісний аналіз результатів здійснювався порівняно як із результатами констатувального етапу дослідження, так і результатів ЕГ та КГ серед дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості. Обчислення результатів проводилося з використання методів математичної статистики.

Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників мовленнєвої діяльності на всіх її рівнях, за всіма складовими в учнів із легким ступенем розумової відсталості ЕГ порівняно з аналогічним КГ. Позитивні зміни також зафіксовано серед

молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості ЕГ порівняно з аналогічними в КГ.

Порівняльний аналіз результатів сформованості показників мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості виявив збільшення показників достатнього рівня сформованості на 10 % в ЕГ порівняно з аналогічними в КГ та на 13,5 % порівняно з аналогічними на КЕ дослідження; зменшення вкрай низького (початкового) рівня на 7,8 % в ЕГ порівняно з аналогічними в КГ. В обраній категорії дітей стійкі труднощі формування були зафіксовані в розвитку артикуляційної моторики, звуковимовної сторони мовлення, звукового аналізу й синтезу, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення.

Порівняльний аналіз результатів сформованості показників мовленнєвої діяльності молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості також зафіксував позитивну динаміку: збільшення достатнього рівня сформованості в ЕГ на 10,6 % порівняно з аналогічними показниками в КГ та на 11,5 % порівняно з КЕ дослідження; зменшення показників вкрай низького (початкового) рівня сформованості на 19,3 % в ЕГ порівняно з показниками КГ на формувальному етапі дослідження.

Експериментальне впровадження комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності із застосування диференційованої корекційно-розвивальної роботи дозволило скорегувати показники ІКМД, що сприяло покращенню рівнів сформованості підсистем ФСММ.

Серед учнів із легким ступенем розумової відсталості достатній рівень сформованості показників ІКМД в ЕГ збільшився на 10 % порівняно з КГ, та на 14,2 % порівняно з КЕ дослідження. Вкрай низький рівень було зменшено на 10,5 %.

Серед учнів із помірним ступенем розумової відсталості було також зафіксовано позитивну динаміку: збільшення достатнього рівня на 8,1 % в ЕГ порівняно з КГ.

Зміни в бік покращення зазнали всі підсистеми ФСММ. Показники результативності впровадження комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності було збільшено в середньому у 2 рази, що доводить її ефективність.

Аналогічно констатувальному етапу дослідження після впровадження комплексної диференційованої системи формування й корекції порушень мовлення в молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості ЕГ були такими: ФНМ, ФФНМ – 54 (21,7 %), СНМ нерізко виражених – 8 (3,4 %), СНМ легкого ступеню – 138 (55,8 %), СНМ середнього ступеню – 30 (12 %), СНМ тяжкого ступеню – 18 (7,1 %).

У молодших школярів ЕГ із помірним ступенем розумової відсталості: СНМ нерізко виражений – 15 (13 %), СНМ легкого ступеню 38 (31,4 %), СНМ середнього ступеню – 37 (31 %), СНМ тяжкого ступеню – 30 (24,6 %).

Результати визначення порушень мовлення в КГ як серед учнів із легким, так і помірним ступенем розумової відсталості залишилися незмінними.

Відповідно до визначених варіантів мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого розумовою відсталістю різного ступеня тяжкості, за результатами формувального етапу дослідження було виявлено такі варіанти: умовно-типовий варіант виявлений у 85 (28 %) дітей ЕГ, ушкоджений варіант був виявлений у 222 (60,5 %) ДІП; тотально-ушкоджений варіант, на жаль, майже залишився незмінним – 61 учнів (16,5 %) початкових класів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На підставі отриманих під час дослідження результатів зроблено такі висновки. Установлено тенденцію до збільшення дітей із інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Виявлено, що сьогодні повною мірою не визначені рівні, критерії порушень мовлення в цих дітей, відсутня диференціація якісно різних варіантів їх проявів; установлено недостатній рівень навчально-методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку.

Визначено коло медико-психолого-педагогічних проблем, які сьогодні ускладнюють освітній процес, несприятливо впливають на рівень розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

Узагальнено й виділено групи механізмів виникнення порушень мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями. Доведено, що когнітивний підхід під час дослідження порушень мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями є пріоритетним, оскільки дозволяє одночасно визначати потенційні можливості розвитку мовлення у зв'язку з когнітивними процесами.

Обґрунтовано стратегію й тактику, змістову наповнюваність діагностико-диференційованої моделі вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Доведено, що інтелектуальні порушення накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) різного ступеню тяжкості. Визначено й обґрунтовано ступені СНМ, розроблена якісна характеристика цих ступенів за показниками розвитку мовленнєвої діяльності.

Порівняльний аналіз результатів дослідження щодо впровадження комплексної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої

діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями (легким і помірним ступенями розумової відсталості) виявив динамічне зростання показників сформованості мовленнєвої діяльності на всіх її рівнях, за всіма складовими в учнів ЕГ порівняно з аналогічними КГ. Зафіксовано збільшення достатнього рівня сформованості показників мовленнєвої діяльності в середньому на 10,6 %.

Результати впровадження комплексної диференційованої системи зафіксували динаміку в бік покращення, а саме збільшення показників сформованості мовленнєвої діяльності, інтелектуального компоненту, підсистем ФСММ у 2 рази, що свідчить про її ефективність.

Проведене дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних зі здійсненням процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, з огляду на зміни, які відбуваються в системі освіти, але сприяє розв'язанню певного кола проблем.

ЛІТЕРАТУРА

- Боряк, О. В. (2018). Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині*, 2 (9), 112-121 (Boryak, O. V. (2018). Formation of speech activity of mentally retarded junior students: theory and practice. *Volyn Pedagogical Journal*, 2 (9), 112-121).
- Боряк, О. В. (2013). Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 24, 34-38 (Boryak, O. V. (2013). Characteristics of the structure of speech defect in children with intellectual disabilities. *Scientific journal of M. P. Dragomanov NPU*, 24, 34-38).
- Конопляста, С. Ю., Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія*. К.: Знання (Konopliasta, S. Yu., Sack, T. V. (2010). *Logopsychology*. K.: Knowledge).
- Корнев, А. Н. (1994). О систематике клинических форм развития речи у детей. *Расстройства речи, клинические проявления и методы коррекции* (Kornev, A. N. (1994). On the systematics of clinical forms of speech development in children. *Speech disorders, clinical manifestations and methods of correction*).
- Синьов, В. М. (2010). *Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії*. К.: «МП Леся» (Syniov, V. M. (2010). *Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary system*. K.: "MP Lesya").
- Синьов, В. М. (2007). *Розумова відсталість як педагогічна проблема*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова (Syniov, V. M. (2007). *Mental retardation as a pedagogical problem*. K.: NPU named after N. P. Dragomanov).
- Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання* (2018). Полтава: ПУЕТ (Modern ICT tools for supporting inclusive learning (2018). Poltava: PUET).
- Boryak, O. (2016). Theoretical bases of speech activity of mentally retarded. *European journal of Special Education Research*, Vol. 1, Issue 2, 67-79.

РЕЗЮМЕ

Боряк Оксана. Теория и практика формирования речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

В статье впервые комплексно раскрыта проблема нарушений речевой деятельности, обусловленных умственной отсталостью легкой и умеренной степени тяжести: причинная обусловленность, механизмы возникновения, специфика когнитивного компонента. Определена стратегия и тактика медико-лого-психолингво-педагогического этапа исследования; дана характеристика содержания, педагогические условия и критерии дифференцированного оценивания речевой деятельности младших школьников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости; обоснованы показатели нарушений речи.

Научно обосновано, эмпирически исследованы теоретико-методические основы, обоснована и экспериментально проверена комплексная дифференцированная система формирования и коррекции речевой деятельности младших школьников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости на основе системного, личностно-дифференцированного, мотивационно-когнитивного, коррекционно-развивающего, коммуникативно-деятельностного подходов.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушения интеллектуального развития, умственная отсталость легкой и средней степеней тяжести, дети с интеллектуальными нарушениями, младшие школьники с легкой и умеренной степенями умственной отсталости, речевая деятельность, комплексная дифференцированная система формирования и коррекции речевой деятельности, системное недоразвитие речи.

SUMMARY

Boryak Oksana. Theory and practice of forming speech activity of mentally retarded children of junior school age.

In the article a comprehensive research of the problem of speech activity disorders caused by mental retardation of mild and moderate degrees of severity: causes, mechanisms of occurrence, specificity of the cognitive component, is carried out. The strategy and tactics of the medical-logo-psycholinguistic and pedagogical stage of the study are determined; characteristics of the content, pedagogical conditions and criteria of differentiated assessment of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation are given; the indicators of speech disorders are substantiated.

The theoretical-methodological foundations are scientifically substantiated and empirically investigated and complex differentiated system of formation and correction of speech activity of junior pupils with mild and moderate degree of mental retardation on the basis of systems, individual-differentiated, motivational-cognitive, corrective-developing, communicative-activity approaches is developed and experimentally verified.

In the course of the study, the concepts of "speech disorder, caused by intellectual disabilities", "systemic speech disorder", "systemic speech underdevelopment" have been deepened and specified; information on the mechanisms and structure of speech disorders has been extended taking into account the factors of influence (age, degree of mental retardation, concomitant developmental disorders, term of correctional-developmental work); the diagnostic-differentiated model of logo-psycholinguistic and pedagogical study of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation has been developed and substantiated; information on the psychomotor and speech development of the selected category of children has been expanded and updated, the options of speech dysonotogenesis at mild and moderate levels of mental retardation have

been substantiated; theoretical-methodological principles of the process of formation and correction of speech activity of the selected category of children have been determined and updated, the content of the correctional-developmental process has been specified.

