

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

2(25)' 2020

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**МЕЛІТОПОЛЬ
2020**

УДК 378 (066)

ББК 74.58

Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

- ГУРОВ Сергій** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КОЛЕВА Красимира** – доктор філології, лектор, Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія);
- КОНОВАЛЕНКО Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, декан філологічного факультету, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КОРОБЧЕНКО Ангеліна** – доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КРУГЛИК Владислав** – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КУЧАЙ Тетяна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (Україна);
- МАКСИМОВ Олександр** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- МОЛОДИЧЕНКО Валентин** – доктор філософських наук, професор кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- МОСКАЛЬОВА Людмила** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- НЕЧИПОРЕНКО Валентина** – доктор педагогічних наук, професор, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- ПАВЛЕНКО Анатолій** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- ПОЗДНЯКОВА Олена** – кандидат педагогічних наук, проректор, професор кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- ПОЗДНЯКОВА-КИРБЯТ'ЄВА Елліна** – доктор соціологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- СЕГЕДА Наталя** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- БУРВІТЕ Сігіта** – доктор соціальних наук, Академія освіти, Університет Вітаутаса Магнуса: Каунас, Вільнюс (Литва);
- ТРОЇЦЬКА Олена** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ТРОЇЦЬКА Тамара – доктор філософських наук, професор кафедри філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ФУНТІКОВА Ольга – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (Україна);

ШАРОВ Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна)

РЕДАКЦІЯ**Головний редактор**

МОСКАЛЬОВА Людмила

Заступник головного редактора

КОНОВАЛЕНКО Тетяна

Відповідальний редактор

ДУБЯГА Світлана

Редактор-перекладач

БАРАНЦОВА Ірина

Коректор

ЧЕРНЕНКО Ірина

Комп'ютерна верстка

ОДНОРОГ Тетяна

Адреса редакціївул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
72312, Україна

тел.(0619) 44 03 63

e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 9 від 23.12.2020 р.

<http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv>

Журнал внесено до реєстру наукових фахових видань України категорії Б (наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886)
<http://nfv.ukrintei.ua/view/5b1925e27847426a2d0ab4b6>

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.

Свідоцтво про державну перереєстрацію

КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, 2020

ЗМІСТ

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Баранцова Ірина	
Навчання соціокультурної комунікації в сучасній освіті.....	9
Коноваленко Тетяна, Рутковський Максим	
Дитиноцентрований підхід до навчання як цілісна категорія.....	16
Мілько Наталя	
Діалогічний метод у пізнанні, спілкуванні та навчанні.....	21
Мосякова Ірина	
Автономізація як форма управління закладом позашкільної освіти: постановка педагогічної проблеми.....	26
Помиткіна Любов	
Відповідальність як основа правового виховання підлітків в умовах пандемії.....	32
Русин Галина	
Освітньо-виховна діяльність духовенства Галичини: історичний екскурс.....	38

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Журавльова Лариса	
Система комплексної корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: основні характеристики.....	44
Журба Катерина, Шкільна Ірина	
Особистісно орієнтований підхід до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку.....	56
Нагорна Галина	
Формування дослідницьких умінь як умова розвитку професійного мислення музиканта.....	62
Осадча Катерина	
Роль тьютора у формуванні культури статевого виховання студентства.....	70
Потапчук Тетяна, Джус Оксана	
Шляхи оптимізації входження дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище закладу дошкільної освіти.....	76

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Дубяга Світлана, Шевченко Юлія, Мелаш Валентина	
Освіта для сталого розвитку як запорука якісної початкової освіти в Новій українській школі.....	83
Опир Мар'яна, Панчишин Світлана, Добровольська Світлана	
Основні відмінності між британським та американським варіантами англійської мови.....	91
Аверіна Катерина	
Специфіка професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій.....	99
Бичко Марина	
Ефективність упровадження методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря» як однієї з педагогічних умов їхньої підготовки до застосування медичного обладнання в професійній діяльності.....	105
Борбич Наталія	
Підготовка майбутніх вихователів до захисту дитинства в процесі вивчення соціальної педагогіки.....	111
Панчук Андрій, Панчук Ілона, Бутенко Тетяна, Кашуба Анатолій	
Удосконалення системи фізичного виховання студентів ЗВО як педагогічна проблема.....	118
Шевчук Лариса	
Організаційно-методичні основи експериментального дослідження неперервної професійної підготовки майбутніх учителів математики засобами ІКТ.....	126