The knowledge on the features of diagnosis, formation and correction of speech activity of children with mental retardation of mild and moderate degrees of severity, organizing diagnostic tools for its research, content and organizational-methodological support of interdisciplinary support of junior schoolchildren with intellectual disorders in the conditions of modern educational space has been deepened.

Key words: *junior school age, intellectual disorder, mental retardation of mild and moderate degree of severity, children with intellectual disabilities, junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation, speech activity, complex differentiated system of formation and correction of speech activity, systemic underdevelopment of speech.*

УДК 37.014.12-056.26-053.2:316.647

Олена Іваній

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3967-7900

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/390-401

ПРИНЦИПИ РІВНОСТІ, НЕДИСКРИМІНАЦІЇ ТА ТОЛЕРАНТНОСТІ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА ОСВІТУ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена проблемам реалізації конституційного права на освіту дітей із особливими освітніми потребами. Автор аналізує загальновизнані міжнародні норми та законодавство України з точки зору принципів рівності, недискримінації та толерантності. Пропонуються нові підходи до теоретичного конструювання соціальної інклюзії, що передбачає зміщення акцентів у характеристиці дітей із особливими потребами з недоліків, порушень, відхилень від норми на фіксацію їх потреб в особливих умовах і засобах освіти. На основі результатів теоретичного аналізу автор формулює проблеми впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні школи, пропонує шляхи гармонізації взаємовідносин суб'єктів інклюзивної освіти, що багато в чому гарантує успішну інтеграцію дітей із особливими освітніми потребами в соціум.

Ключові слова: *право на освіту, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інтеграція, рівні можливості, толерантність, недискримінація, інклюзивне суспільство.*

Постановка проблеми. Свобода, рівність і можливість інтеграції в суспільство є фундаментальним правом людини. Це базис, на якому функціонує гуманна, справедлива й демократична держава. Інклюзивне суспільство має давати можливість кожній особі зробити свій вибір у будь-яких аспектах повсякденного життя. Умови рівних можливостей досяжні лише в тому суспільстві, де люди з особливими потребами розглядаються через соціальну концепцію, де відсутня їх дискримінація словами й діями

інших людей. Оплотом інклюзивного суспільства є інклюзивна освіта, мета якої полягає в ліквідації соціальної ізоляції, що є наслідком негативного ставлення до різноманітності з точки зору раси, соціального стану, етнічного походження, релігії, статі, здібностей, стану здоров'я тощо. Різноманіття й несхожість людей один на одного має розглядатися не як проблема, а як найважливіший ресурс, який можна використовувати в освітньому процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Цінність будь-якої особистості не вимірюється розміром та кількістю її здібностей і досягнень. Усі люди володіють рівними правами, і кожен із них має право на повагу до своєї людської гідності, так само, як і право на всебічний розвиток (Банчук, 2005; Васильченко, 2014; Рабінович, 2005; Христова, 2012; Шевчук, 2005). Предметом чисельних досліджень став принцип недискримінації (Панкевич, 2016; Погребняк, 2007; Равлінко, 2014).

Засобом ліквідації всіх форм нерівності, ізоляції та дискримінації стало впровадження інклюзивної освіти, яка створює адекватні умови для соціалізації дітей з особливими потребами та включення їх у суспільство (Бондар, 2010; Засенко, 2014; Колупаєва, 2014; Найда, 2014; Синьов, 2012). Інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності в неї фізичних, психічних вад або інших особливостей, та в максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі того закладу або групи, які вона відвідувала б у разі відсутності в неї будь-яких відхилень (Rogers, 1994).

Прихильники інклюзії зауважують, що розміщення дітей із особливими потребами в закладах загальної середньої освіти усуватиме негативні стереотипи, а особисті контакти сприятимуть формуванню позитивного ставлення до них (Hastings & Graham, 1995). У зв'язку з цим, одним із основних завдань інклюзивної освіти є формування толерантного ставлення до дітей із особливими потребами, тобто здатності зрозуміти і прийняти їх такими, якими вони є, вбачаючи в них носіїв інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки. Толерантність визначається в готовності взаємодіяти з ними на засадах взаємоповаги, відкритості до сприйняття інших культур, здатності запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами (Асмолов, 2004; Бернадська, 2006; Бех, 2001; Гершунський, 2002; Хоружа, 2011).

Аналіз наукових праць, юридичної, психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчує, що, незважаючи на наявність широкого кола наукових досліджень у цій галузі, залишаються не систематизованими питання реалізації конституційного права на освіту дітей із особливими освітніми потребами з точки зору принципів рівності, недискримінації та толерантності.

Мета статті полягає в аналізі загальновизнаних міжнародних норм та законодавства України з точки зору принципів рівності та недискримінації, в узагальненні та систематизації теоретичних підходів щодо проблеми

формування толерантності як ефективної умови інклюзивної освіти дітей із особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження утворюють концепція людської гідності осіб із особливими освітніми потребами, системний, соціокультурний і конструктивістський підходи до аналізу процесів соціальної інклюзії; загальнонаукові принципи пізнання соціальної реальності.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення прав і свобод людини та громадянина є однією з найважливіших функцій сучасних демократичних держав. Конституція України на виконання цієї фундаментальної засади у ст. 3 задекларувала, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Україна, як і більшість держав світу, визнає, що всі люди з народження повинні бути наділені рівними правами та свободами через їх приналежність до одного людського роду.

Принцип рівності закріплений у ч. 1 ст. 24 Конституції України: «Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом», принцип недискримінації знайшов своє вираження в ч. 2 цієї статті: «Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками».

Правовий розвиток принцип недискримінації отримав у профільному законі «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». Так, відповідно до цього закону «дискримінація – це ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними, зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, установленій цим законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними».

Найважливішим соціально-культурним правом людини є право на освіту, оскільки освіта – це сфера життя суспільства, яка найбільшою мірою може вплинути на розвиток людини. Прийняття Загальної декларації прав людини стало відправною точкою у створенні спеціальних міжнародних документів у галузі освіти. Затверджена 14 грудня 1960 р. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти визначила поняття «дискримінація» і проголосила заборону дискримінації в галузі освіти.

Право інвалідів мати такі самі можливості для отримання освіти, що і в інших осіб, було проголошено Всесвітньою програмою дій щодо інвалідів, прийнятою 3 грудня 1982 р. резолюцією 37/52 Генеральної Асамблеї ООН. Особливе місце в системі міжнародних документів, що стосуються питань освіти осіб із обмеженими можливостями, займають Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами та Рамки дій за освітою осіб із особливими потребами, прийняті Всесвітньою конференцією з освіти осіб із особливими потребами: доступ і якість (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). Декларація була прийнята з метою утвердження в освітній сфері принципу інклюзивної освіти, забезпечення того, щоб школи могли бути відкритими для всіх дітей, зокрема, для дітей із особливими освітніми потребами.

У ст. 5 Конвенції ООН про права інвалідів зазначається, що всі особи рівні перед законом і мають право на рівний захист закону, а також рівне користування ним без будь-якої дискримінації, а згідно з принципом недискримінації, держави-учасники забороняють будь-яку дискримінацію за ознакою інвалідності і гарантують особам із інвалідністю рівний та ефективний правовий захист від дискримінації. У ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» також зазначено, що дискримінація за ознакою інвалідності забороняється, а особи, винні в порушенні цієї вимоги, несуть установлену законом матеріальну, дисциплінарну, адміністративну чи кримінальну відповідальність. ЗУ «Про охорону дитинства» забороняє дискримінацію дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку.

Раніше політика у ставленні до осіб із інвалідністю спрямовувалася на їх ізоляцію від суспільства. В умовах формування громадянського суспільства в Україні одним із ефективних засобів попередження нетерпимості виступає інклюзивна освіта. Реалізація права на освіту є передумовою успішної соціалізації людини. Адже, перебуваючи в спеціалізованих установах, де все навколишнє підлаштовується під її особливості, дитина опиняється в середовищі, яке не готує її до реального світу. Інклюзивна ж освіта, ставлячи перед дітьми переборні перешкоди, розвиває їх. Отримання якісної освіти – гарантія подальшого працевлаштування, участі в політичному житті суспільства, реалізації особистих, економічних та інших прав.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Згідно з даною концепцією, витісняється поняття аномальної дитини, дитини з порушеннями в розвитку, а також поняття, що їх конкретизують (сліпий, глухий, дебіл тощо), що відображають ненормальність, недорозвиненість людини. Суспільство більше не ділиться на «нормальну» більшість і «ненормальну» меншість. Межі між нормальною й аномальною дитиною примарні, адже без належної уваги дитина з будь-якими здібностями буде відставати в розвитку.

Саме тому інклюзивне навчання передбачає гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в умовах звичайних класів загальноосвітньої школи за місцем проживання. Воно відбувається за індивідуальним навчальним планом, кожна дитина повинна бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом (Грабовська, 2011, с. 79).

До дітей із особливими потребами, окрім дітей із обмеженими можливостями здоров'я (з порушеннями психофізичного розвитку, з інвалідністю), належать також особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (біженці, працюючі діти, мігранти, представники національних меншин, представники релігійних меншин, діти з сімей із низьким прожитковим мінімумом, безпритульні, сироти, із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші) (Заєркова, 2016, с. 37).

Інклюзія починається з визнання наявності відмінностей між учнями за умови, що такі відмінності поважаються та виступають основою освітнього процесу. Інклюзивна модель навчання зачіпає інтереси всіх суб'єктів освітнього процесу: осіб із обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків, учнів і членів їх сімей, педагогів та інших фахівців освітнього простору, адміністрації, структур додаткової освіти. Тому діяльність освітньої організації повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання й виховання дітей із особливими потребами, а й на забезпечення взаєморозуміння між педагогами, батьками, «особливими» дітьми та їх однолітками (Суменкова, 2017, с. 53).

Якщо поглянути на цю проблему з точки зору сім'ї, що має особливу дитину, то дитина, потрапляючи в суспільство «звичайних» однолітків, просувається разом із ними, досягає більш високого рівня соціалізації. Батьки, спостерігаючи за успіхами своєї дитини, не перешкоджають контактам з дітьми і самі стають більш відкритими суспільству. Але з точки зору сімей, що мають «звичайних» дітей, все виглядає інакше. Багато батьків не хочуть і не готові до спільного навчання дітей у силу незнання, забобонів і стереотипів. Діти в таких родинах, відчуючи негативне ставлення батьків, починають проявляти агресію по відношенню до дітей-інвалідів та інших дітей із особливими потребами або повну байдужість. Чимало вчителів масової школи також ще не готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У педагогів з'являються такі психологічні «бар'єри» як: побоювання перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки та упередження, професійна невпевненість, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Учитель психологічно не сприймає ту дитину, в успішності навчання якої не впевнений. Він не знає, як оцінювати її індивідуальні досягнення, яким чином перевіряти її знання.

Серед бар'єрів інклюзивної освіти можна також виділити: фізичні (ігнорування потреб людей з труднощами пересування при проектуванні інфраструктури), інформаційні (складності отримання і трансляції інформації людьми з порушеннями слуху і мови, дефіцит видань, призначених для слабозорих і незрячих людей), емоційні (тенденція до гіперопіки або нечутливості до їх психологічного стану). Тобто головний ресурсний бар'єр для інклюзивної освіти – це люди. Їхнє ставлення, брак знань, страх, упередження, конкуренція, відсутність досвіду сприйняття відмінностей і стереотипність мислення.

Тому соціальна адаптація дітей із особливими потребами має починатись не стільки з них, скільки з решти суспільства. Зокрема, у ЗМІ, фахових журналах, на спеціально організованих конференціях, семінарах та інших заходах необхідно розповідати про людей із психофізичними вадами та іншими особливостями, культивуючи милосердя, співчуття, доброту та повагу, залучати до волонтерської роботи з ними. У навчально-виховних закладах використовувати рольові ігри, у ході яких здорова дитина програє різні життєві ситуації з життя людей із особливими потребами; застосовувати можливості позаурочної діяльності, класних годин та позакласних заходів для формування толерантного ставлення школярів до людей з особливими потребами. Виникає необхідність підготовки спеціальних кадрів (фахівців-дефектологів, логопедів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, реабілітологів), підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів, а також створення програм і умов для навчання й виховання таких дітей.

У закладі освіти має діяти середовище з толерантними типами взаємодії, серед яких: діалог, співпраця, опіка. У діалозі проявляється індивідуальність та досягається своєрідність іншої людини, оскільки саме діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які можуть бути схарактеризовані через високий рівень емпатії, почуття партнера, уміння прийняти його таким, який він є, відсутність стереотипності у сприйнятті інших, гнучкість мислення. Співпраця має на увазі спільне визначення цілей діяльності, спільне її планування, розподіл сил і засобів, на основі можливостей кожного. Це рівень толерантної поведінки, який може бути схарактеризований за такими ознаками: контактність, доброзичливість, відсутність тривожності, мобільність дій, терпіння, довірливість, соціальна активність. Опіка передбачає турботу, причому ця турбота не принижує гідності опікуваного. Даний вид взаємодії можливий тільки тоді, коли обидві сторони приймають один одного й терпимо один до одного ставляться. Даний рівень толерантних відносин характеризується такими ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, екстравертність, соціальна активність, уміння прийти на допомогу (Суменкова, 2017, с. 54).

Перед педагогом інклюзивної школи стоїть завдання створення такої дитячої групи, де право дитини бути собою не обмежується ніякими умовами, де під впливом позитивного ставлення формується стереотип позитивного сприйняття «інших». У такій групі передбачається відсутність декларованих групових норм, носієм яких є педагог – усі правила розробляються разом із дітьми. Груповому аналізу, як правило, підлягають лише ситуації, що стосуються всієї групи, при цьому завжди виключається можливість групового оцінювання чиїхось індивідуальних поглядів, думок, поведінки тощо (Єжова, 2012, с. 72).

Найбільш сприятливою для формування толерантних міжособистісних стосунків у дитячому колективі інклюзивної школи є спільна діяльність дітей, яка має соціально та особистісно значущий зміст. Для цього можуть бути використані всі види навчальної й позаурочної роботи, зміст яких націлений на формування моральних взаємин між людьми. Ефективність спільної діяльності дітей як засобу формування толерантності підвищується, якщо вони усвідомлюють її мету і знаходять у ній особистісний зміст; здійснюється спільне планування, організація й підведення підсумків діяльності, а також реалізується педагогічно доцільний розподіл ролей та функцій між дітьми й педагогом; створюються ситуації вільного вибору дітьми видів і способів діяльності; кожен учасник може реалізувати себе, домогтися успіху й у той самий час виявити турботу про інших, зробити реальний внесок у спільну справу. Таким чином, відбувається акумулювання суспільної свідомості, через осмислення ідей і формування власної поведінки, дитина виховує характер, виробляє життєву позицію, ставить перед собою цілі для свідомого самовдосконалення. Педагог сприяє усвідомленню дітьми соціальної цінності всіх людей, рівності їх прав і можливостей та певної частки причетності кожного до проблем іншого. Для педагога головне вислухати учнів, їх батьків, дати можливість вичерпно висловитися щодо проблеми, зняти негативні емоції та спрямувати розмову в конструктивне русло, щоб отримати повну інформацію й викликати мотивацію до спільної діяльності. Завдяки внесенню елементів моральних, естетичних і суспільних вимог у педагогічний процес виховний процес постане як гармонія взаємодіючих форм і видів діяльності: розумової, фізичної, творчої, розважальної, дослідницької.

Окрім того, вітчизняними та зарубіжними науковцями обґрунтовано, а практикою підтверджено корисність інтегрованого навчання не лише для учнів з психофізичними порушеннями, а й для учнів із типовим рівнем розвитку, оскільки сприяє розвитку в них емпатії, уможливорює об'єктивну самооцінку, формує реалістичний світогляд. Тому з батьками здорових учнів необхідно проводити цілеспрямовану роботу, роз'яснювати їм важливість виховання в дітей толерантності й культури міжособистісного спілкування.

Висновки. Принципи рівності, недискримінації та толерантності відіграють досить вагомую роль, оскільки їх реалізація впливає, передусім, на можливість використання людиною її конституційних прав і свобод.

Принцип *рівності* ґрунтується на створенні рівних умов для реалізації особою належних їй прав. Принцип *недискримінації* створює умови, за яких установлюється неприпустимість обмеження прав, свобод і обов'язків людини залежно від антропологічних чи соціальних ознак. Принцип *толерантності* є не тільки однією з форм прояву поваги, але й індикатором особистісного включення в спілкування, своєрідною «роботою над собою». Здатність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття «іншого», але й веде до встановлення ефективних, позитивних взаємин з людьми. Дані принципи є невідчужуваними та тісно пов'язані з засадами справедливості, об'єктивності, пропорційності, верховенства права та поваги до прав людини.

Інклюзивна освіта допомагає боротися з дискримінацією та страхом відмінностей, привчає дітей та дорослих цінувати, приймати та розуміти різноманіття й різницю між людьми замість того, щоб намагатися їх змінити. Вона заохочує досягнення, доводячи, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм надається необхідна допомога. Інклюзивна освіта надає можливість соціалізації в атмосфері співчуття, рівності, соціальної справедливості, співпраці, єдності та позитивного ставлення. Діти та їх батьки отримують користь від доброзичливої і сприятливої атмосфери, у якій цінуються міжособистісні відносини, а педагоги розширюють професійну компетентність.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні закордонного досвіду й теоретичних положень з питань формування фахових компетентностей педагогів інклюзивного закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Асмолов, А. Г. (2004). Толерантность – культура XXI века. *Век толерантности*, 7, 4-8 (Asmolov, A. H. (2004). Tolerance – culture of the XXI century. *Age of tolerance*, 7, 4-8).
- Банчук, О. А. (2005). *Вимоги статті 6 Конвенції про захист прав людини та основних свобод до процедури здійснення судочинства*. К.: Леста (Banchuk, O. A. (2005). *Requirements of the article 6 of the Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms to the proceedings*. K.: Lesta).
- Бернадська, Л. В. (2006). Проблема виховання толерантності у молодого покоління в педагогіці. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 31, 15-18 (Bernadska, L. V. (2006). The problem of education of tolerance among the young generation in pedagogy. *Theoretical issues of culture, education and upbringing*, 31, 15-18).
- Бех, І. Д. (2001). Формування у дитини почуття цінності іншої людини. *Педагогіка толерантності*, 2, 16-23 (Bekh, I. D. (2001). Formation of the child's sense of another's person value. *Pedagogy of tolerance*, 2, 16-23).