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Рутковська Альона	
Культурологічна парадигма в освіті	136
Германова Діана	
Поняття «когнітивні вміння» в сучасній науковій рефлексії	141
Дем'яненко Анатолій	
Правове виховання підлітків як наукова проблема	147
Сендер Андрій	
Особливості когнітивних стилів інженера-програміста в навчальній діяльності.....	153
Соколов Артем	
Теоретичний аналіз поняття «моральна стійкість майбутнього офіцера»	158
Відомості про авторів	163

СОДЕРЖАНИЕ**ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ**

Баранцова Ирина	
Обучение социокультурной коммуникации в современном образовании.....	9
Коноваленко Татьяна, Рутковский Максим	
Личностно ориентированное обучение детей как целостная категория.....	16
Милько Наталья	
Диалогический метод в познании, общении и обучении	21
Мосякова Ирина	
Автономизация как форма управления учреждением дополнительного образования: постановка педагогической проблемы.....	26
Помыткина Любовь	
Ответственность как основа правового воспитания подростков в условиях пандемии.....	32
Русын Галина	
Образовательно-воспитательная деятельность духовенства Галичины: исторический экскурс	38

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Журавлева Лариса	
Система комплексной коррекционно-развивающей работы по речевому развитию младших школьников с дисграфией: основные характеристики	44
Журба Екатерина, Школьная Ирина	
Личностно ориентированный подход к воспитанию смысложизненных ценностей у детей подросткового возраста	56
Нагорная Галина	
Формирование исследовательских умений как условие развития профессионального мышления музыканта	62
Осадчая Екатерина	
Роль тьютора в формировании культуры полового воспитания студенчества.....	70
Потапчук Татьяна, Джус Оксана	
Пути оптимизации вхождения детей с особыми образовательными потребностями в социальную среду дошкольного учебного заведения.....	76

**СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Дубяга Светлана, Шевченко Юлия, Мелаш Валентина	
Образование для устойчивого развития как залог качественного начального образования в Новой украинской школе.....	83
Опыр Марьяна, Панчишин Светлана, Добровольская Светлана	
Основные различия между британским и американским вариантами английского языка	91
Аверина Екатерина	
Специфика профессионального самоопределения будущих специалистов социально-экономических профессий.....	99
Бычко Марина	
Эффективность внедрения методики «Профессиональный кейс будущего семейного врача» как одного из педагогических условий их подготовки к использованию медицинского оборудования в профессиональной деятельности	105
Борбич Наталья	
Подготовка будущих воспитателей к защите детства в процессе изучения социальной педагогики.....	111
Панчук Андрей, Панчук Илона, Бутенко Татьяна, Кашуба Анатолий	
Совершенствование системы физического воспитания студентов ЗВО как педагогическая проблема	118

Шевчук Лариса

Организационно-методические основы экспериментального исследования непрерывной профессиональной подготовки будущих учителей математики средствами ИКТ 126

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

Рутковская Алена

Культурологическая парадигма в образовании 136

Германова Диана

Понятие «когнитивные умения» в современной научной рефлексии..... 141

Демьяненко Анатолий

Правовое воспитание подростков как научная проблема 147

Сендер Андрей

Особенности когнитивных стилей инженеров-программистов в учебной деятельности 153

Соколов Артем

Теоретический анализ понятия «моральная устойчивость будущего офицера» 158

Сведения об авторах..... 165

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Barantsova Iryna	
Teaching socio-cultural communication in modern education.....	9
Konovalenko Tetiana, Rutkovsky Maxim	
Child-centered approach to teaching as a holistic category.....	16
Milko Natalia	
Dialogical method in knowledge, communication and learning.....	21
Mosiakova Irina	
Autonomization as a form of management of an institution of additional education: setting a pedagogical problem.....	26
Pomytkina Liubov	
Responsibility as the basis of legal education of adolescents in the pandemic conditions.....	32
Rusyn Halyna	
Educational activity of the clergy of Galicia: historical excursion.....	38

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Zhuravliova Larysa	
The system of complex correctional and developmental work on speech development of junior schoolchildren with dysgraphia: main characteristics.....	44
Zhurba Kateryna, Shkilna Iryna	
Personality-oriented approach to the education of meaningful life values in adolescents.....	56
Nagorna Galyna	
Formation of research skills as a condition for the development of professional thinking of a musician.....	62
Osadcha Kateryna	
The role of tutor in the formation of the culture of sexual education of students.....	70
Potapchuk Tetyana, Dzhus Oksana	
Ways to optimize the entry of children with special educational needs into the social environment of a preschool educational institution.....	76