- Бондар, В. І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*, 15, 39-42 (Bondar, V. I. (2010). Inclusive education and training of teachers for its implementation. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanov*, 15, 39-42).
- Васильченко, О. П. (2014). Сутність принципу забезпечення рівності прав і свобод національних меншин. *Часопис Київського університету права*, 4, 79-83 (Vasylchenko, O. P. (2014). Essence of the principle of ensuring equality of rights and freedoms of national minorities. *Scientific Journal "Chronicles of KUL"*, 4, 79-83).
- Гершунский, Б. С. (2002). Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*, 7, 3-12 (Hershunskii, B. S. (2002). Tolerance in the system of value-target priorities of education. *Pedagogoics*, 7, 3-12).
- Грабовська, С. Л., Островська, К. О. (2011). Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 17, 77-85 (Hrabovska, S. L., Ostrovska, K. O. (2011). Psychological features of the attitude of students of secondary school to inclusive education. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanov*, 17, 77-85).
- Ежова, Т. Є. (2012). Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 9 (11), 66-75 (Yezhova, T. Ye. (2012). Organizational and pedagogical conditions for the creation of a tolerant educational environment of an inclusive school. *Actual problems of training and education of people with special needs*, 9 (11), 66-75).
- Засенко, В. (2014). Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 20-29 (Zasenko, V. (2014). Children with special needs: priorities of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health. *Special child: learning and education*, 3, 20-29).
- Заєркова, Н. В., Трейтяк, А. О. *Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків*. К. (Zaierkova, N. V., Treitiak, A. O. (2016). *Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents*. K.).
- Колупаєва, А. (2014). Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 7-18 (Kolupaieva, A. (2014). Inclusive education as a model of social structure. *Special child: learning and education* *Special child: learning and education*, 2, 7-18).
- Конвенція ООН про права інвалідів від 13.12.2006. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (UN Convention on the rights of persons with disabilities of 13.12.2006. Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71).
- Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. *Відомості Верховної Ради України*, 30, 141 (Constitution of Ukraine: adopted at the fifth session of the Verkhovna Rada of Ukraine on June 28, 1996. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine* 1996, 30, 141).
- Панкевич, О. З. (2016). Захист права людини на недискримінацію у практиці Європейського суду з прав людини. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 3, 325-335 (Pankevych, O. Z. (2016). Protection of the human right to non-discrimination in the practice of the European court of human rights. *Scientific Bulletin of Lviv state University of Internal Affairs*, 3, 325-335).

- Погребняк, С. (2007). Роль принципу недискримінації в загальній концепції рівності. *Вісник Академії правових наук України*, 3 (50) (The role of the principle of non-discrimination in the general concept of equality. *Journal of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*, 3 (50)).
- Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні: Закон України від 06.09.2012 р. № 5207-VI. *Офіційний вісник України*, 76 (On the principles of prevention and combating discrimination in Ukraine: Law of Ukraine No. 5207-VI of 06.09.2012. *Official Bulletin of Ukraine*, 76).
- Рабінович, С. П. (2005). Людська гідність: юридична та природно-правова інтерпретації (на матеріалах соціальної доктрини католицизму). *Бюлетень Міністерства юстиції України*, 1, 36-47 (Rabinovych, S. P. (2005). Human dignity: legal and natural-legal interpretations (based on the social doctrine of Catholicism). *Bulletin of the Ministry of Justice of Ukraine*, 1, 36-47).
- Равлінко, З. П. (2014). Принцип недискримінації: деякі аспекти його визначення. *Права та обов'язки людини у сучасному світі: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14–15 листопада 2014 р.)*, 16-18 (Ravlinko, Z. P. (2014). The principle of non-discrimination: some aspects of its definition. *Human rights and duties in the modern world: materials international scientific and practical conference (Odesa city, 14–15 November, 2014)*, 16-18).
- Синьов, В. М. (2012). Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні. *Рідна школа*, 8-9, 20-27 (Synov, V. M. (2012). If will the North American model of inclusion in Ukraine take root. *Native school*, 8-9, 20-27).
- Найда, Ю. М., Ткаченко, Л. М. *Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник*. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (Naida, Yu. M., Tkachenko, L. M. (2014). *Standards of public-active school: social inclusion*. K.).
- Суменкова, А. М. (2017). Толерантность как ценностная основа инклюзивного профессионального образования. *Образование и воспитание*, 5.1, 50-55 (Sumenkova, A. M. (2017). Tolerance as a valuable basis of inclusive professional education. *Education and upbringing*, 5.1, 50-55).
- Хоружа, Л. Л. (2011). Толерантність як основа формування професійної поведінки майбутнього педагога. *Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 16 листоп. 2011 р. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка*, 52-53 (Khoruzha, L. L. (2011). Tolerance as a valuable basis of inclusive professional education. *Human values and tolerance in the modern world: Intercontinental dialogue of intellectuals: materials of international scientific-practical conference, Kyiv, November 16, 2011*, 52-53).
- Христова, Г. О. (2012). Позитивні зобов'язання держави у сфері прав людини як новий напрям дослідження у вітчизняній теоретичній юриспруденції. *Вісник Академії правових наук України*, 2 (69), 30-41 (Khrystova, H. O. (2012). Positive obligations of the state in the field of human rights as a new direction of research in the domestic theoretical jurisprudence. *Journal of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*, 2 (69), 30-41).
- Чечко, Т. (2018). Алгоритм соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 264-275 (Chechko, T. (2018). Algorithm of social and pedagogical support of parents of children with special needs of psychophysical development in preschool education institutions. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 3, 264-275).

Шевчук, С. (2005). Принцип рівності у європейському та порівняльному конституційному праві: До рішення Конституційного Суду України у справі про граничний вік кандидата на посаду керівника вищого навчального закладу. *Вісник Академії правових наук України*, 4, 124-134 (Shevchuk, S. (2005). The principle of equality in European and comparative constitutional law: the decision of the constitutional Court of Ukraine in the case of the age limit of the candidate for the post of head of higher education. *Journal of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*, 4, 124-134).

РЕЗЮМЕ

Иваний Елена. Принципы равенства, недискриминации и толерантности в реализации права на образование детьми с особыми образовательными потребностями.

Статья посвящена проблемам реализации конституционного права на образование детей с особыми образовательными потребностями. Автор анализирует общепризнанные международные нормы и законодательство Украины с точки зрения принципов равенства, недискриминации и толерантности. Предлагаются новые подходы к теоретическому конструированию социальной инклюзии, что предполагает смещение акцентов в характеристике детей с особыми потребностями с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования. На основе результатов теоретического анализа автор формулирует проблемы внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные школы, предлагает пути гармонизации взаимоотношений субъектов инклюзивного образования, что во многом гарантирует успешную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в социум.

Ключевые слова: право на образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, интеграция, равные возможности, толерантность, недискриминация, инклюзивное общество.

SUMMARY

Ivanii Olena. Principles of equality, non-discrimination and tolerance in the realization of the right for education of children with special educational needs.

The article is devoted to the problems of realization of the constitutional right for education of children with special educational needs. The author analyses the generally recognized international norms and legislation of Ukraine in terms of the principles of equality, non-discrimination and tolerance. The principle of equality is based on the creation of equal conditions for the realization by a person of his or her rights. The principle of non-discrimination creates conditions under which it is prohibited to restrict human rights, freedoms and duties on the basis of anthropological or social characteristics. The principle of tolerance is revealed in respect and recognition of equality, partnership, the desire to understand others, avoiding domination and pressure, recognition of the phenomenon of pluralism of opinions and a positive attitude to this fact, the understanding of its advantages. These principles are inalienable and are closely linked to the principles of justice, objectivity, proportionality, the rule of law and respect for human rights. The article proposes new approaches to the theoretical construction of social inclusion, which implies a shift in the emphasis in the characteristics of children with special needs from the disadvantages, violations, deviations from the norm to the fixation of their needs in special conditions and means of education. Based on the results of theoretical analysis, the author proves that inclusive education helps to fight discrimination and fear of differences,

teaches children and adults to appreciate, accept and understand the diversity and difference between people instead of trying to change them. It is proved that inclusive education is useful not only for children with special needs, but also for their peers, as it contributes to the development of empathy, tolerance, formation of a realistic worldview. At the same time, one of the factors that inhibits inclusion is unavailability of some teachers, "ordinary" children and their parents to interact with children who have special needs. It is proved that the processes of inclusion of children with special educational needs in general education institutions will be successful if society changes its attitude to these children and to the idea of inclusion, implementation of the necessary training of teachers and their mass retraining. Thus, formation of an inclusive education institution in a tolerant educational environment is an important pedagogical task.

Key words: *right for education, children with special educational needs, inclusive education, integration, equal opportunities, tolerance, non-discrimination, inclusive society.*

УДК 376.1

Людмила Мороз

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6087-1252

Лариса Стахова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0540-0674

Ірина Кравченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9240-5993

DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/401-411

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз сутності поняття «логопедичний супровід» як складової комплексного супроводу дітей із порушеннями психофізичного розвитку. На підставі вивчення науково-методичної, спеціальної літератури, електронних ресурсів та зіставлення різних поглядів щодо проблеми дослідження, авторами прослідковано розвиток поняття логопедичного супроводу як педагогічного явища, уточнено його сутність та методологічний апарат. Показано, що центральною категорією логопедичного супроводу виступає корекційно-розвивальне логопедичне середовище, яке зорганізується шляхом реалізації сукупності умов, що детермінують його ефективність для корекції та розвитку мовлення.

Ключові слова: *психолого-педагогічний супровід, логопедичний супровід, корекційно-розвивальне логопедичне середовище, порушення психофізичного розвитку.*

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в українському суспільстві сприяють істотному поширенню та вкоріненню в суспільній свідомості ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості, що втілюється в перегляді підходів до сучасного освітнього процесу.

Докорінна зміна поглядів щодо навчання, виховання, розвитку та допомоги дітям із порушенням психофізичного розвитку (ППФР), що наразі активно відбувається в Україні, створює нові виклики перед державою та суспільством. Зокрема, важливим завданням сьогодення є розробка нових підходів та механізмів забезпечення освітнього процесу для означеної категорії дітей відповідно до міжнародних стандартів. У цьому контексті концепція супроводу дитини із психофізичним порушенням розглядається як втілення гуманістичного, особистісно-зорієнтованого підходу, спрямованого на реалізацію її права на всебічний розвиток.

На жаль, діти з ППФР не здатні самотійно оволодіти мовленням як засобом спілкування, навчання та соціальної інтеграції. Загальновідомо, що різноманітні порушення мовлення присутні в структурі будь-якого психофізичного розладу, а їх своєчасне виявлення та корекція можливі за умови належного логопедичного супроводу.

Таким чином, проблема логопедичного супроводу дітей із ППФР як складової їх комплексного супроводу видається актуальною і своєчасною та потребує подальшої науково-теоретичної розробки.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-теоретичні засади проблеми супроводу в системі освіти закладено в роботах О. Ісакової, О. Казакової, Д. Лазаренко, Г. Самусевої, С. Сильченкової, Т. Солодовникової, А. Тряпичіної, Т. Чичканової, С. Шиловой та ін. Загальні поняття психолого-педагогічного супроводу як інноваційної педагогічної технології розглядались у дослідженнях А. Асмолова, М. Бітянової, О. Казакової, О. Козирєвої, Н. Назарової, Л. Шипіциної та ін. Загальні проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей із ППФР та основні його положення визначені в роботах Е. Данілавичуте, М. Жданової, А. Колупаєвої, О. Казакової, С. Миронової, Н. Найди, Н. Софій, Л. Шипіциної та ін. Окремим питанням логопедичного супроводу дітей із порушеннями в розвитку присвячені дослідження російських (І. Абрамової, О. Андрєєвої, К. Горькової) та вітчизняних (А. Арендарук, В. Кисличенко, С. Коноплястої та ін.) науковців.

Означені дослідження розкривають значущість проблеми психолого-педагогічного супроводу в цілому та логопедичного супроводу зокрема. Проте вони не вичерпують усіх аспектів окресленої проблематики, зокрема потребує подальшого уточнення зміст поняття «логопедичний супровід» у системі комплексного супроводу дітей із психофізичними порушеннями.

Таким чином, **метою статті** є науково-теоретичний аналіз сутності поняття «логопедичний супровід» як складової комплексного супроводу дітей із психофізичними порушеннями.

Методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація й узагальнення даних науково-методичної, спеціальної літератури та електронних ресурсів; зіставлення різних поглядів щодо проблеми дослідження.

Методологічними засадами дослідження стали положення щодо діалектичного підходу до пізнання явищ педагогічного процесу; єдності та взаємообумовленості теорії і практики освіти; ролі діяльності й активності в розвитку особистості, закономірностей онтогенезу та дизонтогенезу. Дослідження базується на принципах пріоритетності потреб дитини в педагогічному процесі.

Дослідження виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за темою «Психолого-педагогічні засади корекції розвитку осіб з особливими освітніми потребами» (номер державної реєстрації 0118U100353).

Виклад основного матеріалу. У педагогічній галузі поняття супроводу останнім часом є доволі актуальним як у науково-теоретичному, так і в практичному аспектах. У педагогічній науці поняття «педагогічний супровід» з'явилося відносно нещодавно в контексті нового етапу розвитку концепції особистісно орієнтованої освіти, заснованої на ідеях про зв'язок навчання з життям і досвідом дитини; положеннях педагогічної антропології К. Ушинського (у подальшому розвинених роботами П. Лесгафта, П. Каптерєва та ін.); принципах гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського; ідеї виховання любов'ю Ш. Амонашвілі; на гуманістичній психології К. Роджерса (Шилова, 2017, с. 210).

Науковці вважають, що поняття «педагогічний супровід» тісно пов'язане з поняттям «педагогічна підтримка» і є вторинним по відношенню до нього. У педагогічній літературі термін «педагогічна підтримка» визначається як діяльність професійних педагогів щодо надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні індивідуальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям, діловою та міжособистісною комунікацією, з успішним навчанням, особистісним та професійним самовизначенням (Свинарьова, 2014, с. 145).

У свою чергу, педагогічний супровід являє собою поняття більшого діяльнісного значення. Проте й воно пройшло певну еволюцію свого становлення. Так, Т. Солодовникова зазначає, що ще в 1997 р. О. Казакова та А. Тряпціна трактували цей термін лише як допомогу суб'єкту в ситуації життєвого вибору (Солодовникова, 2014, с. 39). Сьогодні ж, на думку О. Ісакової, Д. Лазаренко, С. Сильченкової, педагогічний супровід являє собою форму педагогічної діяльності щодо створення умов для

особистісного розвитку й самореалізації вихованців, розвитку їх самостійності і впевненості в різноманітних ситуаціях життєвого вибору (Александрова, 2014; Сильченкова, 2013).

В освітній галузі супровід розглядають і розуміють у різних аспектах діяльності. З огляду на це виділяють психолого-педагогічний супровід. Аналіз наукової літератури показує, що поняття «психологічно-педагогічний супровід» має численні інтерпретації, різноплановість, різноманітність видів і форм, які відрізняються за напрямом, предметом і об'єктом супроводу: супровід батьківства; супровід дитячо-батьківських відноси; супровід дитини педагогом у процесі навчально-виховної діяльності; супровід дитини (обдарованої, гіперактивної, з психофізичними розладами, з труднощами у навчанні, в критичній ситуації тощо).

О. Козирева вважає, що психолого-педагогічний супровід – це система професійної діяльності педагога-психолога, що спрямована на створення умов позитивного розвитку стосунків між дітьми та дорослими в освітній ситуації, психологічного та психічного розвитку дитини з орієнтацією на її зону ближнього розвитку (Козирева, 1998, с. 73).

М. Бітянова під психолого-педагогічним супроводом розуміє систему професійної діяльності педагога-психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (Бітянова, 1998, с. 46).

І. Абрамова визначає психолого-педагогічний супровід як цілісну системно організовану діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання і психологічного розвитку дитини (Абрамова, 2016).

Незважаючи на різноманітність підходів і визначень, необхідно зазначити, що наразі психолого-педагогічний супровід розглядається як прогресивна комплексна технологія, особлива культура підтримки та допомоги дитині в досягненні завдань її розвитку, навчання, виховання та соціалізації (Шилова, 2017, с. 212).

Проте, розглянуті вище підходи стосуються психолого-педагогічного супроводу дітей із нормальним психофізичним розвитком. Завдання якого спрямовані на забезпечення нормального розвитку дитини відповідно до вікових та соціокультурних критерії певного етапу онтогенезу.

Провідними розробниками концепції психолого-педагогічного супроводу дітей із проблемами здоров'я та розвитку вважають О. Казакову та Л. Шипіцину які розглядають її як своєрідний гарант прав таких дітей на повноцінний розвиток і функціонування в суспільстві (Шипіцина, 2003, с. 10).

Наразі, психолого-педагогічний супровід дітей із ППФР, окрім загальних положень, повинен урахувувати особливості та закономірності, що визначають специфіку стану дитини в кожному конкретному випадку та мати комплексний полідисциплінарний характер. В Україні на

законодавчому рівні психолого-педагогічний супровід осіб із психофізичними порушеннями визначається як системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум (Закон України, 2005).

Згодом, відповідним наказом МОН України зазначається, що психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку, передбачена її індивідуальною програмою розвитку (Наказ МОН, 2018).

На нашу думку, психолого-педагогічний супровід дітей із ППФР – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність колективу фахівців, яку слід розглядати ширше, не лише як діяльність педагога і психолога, а й інших фахівців – логопеда, спеціального педагога, соціального педагога, педагогів у структурі закладів освіти. Відповідно, складовим компонентом у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей із ППФР виступає логопедичний супровід. Це пов'язано з тим, що функція мовлення є однією з найважливіших психічних функцій людини. У процесі розвитку мовлення формуються найвищі форми пізнавальної діяльності, здатність до понятійного мислення як необхідної передумови досягнення оточуючої об'єктивної дійсності. Своєчасна корекція мовленнєвих порушень сприяє розширенню комунікативних та академічних можливостей дитини, створює необхідні передумови для її соціалізації та оптимального функціонування в соціумі тощо.

У вітчизняному науковому полі вперше визначення поняття «логопедичний супровід» у контексті супроводу сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення, дала дослідниця В. Кисличенко. За її визначенням (Кисличенко, 20016, с. 179), логопедичний супровід – це цілеспрямована, послідовна, неперервна дія у спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних особливостей дитини. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу авторка визначає системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини. В. Кисличенко запропонувала програму логопедичного супроводу сімей дітей-логопатів дошкільного віку, основними напрямками якого є: інформування, консультування батьків, а також логопедична допомога.