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Dubyaha Svitlana, Shevchenko Yuliia, Melash Valentina	
Education for sustainable development as a guarantee of qualitative primary education in a new Ukrainian school.....	83
Opyr Mariana, Panchyshyn Svitlana, Dobrovolska Svitlana	
Principal differences between British and American English.....	91
Averina Kateryna	
Specificity of professional self-determination of future specialists in socio-economic professions.....	99
Bychko Maryna	
The effectiveness of the introduction of the method "Professional case of the future family doctor" as one of the pedagogical conditions for their preparation for the use of medical equipment in professional activities.....	105
Borbych Nataliia	
Preparation of future preschool teachers for the protection of childhood in the process of studying social pedagogy.....	111
Panchuk Andriy, Panchuk Iлона, Butenko Tetiana, Kashuba Anatolii	
Improvement of the system of physical education of students of higher educational institutions as a pedagogical problem.....	118
Shevchuk Larysa	
Organizational and methodological fundamentals of experimental research of continuous professional training of future math teachers by means of ICT.....	126

POST-GRADUAL WORKSHOP

Rutkovska Aliona	
Culturological paradigm in education.....	136
Hermanova Diana	
The concept of cognitive skills in modern scientific reflection.....	141
Demianenko Anatolii	
Legal education of adolescents as a scientific problem	147
Sender Andrew	
The features of cognitive styles of software engineers in educational activities	153
Sokolov Artem	
Theoretical analysis of the essence of the concept of «moral stability of a future officer»	158
Information about authors	167

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378.091.212:811

TEACHING SOCIO-CULTURAL COMMUNICATION IN MODERN EDUCATION

Iryna Barantsova

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University***Resume:**

The need to address the above problem arises from the fact that university foreign language education tradition has not developed any theory based and experimentally confirmed algorithm aimed at teaching socio-cultural communication, although the standards of the students' level of proficiency in oral and written communication in a foreign language are constantly increasing. The research is intended to determine the connection between using modern educational technologies for teaching students how to communicate in the form of a monologue in a foreign language and developing their cognitive interest. The research applies the personality-centered and the culture-centered approaches which allow to present current branches in pedagogy which study and develop effective means and ways of achieving the goals of education. The article deals with peculiar characteristics and methods of teaching socio-cultural communication in the form of a monologue. It also investigates the problem of using the project technology and the collaboration technology and establishes a close relationship between modern educational technologies for teaching socio-cultural communication in the form of a monologue to students and developing their cognitive interest in the process of learning a foreign language. The article can be of interest to specialists who train student teachers of foreign languages, as well as to those who intend to raise their level of proficiency in teaching a first and a second foreign languages.

Key words:

socio-cultural communication; approach; cognitive interest; projects; collaboration technology.

Анотація:

Баранцова Ірина. Навчання соціокультурної комунікації в сучасній освіті.

Необхідність розв'язання окресленої проблеми зумовлена тим, що в традиційному навчанні іноземних мов не розроблено жодної теорії та експериментально підтвердженого алгоритму, спрямованого на навчання соціокультурного спілкування, хоча рівні стандарту усного та письмового спілкування іноземною мовою, якими мають володіти студенти, постійно підвищуються. Метою проведеного дослідження було визначення зв'язку між використанням сучасних освітніх технологій для навчання студентів спілкування у формі монологу іноземною мовою та розвитком їхнього пізнавального інтересу. У роботі використано особистісно орієнтований і культурно орієнтований підходи, що дають уявлення про сучасні галузі педагогіки, які вивчають та розробляють ефективні засоби та шляхи досягнення цілей освіти. Розглянуто також своєрідні характеристики та методи навчання соціокультурної комунікації у формі монологу. Досліджено і проблему застосування проектної технології та технології співпраці в процесі навчання іноземної мови. Стаття може зацікавити фахівців, які готують студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, а також тих, хто має намір підвищити рівень свого знання першої та другої іноземних мов.

Ключові слова:

соціокультурна комунікація; підхід; когнітивний інтерес; проект; технологія співпраці.

Аннотация:

Баранцова Ирина. Обучение социокультурной коммуникации в современном образовании.