А. Арендарук, досліджуючи проблему логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, вважає за необхідне розробляти більш точні напрями їх супроводу в освітньому просторі (спеціальному та інтегрованому). Авторка наголошує на необхідності виокремлення логопедичного супроводу як загального компоненту

психолого-педагогічного супроводу, який повинен залишатися самостійним напрямом зі своїми методологічними засадами, метою, специфічними завданнями і шляхами їх вирішення. Аналізуючи психофізичні особливості дітей із тяжкими порушеннями мовлення, А. Арендарук стверджує, що для означеної категорії дітей потрібен довготривалий, неперервний логопедичний супровід в умовах інтегрованого середовища, який є результатом цілеспрямованої, послідовної, безперервної дії логопеда і педагогів, логопеда і сім'ї. А для цього його потрібно наповнити необхідним змістом, прийомами та засобами (Арендарук, 2012, с. 6).

Отже, на сьогоднішній день концепція логопедичного супроводу є актуальною для теорії та практики логопедичної науки в контексті гуманізації спеціальної та інклюзивної освіти. Не зважаючи на значний інтерес до цієї проблеми, питання чіткого визначення сутності поняття «логопедичний супровід» у науково-методичній літературі залишається не вирішеним.

Виходячи з цього, на нашу думку, для розуміння сутності логопедичного супроводу як педагогічного явища, необхідно виходити з тлумачення терміну «супровід» як такого.

У словнику В. Даля супровід трактується як дія за дієсловом «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом із метою провести, слідувати» (<http://slovardalja.net>). Як зазначається у словнику С. Ожегова, «супроводжувати» – означає «слідувати за кимось, знаходячись поруч, проводити кудись або йти разом із кимось» (<https://slovarozhegova.ru>). У словнику української мови термін «супроводжувати» визначається, як «їхати разом із ким-небудь як супутник; проводжати когось до певного місця» (Словник української мови, 1978, с. 850).

Якщо звернутися до загальноприйнятого в українській мові розуміння слова «супровід», то воно означає зустріч двох людей і їх спільне проходження певного шляху, а «супроводжувати» – значить проходити з кимось частину його шляху, проводжати його до якогось місця, пункту призначення. Процес супроводу передбачає наявність таких обов'язкових складових, як: той, хто супроводжує (супроводжуючий); той, кого супроводжують (супроводжуваний); шлях, який вони проходять разом; способи та характер взаємодія між ними у процесі спільного проходження шляху.

Таким чином, аналіз термінологічного апарату та наукових поглядів щодо сутності логопедичного супроводу як складової комплексного супроводу дітей із ППФР дає нам можливість уточнити та конкретизувати сутність означеного педагогічного явища.

Відтак, у контексті представленого дослідження, під логопедичним супроводом ми розуміємо складний процес взаємодії між супроводжуючим (супроводжуючими) і супроводжуваним, протягом якого перший створює

належне корекційно-розвивальне логопедичне середовище, другий же – у цьому середовищі активізує свої резерви й можливості для розвитку та корекції мовлення. В означеному контексті, центральною категорією логопедичного супроводу виступає корекційно-розвивальне логопедичне середовище, яке розглядається нами як сукупність педагогічних умов, що детермінують результати розвитку та корекції мовлення супроводжуваного. Адекватне до потреб дитини корекційно-розвивальне логопедичне середовище виступає необхідною рушійною силою для активізації її резервів та можливостей. Під педагогічними умовами в означеному контексті ми розуміємо необхідні обставини, які роблять можливим досягнення мети логопедичного супроводу.

З огляду на це, об'єктом логопедичного супроводу виступає створення належного (адекватного для потреб дитини) корекційно-розвивального логопедичного середовища. Предметом логопедичного супроводу виступають спеціальні педагогічні умови корекційно-розвивального логопедичного середовища. Мета логопедичного супроводу в загальному вигляді полягає в оптимізації мовлення дитини з ППФР, яка в кожному конкретному випадку повинна конкретизуватися відповідними завданнями.

Основними умовами корекційно-розвивального логопедичного середовища, що зумовлюють прогресивність логопедичного супроводу дітей із ППФР, нами визначено такі:

1. Активна діяльність дитини. Ця педагогічна умова є визначальною для логопедичного супроводу як інноваційної педагогічної технології. Складний процес взаємодії фахівців і дитини будується на пріоритетності активізації її внутрішнього потенціалу, результатом якого є прогрес розвитку дитини. Діяльна позиція дитина з ППФР визначає її як рівноцінного і активного учасника процесу супроводу, наголос робиться на її «сильні» сторони, позитивні якості та переваги.

2. Диференційованість супроводу спрямована на створення індивідуального маршруту логопедичного супроводу в кожному конкретному випадку з урахуванням специфіки основного порушення та наявних мовленнєвих розладів, особливостей динаміки цих порушень у процесі супроводу. Також потрібно враховувати індивідуальні особливості дитини, її можливості для активізації власних резервів та можливостей.

3. Адекватність супроводу. Корекційно-розвивальне логопедичне середовище, що створюється для дитини, повинно бути адекватним її потребам у будь-який момент логопедичного супроводу, що досягається його гнучкістю та мобільністю. Реалізація цієї умови передбачає постійний моніторинг показників основного та мовленнєвого порушень та їх динаміки у процесі розвитку дитини.

4. Системність та послідовність. Ця умова передбачає реалізацію логопедичного супроводу як системної діяльності, в основу якої покладено внутрішню узгодженість, взаємозв'язок та взаємообумовленість окремих його компонентів, що реалізуються в певній логічній і відповідній послідовності з опорою на сучасні досягнення науково-технічного прогресу.

5. Полідисциплінарний (командний) підхід. Означена умова реалізується через співорганізацію, співпрацю різних фахівців – учасників процесу логопедичного супроводу (команди супроводу): логопеда, психолога, спеціальних педагогів відповідного профілю, спеціалістів у галузі реабілітації та ерготерапії, учителів, асистентів учителів, вихователів (за потреби – і лікарів відповідного профілю) тощо щодо досягнення найкращого для дитини результату. Спільна діяльність учасників логопедичного супроводу відбувається в межах єдиної системи цінностей на засадах колегіальності та демократичності.

6. Активна участь сім'ї. Означена умова визначає виключне значення батьків (членів сім'ї, родичів) у процесі логопедичного супроводу дитини. Батьки розглядаються не лише як джерело знань про особливості своєї дитини (її характер, поведінку, особливості прояву основного та мовленнєвого розладу, самопочуття дитини), але й виступають рівноправними учасниками процесу супроводу. Саме на них покладено функції організації належного корекційно-розвивального логопедичного середовища в повсякденному житті дитини (в побуті, в громадських місцях, під час відпочинку та прогулянок тощо).

Такий орієнтир не лише підвищує значимість сімейного виховання, а й ставить нові вимоги щодо участі батьків у процесі корекції та розвитку мовлення дітей із ППФР як передумови їх подальшого успішного навчання та інтеграції в суспільство.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, проведені розвідки дають можливість констатувати, що питання логопедичного супроводу є важливим і своєчасним для теорії та практики логопедичної науки. Будучи важливою складовою комплексного супроводу дітей із ППФР, логопедичний супровід є самостійним напрямом зі своїм методологічним апаратом і розглядається як інноваційна педагогічна технологія, що втілює гуманістичний, особистісно-зорієнтований підхід, спрямований на реалізацію її права на всебічний розвиток.

У науково-методичній літературі немає єдиного погляду щодо сутності логопедичного супроводу. У ході дослідження визначено логопедичний супровід як складний процес взаємодії між супроводжувачим і супроводжуваним, протягом якого перший створює належне корекційно-розвивальне логопедичне середовище, другий же – у цьому середовищі активізує свої резерви й можливості для розвитку та корекції мовлення.

Центральною категорією логопедичного супроводу виступає корекційно-розвивальне логопедичне середовище, основними умовами якого визначено: активну діяльність дитини, диференційованість, адекватність, системність і послідовність, полідисциплінарний підхід, активну участь сім'ї.

Проблема логопедичного супроводу дітей із ППФР не обмежується представленими результатами дослідження й має низку невирішених питань. Серед них головними є розробка методичного, організаційно-педагогічного та змістового забезпечення логопедичного супроводу дітей та їх конкретизації в умовах різних варіантів психофізичних порушень.

ЛІТЕРАТУРА

- Абрамова, И. В., Горькова, К. А. (2016). Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики. *Современные наукоемкие технологии*, 5-2, 301-305 (Abramova, I. V., Gorkova, K. A. (2016). Logopedic support of children with disabilities in inclusive practice. *Modern High-Tech Technologies*, 5-2, 301-305). Retrieved from: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35903>
- Александрова, Е. А. (2015). *Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования*. Институт системных исследований и координации социальных процессов. (Alexandrova, E. A. (2015). *Types of pedagogical support and individual education support*. Institute for System Research and Coordination of Social Processes). Retrieved from: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html
- Арендарук, А. О. (2012). Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (корекційна педагогіка та спеціальна психологія)*, 21, 3-6 (Arendaruk, A. O. (2012). Logopedic support for children with SST in integrative learning as a psychological and pedagogical problem. *M.P. Dragomanov NPU Scientific Journal (Correction Pedagogy and Special Psychology)*, 21, 3-6).
- Битянова, М. Р. (1998). *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство (Bitianova, M. R. (1998). *Organization of psychological work at school*. Moscow: Perfection).
- Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (*Law of Ukraine "About rehabilitation of disabled people in Ukraine"*) (2005). Retrieved from: <https://zakon.help/law/2961-IV/edition07.08.2017/>
- Кисличенко, В. А. (2016). Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення. *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 7, 176-185 (Kyslychenko, V. A. (2016). Logopedic Support for Families that Bring up a Child with Speech Disorders. *Scientific proceedings. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences)*, 7, 176-185).
- Козырева, Е. А. (1998). Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей. *Журнал практического психолога*, 4, 71–75. (Kozyreva, E.A. (1998). Psychological support for students, their teachers and parents. *Journal of the Practical Psychologist*, 4, 71–75).
- Наказ Міністерства освіти і Науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (Order of the

Ministry of Education and Science of Ukraine "On approving an exemplary provision on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in the institution of general secondary and preschool education") (2018). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/>

Свинарьова, О. В. (2014). Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке. *Сборник статей по материалам XI международной научно-практической конференции. Инновации в науке*, 12 (37), 144-150 (Svinariova, O. V. (2014). Concept interpretation of "pedagogical support" in modern science. *Collection of articles on the materials of the XI international scientific-practical conference. Innovations in Science*, 12 (37), 144-150).

Сильченкова, С. В. (2013). Формы и направления педагогического сопровождения. *Современные научные исследования и инновации*, 10. (Silchenkova, S. V. (2013). Forms and directions of pedagogical support. *Modern research and innovation*, 10. Retrieved from: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>).

Словник української мови: в 11 томах (1978). Т. 9, с. 850. Київ: Наукова думка (Ukrainian language dictionary: in 11 volumes. (1978). Vol. 9, p. 805. Kyiv. Retrieved from: <http://ukrlit.org/slovnyk/>).

Солодовникова, Т. В. (2014). Генезис понятия «педагогическое сопровождение». *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 4 (89), 38-43 (Solodovnikova, T. V. (2014). The genesis of the concept of "pedagogical support". *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 4 (89), 38-43).

Шилова, С. А., Чичканова, Т. А. (2017). Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе. *Молодой ученый*, 15.2, 210-212 (Shilova, S. A., Chichkanova, T. A. (2017). The concept of pedagogical support for children of preschool and primary school age in the educational process. *Young scientist*, 15.2, 210-212).

Шипицина, Л. М., Казакова, Е. И., Жданова, М. А. (2003). *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога*. Москва: ВЛАДОС (Shipitsina, L. M., Kazakova, E. I., Zhdanova, M. A. (2003). *Psychological and pedagogical consulting and child development support: A manual for a defectologist*. Moscow: VLADOS).

РЕЗЮМЕ

Мороз Людмила, Стахова Лариса, Кравченко Ирина. Логопедическое сопровождение как составляющая комплексного сопровождения детей с нарушением психофизического развития.

В статье произведен научно-теоретический анализ сущности понятия «логопедическое сопровождение» как составляющей комплексного сопровождения детей с нарушениями психофизического развития. На основании изучения научно-методической, специальной литературы, электронных ресурсов и сопоставления различных взглядов по проблеме исследования, авторами прослежено развитие понятия логопедического сопровождения как педагогического явления, сформулировано его определение и методологический аппарат. Показано, что центральной категорией логопедического сопровождения является коррекционно-логопедическая среда, которая организуется путем реализации совокупности условий, определяющих ее эффективность для коррекции и развития речи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, логопедическое сопровождение, коррекционно-логопедическая среда, нарушения психофизического развития.

SUMMARY

Liudmyla Moroz, Larysa Stakhova, Iryna Kravchenko. Logopedic support as a component of comprehensive support of children with impaired psychophysical development.

The authors emphasize that the function of speech is one of the most important person's mental functions. Forehanded correction of speech disorders promotes child's communication and academic opportunities, creates necessary prerequisites for his/her socialization and optimal functioning in society and so on. Against this background, the accompanying concept "a child with a psychophysical disability" is seen as the embodiment of a humanistic, personality-oriented approach aimed at realizing the right of full development.

The article deals with the scientific-theoretical analysis of the essence of the concept of "logopedic support" as a complex support component of children with disorders of psychophysical development. Based on the scientific and methodological study, specialized literature, electronic resources and different views comparison on the research problem, the authors trace the concept development of logopedic support as a pedagogical phenomenon, clarify its essence and methodological apparatus.

The authors define logopedic support as a complex process of interaction between the attendant and the accompanied, during which the first creates a proper correction and developmental speech therapy environment, the second – in this environment activates its reserves and opportunities for speech development and correction.

It is shown that the central category of logopedic support is correction and developmental speech therapy environment, which is organized by realization of a set of pedagogical conditions that determine its effectiveness for speech correction and development. The main conditions of the corrective and logopedic environment that determine progressive logopedic support are defined: child's activity, differentiation, adequacy, systematic and consistent, multidisciplinary, active family involvement.

Key words: *psychological and pedagogical support, logopedic support, correction and developmental logopedic environment, disorders of psychophysical development.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Зварич Ірина. Формування професіоналізму студентів США	3
Огієнко Олена. Формування компетентностей для демократичного громадянства в системі освіти дорослих скандинавських країн	13
Слободянюк Олена. До питання академічної доброчесності у вищій освіті: погляд експертів США та України	23
Шевченко Володимир. Розвиток інклюзивних та інтеграційних процесів у Польщі на сучасному етапі.....	33

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гиря Олексій. Когнітивно-стильовий підхід як засіб диференційованого навчання учнів	43
Дубинська Оксана, Мариченко Ольга, Бея Анастасія. Вплив рекреаційно-оздоровчої програми на фізичну підготовленість та психічний стан дівчат старшої школи на основі застосування ментального фітнесу	54
Келтик-Заборовська Ізабела. Етичні аспекти використання соціальних мереж	66
Клімова Ірина, Ричкова Лариса. Методичний майстер-клас із креативної шкільної математичної підготовки розділу «Елементи комбінаторики та теорії ймовірності»	77
Колишкіна Алла, Врадій Катерина. Використання ігрових технологій у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів	86
Муращенко Олена. Дидактичний аспект формування міжпредметної структури навчальних знань та способів дій учнів в освітньому процесі початкової школи	98
Проскуров Євгеній, Камаєв Олег. Особливості регламентації статичних навантажень для учнів середнього шкільного віку	108
Рибалко Петро, Рашевська Юлія, Кас'ян Вадим. Особливості управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладах загальної середньої освіти сільської місцевості.....	123
Феднова Ірина. Інтернет-організація просвітницько-консультативної діяльності закладу дошкільної освіти.....	133
Яблоков Сергій, Бойко Дар'я. Ділова гра як педагогічний прийом створення комунікативних ситуацій на уроках з англійської мови у середніх класах закладу загальної середньої освіти	142

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Білик Валентина. Теоретична характеристика моделі системи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти	156
Блохіна Валентина. Структура готовності практичних психологів до діяльності з розвитку професійної групи.....	170
Бобрицька Галина, Клімова Ірина, Пташний Олег. Урахування вікових особливостей дорослих людей під час підготовки до складання ЗНО з математики	179
Борисенко Володимир, Козерук Юлія, Гриб Тетяна, Клименченко Тетяна. Розвиток рухових якостей студентів під час навчання волейболу в процесі фізичного виховання	189
Генкал Світлана. Фундаменталізація біологічної профільної освіти шляхом удосконалення змісту історико-науковими знаннями	198
Глива Яна, Довгополова Ганна. SMART-технології викладання іноземних мов у процесі навчання в магістратурі в закладі вищої освіти	209
Ємельянова Тетяна, Легейда Дмитро, Пташний Олег, Ярхо Тетяна. Розв'язання професійно-прикладних задач у формуванні математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю	218
Калаур Світлана, Сорока Ольга. Методологічні та практичні аспекти впровадження системного підходу у професійну підготовку майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності	229
Козлов Дмитро. Основні характеристики інноваційної культури керівника закладу середньої освіти	238
Лазарєв Микола, Лазарєва Олена. Діалогічний потенціал евристичної освіти в умовах інформаційного суспільства	248
Мовчан Тетяна, Статівка Артем. Актуальні методи дослідження в дипломній роботі філолога	260
Пшенична Любов. Академічна культура як чинник ефективного управління сучасним університетом	270
Райковська Галина, Шостачук Андрій. Задачі геометричного моделювання механізмів у професійній підготовці бакалаврів-механіків	288
Салі Олена. Соціокультурний підхід у підготовці майбутніх учителів-філологів	296
Самодій Юлія, Бєседіна Антоніна, Гудим Світлана, Гудим Микола. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів ЗВО засобами фізичної терапії.....	309

Статівка Валентина. Текстово-дискурсивна категорія ситуативності: лінгво-методична проекція	319
Шмалей Світлана. Проблеми вищої освіти в умовах глобалізації.....	337

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Кравченко Анатолій. Особливості шкільництва на теренах Сумського повіту впродовж 1894-1895 навчального року	348
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бєлова Олена. Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	355
Бєседа Володимир. Види і причини порушень постави в сагітальній площині у дітей раннього і дошкільного віку із затримкою психомоторного розвитку	365
Боряк Оксана. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку	378
Іваній Олена. Принципи рівності, недискримінації та толерантності в реалізації права на освіту дітьми з особливими освітніми потребами.....	390
Мороз Людмила, Стахова Лариса, Кравченко Ірина. Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку	401