Необходимость решения данной проблемы обусловлена тем, что в традиционном обучении иностранным языкам не разработано ни одной теории и экспериментально подтвержденного алгоритма, направленного на обучение социокультурному общению, хотя уровни стандарта устного и письменного общения на иностранном языке, которыми должны владеть студенты, постоянно повышаются. Целью исследования является определение связи между использованием современных образовательных технологий для обучения студентов общению в форме монолога на иностранном языке и развитием их познавательного интереса. В статье использованы личностно ориентированный и культурно ориентированный подходы, позволяющие представить современные области педагогики, которые изучают и разрабатывают эффективные средства и пути достижения целей образования. Рассмотрены также своеобразные характеристики и методы обучения социокультурной коммуникации в форме монолога. Исследована и проблема использования проектной технологии и технологии сотрудничества в процессе обучения иностранному языку. Статья может заинтересовать специалистов, которые готовят студентов – будущих преподавателей иностранных языков, а также тех, кто намерен повысить уровень своего знания первого и второго иностранных языков.

Ключевые слова:

социокультурная коммуникация; подход; когнитивный интерес; проект; технология сотрудничества.

Setting of the problem. A special branch of pedagogy is concerned with technologization of the process of teaching a foreign language. It studies and formulates laws and principles, finds effective ways and means of achieving goals of education on the basis of the technological approach to the pupils' education and personal growth by means of a foreign language [20]. Pupils gain and maintain their

competence in foreign language communication thanks to the teacher's taking a combination of approaches. Therefore, there arises the need to develop not only educational systems and resources, but also new educational technologies [21] which would involve generating students' cognitive interest.

Due to the contextual character of communication the monologue must satisfy special requirements: it

must be understood “in itself”. Coherence and completeness are the most important qualities of the monologue which conform to its contextual character [16].

The monologue is always marked by the speaker’s communicative aims and intention. Communicativity is the key factor that ensures adequacy of communication on the logico-semantic level. The monologue is characterized by directedness to the addressee and by emotional colouring which are externally expressed in linguistic features, as well as in structure and composition. Improving speech, which is an instrument of cognition and thinking, plays a crucial role in raising a well-rounded personality, and it is especially true about improving foreign language communication in the form of a monologue in order to master the language, which is closely connected with generating cognitive interest.

The above testifies that there is an important connection between modern educational technologies aimed at teaching students how to communicate in the form of a monologue and developing their cognitive interest, and this connection is the necessary precondition for successful mastering a foreign language. Thus, the logic of our reasoning in this article is determined by the following goals:

- to discuss characteristic features and ways of teaching communication in the form of a monologue;
- to deal with the problem of using the project technology and the collaboration technology in teaching communication in the form of a monologue to students;
- to describe the algorithm of studying and generating students’ cognitive interest while teaching them a foreign language, as well as the effect that cognitive interest has on improving communication in the form of a monologue.

The concept of teaching communication in the form of a monologue takes a remarkable place in specialized literature. At present, there is an established tradition of teaching sociocultural communication in the form of a monologue. Both in Ukraine and abroad there has been a steady output of research on the structure of teaching communication, on general theoretical issues of teaching communication in the form of a monologue, such as a linguistic description of the monologue [1], functional types of monologues [4, c. 2], and various other aspects of teaching foreign language communication in the form of a monologue at University [5; 13; 18; 20], developing a students’ personalized attitude to knowledge in teaching a foreign language [2, c. 24] and creating a system of exercises for teaching communication in the form of a monologue at school. Nevertheless, the problem of studying and describing the relationship between modern educational technologies of teaching

sociocultural communication in the form of a monologue to students, their effectiveness and the generation of students’ cognitive interest has been approached only recently.

The analysis of theoretical sources and practical experience shows that even today the problem of finding effective ways of teaching students how to communicate in the form of a monologue and generating their cognitive interest is paid little attention to. This allows us to formulate the hypothesis of the present research: the algorithm of teaching communication in the form of a monologue to students will be effective if the teacher takes into account their psychological characteristics, as well as the need to develop their cognitive interest, and uses modern educational technologies in teaching.

The main social goal of modern education is not only to give general education, but also to encourage students’ independent learning, to motivate them to delve deeply into a particular sphere of knowledge, to generate a genuine desire to learn, at the heart of which there lies cognitive interest.

The need for cognitive activity passes through several stages during a person’s life. Theoretically, they are more common to teenagers and adolescents. Cognitive interests usually become their major motive for learning. Cognitive interest shapes up during a person’s lifetime and grows into a character trait. However, it is necessary to systematically maintain and refine cognitive interest.

In a quickly developing society such subject as “A Foreign Language” is very important if the issue of cognitive interest is concerned. Contributing to generating and maintaining a students cognitive interest has become a goal of modern education. Learning foreign languages is no longer a pastime or a hobby; it has become an urgent need.

One of the main standards set for students is the ability to communicate in the form of a monologue. It is the goal and result of teaching sociocultural communication. According to the curriculum requirements, students must be able to communicate in standard social situations and discuss what they have heard, seen or read, responding with questions, exclamations, commands, invitations, expressing agreement or refusal, imparting information, asking for clarification, objecting to something, expanding on initial statement, specifying in order to share opinions. The tasks are formulated in such a way as to motivate students to think and speak independently. As a rule, students’ responses are fairly reasoned and of sufficient length. Alongside group discussions, students practice in producing individual utterances based on and related to the material which they have heard or read; these utterances are coherent, semantically unified and complete monologues.

Before producing a monologue in real-world communication, the speaker is well aware of their purpose and they do produce it only if they really want to elaborate on the subject or consider it necessary. The purpose of the monologue is determined by a communicative situation which, in its turn, is determined by the place, the time, the audience and a particular communicative intention. Everything is different in class. The situation has to be created, otherwise the most important feature of the monologue – its purposefulness – will disappear, and it is purposefulness that determines all the rest. In general, the monologue is characterized by the following features: purposefulness in accordance with the communicative intention, expressiveness, coherence, semantic unity, independence, continuity [6].

According to the curriculum requirements, a first year student must be able to produce monologues consisting of 12 to 15 sentences. At this stage, major attention is paid to the quality of the utterance. Lesson plans are created with the view to teaching specific kinds of the monologue which are frequently used in real-world communication. Particularly, they are a greeting speech, description, praise, characterization, reprimand, story, and lecture [12].

The Ukrainian tradition of teaching foreign languages distinguishes two major ways of developing communication skills: 1) «downwards»; 2) «upwards». The first way is supposed to develop communication skills on the basis of the familiar text. The second one involves developing communication skills without any text support, but solely on the basis of topics and problems being discussed. A high level of proficiency in communication in the form of a monologue may be achieved thanks to using modern educational technologies in teaching a foreign language, particularly, the project technology and the collaboration technology [3].

The project technology has recently been widely used in Ukrainian educational system. The term “project” means a complex of documents for producing the final result. Within the personality- and activity-centered and technological approaches to education, the project technology is supposed to teach students to think independently, to identify and solve problems making use of background knowledge from various fields, the ability to foresee the results and possible consequences of various decisions, the ability to establish cause-and-effect relationships [22].

Nowadays the skill in working with information has become of primary importance for specialists. The project technology gives the opportunity to consider the problem in detail and from different angles while making use of background knowledge from various fields, to turn the experience into the finished product thus demonstrating the train of thought and possible ways of problem-solving in the

process of analyzing a problem situation. The correlation between the problem and the practical realization of the achieved results of solving it makes the project technology so appealing to the educational system. The project may be individual, but more often and more effectively it is used in group work. As the project technology is a complex method, its realization involves using a number of other methods, such as learning in small groups, brainstorming, discussions, role plays, reflection and assessment. While working within the framework of the project technology, the teacher offers students a real-world problem situation. This situation may be related to various fields of knowledge. In order to find a solution, the student has to:

- find the information they lack for performing the given task;
- compare the obtained data to the information already learned;
- to draw logical conclusions, make generalizations, evaluate it;
- to apply the obtained knowledge for the discussion of the problem, editing it;
- to be able to present clear and reasoned arguments and the overall result of the work [19].

The term “collaboration” means a specific kind of cooperation between the teacher and the student or between students themselves which implies equality, partnership, and aims at achieving common goals. The basic principle that underlies collaboration is humane; therefore it is appealing and popular in education. In recent teaching practice, another variant of using this specific kind of cooperation has gained in popularity, namely “collaborative learning” or “collaborative learning in small groups”.

Nowadays the method of “collaborative learning in small groups” is represented by several technologically refined models, such as “Learning Together”, “Jigsaw”, “A Group Research Project”, “Exchanging alternative Opinions”, “Learning in Teams” etc. Each model is designed to achieve specific teaching goals and involves a certain interaction pattern and algorithm of working at the set task: a fixed sequence of work regimes – independent individual, pair work, small group work and also work with the whole class at certain stages [18].

The model “Learning Together” is used to organize doing students’ projects in a foreign language class and to fulfill creative tasks when each group is responsible for their own finished product. It is right to turn to this variant of collaboration while working with various information sources which deal with different aspects of one and the same phenomenon (for example, in different socio-cultural environments), and, consequently, socio-cultural knowledge and skills are acquired in this case [12].