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Зварич Ирина. Формирование профессионализма студентов США	3
Огиенко Елена. Формирование компетентностей для демократического гражданства в системе образования взрослых в Скандинавских странах	13
Слободянюк Елена. К вопросу об академической добросовестности в высшем образовании: взгляд экспертов США и Украины	23
Шевченко Владимир. Развитие инклюзивных и интеграционных процессов в Польше на современном этапе	33

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Гиря Алексей. Когнитивно-стилевой поход как средство дифференцированного обучения учащихся	43
Дубинская Оксана, Марыченко Ольга, Беля Анастасия. Влияние рекреационно-оздоровительной программы на физическую подготовленность и психическое состояние девушек старших классов на основе применения ментального фитнеса.....	54
Келтик-Заборовская Изабелла. Этические аспекты использования социальных сетей..	66
Климова Ирина, Рычкова Лариса. Методический мастер-класс по школьной математической подготовке раздела «Элементы комбинаторики и теории вероятности»..	77
Колышкина Алла, Врядий Екатерина. Использование игровых технологий в формировании экологически целесообразного поведения учащихся начальных классов..	86
Муращенко Елена. Дидактический аспект формирования межпредметной структуры учебных знаний и способов действий учеников в образовательном процессе начальной школы.	98
Проскуров Евгений, Камаев Олег. Особенности регламентации статических нагрузок для учащихся среднего школьного возраста.	108
Рыбалко Петр, Рашевская Юлия, Касьян Вадим. Особенности управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в учреждениях общего среднего образования сельской местности.	123
Феднова Ирина. Интернет-организация просветительско-консультативной деятельности дошкольного образовательного заведения..	133
Яблоков Сергей, Бойко Дарья. Деловая игра как педагогический прием создания коммуникативных ситуаций на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы.	142

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Билык Валентина. Теоретическая характеристика модели системы естественно-научной подготовки будущих психологов в учреждениях высшего образования.	156
Блохина Валентина. Структура готовности практических психологов к деятельности по развитию профессиональной группы.	170
Бобрицкая Галина, Климова Ирина, Пташный Олег. Подготовка взрослых людей к ВНО по математике с учетом их возрастных особенностей.	179
Борисенко Владимир, Козерук Юлия, Татьяна Гриб, Татьяна Клименченко. Развитие двигательных качеств студентов во время обучения волейбола в процессе физического воспитания.	189
Генкал Светлана. Фундаментализация биологического профильного образования путем усовершенствования содержания историко-научными знаниями.	198
Глыва Яна, Довгополова Анна. СМАРТ-технологии в преподавании иностранных языков в процессе обучения в магистратуре в высшем учебном заведении.	209
Емельянова Татьяна, Легейда Дмитрий, Пташный Олег, Ярхо Татьяна. Решение профессионально-прикладных задач при формировании математической компетентности будущих специалистов технического профиля.	218
Калаур Светлана, Сорока Ольга. Методологические и практические аспекты внедрения системного подхода в профессиональной подготовке будущих менеджеров социокультурной деятельности.	229
Козлов Дмитрий. Основные характеристики инновационной культуры руководителя среднего учебного заведения.	238
Лазарев Николай, Лазарева Елена. Диалогический потенциал эвристического образования в информационном обществе.	248
Стативка Артем, Мовчан Татьяна. Актуальные методы исследования в дипломной работе студента-филолога.	260
Пшеничная Любовь. Академическая культура как составляющая эффективного управления современным университетом.	270
Райковская Галина, Шостачук Андрей. Задачи геометрического моделирования механизмов в профессиональной подготовке бакалавров-механиков.	288
Сали Елена. Социокультурный подход в подготовке будущих учителей-филологов.	296

Самодий Юлия, Беседина Антонина, Гудым Светлана, Гудым Николай. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза средствами физической терапии.	309
Стативка Валентина. Текстово-дискурсивная категория ситуативности: лингво-методическая проекция.....	319
Шмалей Светлана. Проблемы высшего образования в условиях глобализации.	337

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Кравченко Анатолий. Особенности школьного дела в Сумском уезде на протяжении 1894-1895 учебного года..	348
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белова Елена. Особенности проявлений эмоций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи..	355
Беседа Владимир. Виды и причины нарушений осанки в сагиттальной плоскости у детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психомоторного развития.	365
Боряк Оксана. Теория и практика формирования речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста.....	378
Иваний Елена. Принципы равенства, недискриминации и толерантности в реализации права на образование детьми с особыми образовательными потребностями.	390
Мороз Людмила, Стахова Лариса, Кравченко Ирина. Логопедическое сопровождение как составляющая комплексного сопровождения детей с нарушением психофизического развития.....	401

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Zvarych Iryna. The US students' professionalism formation	3
Ogienko Olena. Formation of competences for democratic citizenship in the adult education system in Scandinavian Countries	13
Slobodianiuk Olena. On the issue of academic integrity in higher education: a view of experts from the USA and Ukraine..	23
Shevchenko Vladimir. Development of inclusive and integration processes in Poland at the present stage.	33

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Girya Oleksiy. Cognitive-style approach as a means of differentiated student learning.	43
Dubynska Oksana, Marychenko Olha, Bielia Anastasiia. Influence of recreational and wellness program on physical fitness and mental state of high school girls on the basis of mental fitness..	54
Kieltyk-Zaborowska Izabela. Ethical aspects of social networking.....	66
Klimova Iryna, Rychkova Larysa. Methodical master class on school mathematical preparation of the section "Elements of combinatorics and probability theory.".....	77
Kolyshkina Alla, Vradii Kateryna. Use of game technologies in formation of environmentally expedient behavior of the primary school pupils.	86
Murashchenko Elena. The didactic aspect of the formation of the cross-curricular structure of educational knowledge and methods of action of students in the educational process of primary school..	98
Proskurov Eugene, Kamayev Oleg. Features of static load regulation for middle school pupils.	108
Rybalko Petro, Rashevskaya Yuliia, Kasian Vadym. Peculiarities of physical and health-saving activity management in general secondary education institutions in rural areas.....	123
Fednova Iryna. Internet organization of the educational and consulting activities of the preschool education institution..	133
Yablokov Serhii, Boiko Daria. Role-playing games as a pedagogical means for creating communicative situations at English lessons in middle classes of secondary schools.	142

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bilyk Valentyna. Theoretical characteristics of the model of future psychologists' science preparation system in higher education institutions..	156
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Blokhina Valentyna. Structure of readiness of practical psychologists for activities on a professional group development..	170
Bobrytska Halyna, Klymova Iryna, Ptashnyi Oleh. Preparation of adults for EIT in mathematics taking into account their age peculiarities..	179
Borysenko Volodymyr, Kozeluk Yuliia, Hryb Tetiana, Klymenchenko Tetiana. Development of students' motor qualities during volleyball training in the process of physical education.	189
Genkal Svitlana. Fundamentalisation of biological profile education by improving content of historical-scientific knowledge.	198
Glyva Yana, Dovhopolova Hanna. Smart technologies in teaching foreign languages in the master's training process at the higher education institution	209
Yemelianova Tetiana, Leheida Dmytro, Ptashnyi Oleh, Yarkho Tetiana. Solution of professionally applied problems in the formation of mathematical competence of future technical specialists.	218
Kalaur Svitlana, Soroka Olga. Methodological and practical aspects of a systems approach implementation in professional training of future managers of socio-cultural activities.	229
Kozlov Dmytro. Major characteristics of innovative culture of the future manager of the secondary education institution	238
Lazariiev Mykola, Lazariieva Olena. The dialogical potential of heuristic education in an information society.	248
Stativka Artem, Movchan Tetiana. Relevant methods of research in the student-philologists' diploma thesis.	260
Pshenychna Liubov. Academic culture as an effective factor of the modern university management.	270
Raikovska Halyna, Shostachuk Andrii. Tasks of geometric modeling mechanisms in professional training of undergraduates in Mechanics.	288
Sali Olena. Socio-cultural approach to training of the future teachers-philologists.	296
Samodii Yulia, Biesiedina Antonina, Hudym Svitlana, Hudym Mykola. The value attitudes to health in students by physical therapy.	309
Stativka Valentyna. The text-discursive category of temporality: linguistic and methodological projection.	319
Shmalyey Svitlana. Issues of higher education in conditions of globalization.	337

SECTION IV. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Kravchenko Anatolii. Features of schooling in the territory of Sumy county during the 1894-1895 academic year..	348
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SECTION V. PROBLEMS OF SPECIAL PEDAGOGIES

Bielova Olena. Features of manifestations of emotions in preschool children with speech disorders.	355
Biesieda Volodymyr. Types and causes of position disorders in the sagittal plane in children with psychomotor retardation of early and preschool age.	365
Boryak Oksana. Theory and practice of forming speech activity of mentally retarded children of junior school age.	378
Ivanii Olena. Principles of equality, non-discrimination and tolerance in the realization of the right for education of children with special educational needs.	390
Moroz Liudmyla, Stakhova Larysa, Kravchenko Iryna. Logopedic support as a component of comprehensive support of children with impaired psychophysical development.	401

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2019. – № 8 (92). – 421 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2019.08

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 28.10.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 24,47 Ум. фарб.-відб. 24,47.
Обл. вид. арк. 28,16. Тираж 100 пр. Вид. № 94.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.