The model “A Group Research Project” emphasizes students’ independent learning in small

groups. The students work individually or in groups of 6 members. Every group receives a sub-problem of a bigger problem. The members of the group conduct research into their problem or issue and then arrange group discussions which allow them to see everyone's contribution. Together, the students prepare a joint report based upon their individual contributions and deliver it in class. This model is fruitful in conducting research projects [8].

“Round Robin Brainstorming” is actually one of the variants of brainstorming which is intended for a small group. Brainstorming involves suggesting and developing ideas or ways of solving problems. Analyzing and evaluating are done at the final stage of “Round Robin Brainstorming”, and this stage takes place outside group work. The peculiarity of this variant of brainstorming is in the fact that it ensures everyone's participation, i.e. all members in turn suggest their idea or way. All these ideas are carefully recorded, the “secretary” is appointed to do this job. The time limit for performing a group task is 10 or 15 minutes. The model “Round Robin Brainstorming” is designed to stimulate students' creative work, their creativity, and also to improve their speech skills in teaching a foreign language [17].

There are a great number of various models of collaboration in small groups; among them there are models with a simple interaction pattern and complex ones. Models with a simple interaction pattern are part of complex models. Thus, there arises a detailed technological description of every step or stage of students' interaction in the process of their working side-by-side, of each stage of their performing the task.

It is very important that the process of first year students' doing a project should include the stage where they could assess and evaluate their own and their partners' contribution. It gives the opportunity to consider the causes of the group's and the individual's success or failure and draw correct conclusions to be used in future work. In order to succeed in using the project technology, it is necessary to take into account the fact that projects intended for teaching a language have features common to all projects, as well as specific features. Among the latter there are:

- using a foreign language in situations very similar to the conditions of real-world communication;
- emphasis on first year students' independent work (individual and in groups);
- selecting language material and speech patterns, types of tasks and their sequences in accordance with the project theme and goal [17].

With regard to this research, the project technology is viewed as a means of teaching communication in the form of a monologue and as a

means of generating senior secondary students' cognitive interest in a foreign language class.

For effective teaching communication in the form of a monologue with the help of modern educational technologies, it is necessary to characterize how first year students' cognitive interest influences their learning the skill of communicating in the form of a monologue in a foreign language class. The algorithm of studying and generating first year students' cognitive interest is a burning issue both for researchers and for teachers.

Cognitive interest is generated when the person engages in some activity. A major type of activity is learning activity, when knowledge and skills are acquired on a systematic basis and foundations of cognitive interest are laid, as well as new educational technologies are applied.

Among many methodological attempts to discover the existence and the direction of cognitive interest, various surveys have gained in popularity. The advantage of this method is in receiving mass material. Studying first year students' cognitive interest requires diagnosing, determining its age-related and individual lifestyle-related characteristics and the level of development of each student's interest, in order to aim pedagogic effort more precisely and securely. Interviews with teachers are of considerable help. The most important method of studying cognitive interest is monitoring. Monitoring as the method of studying cognitive interest requires knowledge of the markers of cognitive interest in communication (monologue). These markers of cognitive interest are shown in the following diagram (Figure 1):

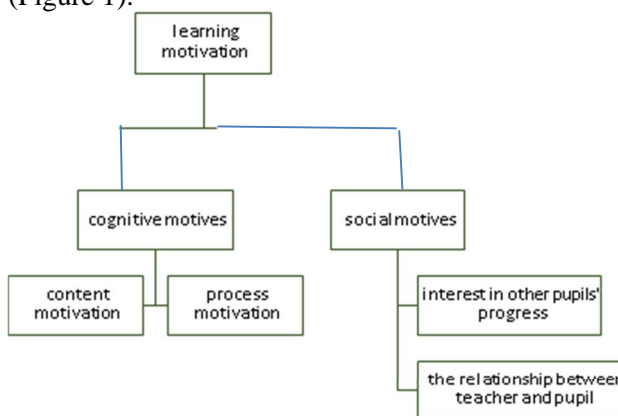


Figure 1. The markers of cognitive interest

While studying the ability of the teaching process to stimulate cognitive interest, one cannot fail to notice the positive influence of communication, of being interested in other students' progress upon generating interest. In teaching there takes place stimulation of three kinds of students' cognitive interest:

- the first one springing from the content of the teaching materials,

– the second one being generated in the process of organizing the student's learning activity with the help of modern educational technologies,

– the third one is based on the relationships which develops between the students, and also between the teacher and the students.

Another source that nourishes students' cognitive interest in teaching them communication in the form of a monologue is the students' cognitive activity itself. Active and independent work evokes a different shade of feeling in the student, namely the following:

– awareness about their own progress and personal growth;

– pleasure arising from the process of cognitive activity;

– the feeling of success;

– dignity;

– various emotional experiences of the members of the class in achieving their common goal [8].

As a general marker of cognitive interest we should name the students' involvement: raised hands indicating their willingness to be called to the board, the character of their answers, their making remarks from their places, adequate emotional reactions, unflagging attention while doing independent work, successful results of class work. The general marker of cognitive interest enables us to identify markers for the levels of cognitive process which may characterize its intensity and stability:

1) identifying cause-and-effect relationships, rules and laws by the students themselves;

2) the students' independence in arriving at conclusions and making generalizations;

3) the students' questions;

4) the students' willingness to exchange with the teacher and their classmates interesting information and scientific data collected outside class;

5) the students' voluntary participation in analyzing, correcting and completing their classmates' answers;

6) the students' reacting to the bell as a marker of an interesting or a dull class.

The teacher's aim is to construct classes in teaching communication in the form of a monologue with the help of modern educational technologies in such a way as to contribute to generating first year students' cognitive interest for a foreign language.

In the present research we used:

– studies on mastering oral speech [1; 6; 8; 17];

– works on modern educational technologies in teaching [2; 9; 14; 20; 21; 22];

– works on problems of teaching communication in the form of a monologue [5; 7; 18].

Nevertheless, in previous research no attention was paid to the purposeful study of the relationship between modern educational technologies of

teaching communication in the form of a monologue to first year students and generating students' cognitive interest, which has become a burning issue since oral communication was introduced as part of the Unified State Examination. We must mention that teaching communication in the form of a monologue to first year students with the help of modern educational technologies is a difficult task since students experience greatest difficulty in mastering it and it requires much time and effort both from the teacher and from students themselves. On this way, the project technology and the collaboration technology, which represent a new trend in teaching foreign languages, are extensively used. This specific trend, or branch, in pedagogy deals with technologization of the process of teaching a foreign language. This branch studies and discovers laws and principles, satisfactory ways and means of effectively achieving goals of education on the basis of the technological approach and the personality-and-activity-centered approach to students' education and personal development by means of a foreign language they study.

While analyzing the impact of teaching communication in the form of a monologue upon the student's cognitive interest, we should identify two sources of generating cognitive interest: the content of the teaching materials and the process of learning itself which is in fact the process of organizing students' cognitive activity. In its turn, important markers of cognitive interest in communication (monologue) are learning motivation, cognitive and social motives, interest in other students' progress and the student-teacher relationship; in teaching, three kinds of students' cognitive interest are stimulated, among which there is organization of first year students' learning activity which also includes modern educational technologies.

Using the algorithms and models of modern educational technologies improves the level of first year students' performance and leads to generating interest for the language they study.

Conclusion. Using modern educational technologies (the project technology and the collaboration technology) helps students in mastering communication in the form of a monologue. The person-and-activity-centered approach and the technological approach assist in making the process of generating students' cognitive interest effective. Learning activity is students' major type of activity during which, if students gain knowledge systematically, the foundations of cognitive interest are laid. The markers of cognitive interest are learning motivation, cognitive and social motives. The pleasure arising from the process of cognition, the feeling of success, the awareness about personal growth are sources that nourish cognitive interest in

the process of communication in the form of a monologue to first year students.

The practical importance of the research lies in the fact that the results can be used in training student

teachers of foreign languages, as well as in raising teachers' level of proficiency in teaching a first and a second foreign languages.

References

1. Alkhazishvily, A. A. (1988). Foundations of mastering oral speech in a foreign language. Moscow: Prosveshcheniye, 334 p. [in Russian].
2. Bogdanova, O. S. (1989). Arousing students' personalized attitude to knowledge in teaching a foreign language. *Foreign Languages at School*, 6, 24-29. [in Russian].
3. Boyarintseva, S. L. (2009). Teaching in small groups (cooperative learning) in a foreign language class. Kirov: VSHU Publishing, 72 p. [in Russian].
4. Vaisburd, M. L. & Kuzmina, E. V. (1999). The role of pupils' individual characteristics in teaching foreign language communication. *Foreign Languages at School*, 2, 18. [in Russian].
5. Vaisburd, M. L. (1981). Theoretical foundations of teaching foreign languages in a secondary school. Moscow: Prosveshcheniye, 278 p. [in Russian].
6. Vaisburd, M. L. (1983). Types of tasks in teaching foreign language communication. Moscow: APS, 186 p. [in Russian].
7. Galskova, N. D. & Cheptsova, M. B. (1995). Aims and content of teaching oral communication in a primary school. *Foreign Languages at School*, 2, 14-19. [in Russian].
8. Galskova, N. D. & Gez, N. I. (2006). The theory of teaching foreign languages. Moscow: Academia, 336 p. [in Russian].
9. Gulyaeva, V. S. & Mingaliev, V. R. (2015). Implementing obligatory learning a second foreign language at school: fashion or norm? The improvement of teaching foreign languages in school and high school. *Col. of scien. and method*, 18, 16. [in Russian].
10. Zimnyaya, I. A. (1991). Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshcheniye, 249 p. [in Russian].
11. Zimnyaya, I. A. (2001). Linguopsychology of communication. Moscow: RAE, 396 p. [in Russian].
12. Karmanova, N. A. (1985). Foundations of the theory of planning the process of learning foreign languages in a secondary school. Moscow: Prosveshcheniye, 372 p. [in Russian].
13. Kuklina, S. S. & Limonova, A. A. (1999). A comparative study of technologies aiming at developing foreign language communication skills in a comprehensive school. *Col. of scien. and method*, 18, 35. [in Russian].
14. Kuklina, S. S. (2009). Organizational forms of schoolchildren's collective learning at various stages of teaching foreign language communication. Kirov: VSHU Publishing, 163 p. [in Russian].
15. Leontyev, A. A. (1997). Foundations of psycholinguistics. Moscow: Smysl, 287 p. [in Russian].
16. Passov, E. I. & Tsarkova, V. B. (1993). Concepts of communicative teaching. Moscow: Vysshaya Shkola, 180 p. [in Russian].
17. Passov, E. I. (1991). The communicative method of teaching foreign language oral communication. Moscow: Prosveshcheniye, 223 p. [in Russian].
18. Rogova, G. V. (1991). Teaching foreign languages in a secondary school. Moscow: Vysshaya Shkola, 211 p. [in Russian].
19. Tarlakovskaya, E. A. (2008). On principles of teaching communication in the form of a monologue in order to influence the audience. *Bulletin of Vyatka state Humanities University*, 3 (3), 96-99. [in Russian].
20. Shamov, A. N. (2016). Technology of teaching the lexical aspect of foreign language communication. Nizhny

Список використаних джерел

1. Алхазішвілі А. А. Основи владення усної реччю на іноземному мові. Москва: Просвещеніє, 1998. 334 с.
2. Богданова О. С. Виявлення персоналізованого відношення студентів до знання іноземного мови. *Іноземні мови в школі*. 1999. № 6. С. 24-29.
3. Бояринцева С. Л. Преподаваніє в малих групах (совместное обучение) в іноземному мовному класі. Кіров: Изд-во ВШУ, 2009. 72 с.
4. Вайсбурд М. Л., Кузьміна Е. В. Роль індивідуальної характеристики школьників в общенні на іноземному мові. *Іноземні мови в школі*. 1999. С. 2, 18.
5. Вайсбурд М. Л. Теоретическіє основи изученія іноземних мов в доповнітельній школі. Москва: Просвещеніє, 1981. 278 с.
6. Вайсбурд М. Л. Типи завданій при общенні на іноземному мові. Москва: АПС, 1983. 186 с.
7. Гальскова Н. Д., Чепцова М. Б. Содержаніє обученія усному общенію в школі. *Іноземні мови в школі*. 1995. № 2. С. 14-19.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теорія іноземних мов. Москва: Академія, 2000. 336 с.
9. Гуляєва В. С., Мінгалієва В. Р. Внедреніє можливість изученія второго іноземного мови в школі. *Расширеніє възможностей іноземних мов в школі и высшей школі*. Москва, 2015. С. 16 – 18.
10. Зімня І. А. Психологія изученія іноземних мов в школі. Москва: Просвещеніє, 1997. 249 с.
11. Зімня І. А. Лінгвопсихологія общенія. Москва: РАЭ, 2001. 396 с.
12. Карманова Н. А. Основи теорії плануванія процесу изученія іноземних мов в доповнітельній школі. Москва: Просвещеніє, 1995. 372 с.
13. Кукліна С. С., Лімонова А. А. Сопоставительное исследование технологий, направленных на развитие навыков общенія на іноземному мові в школі. Москва, 1999. С. 18, 35.
14. Кукліна С. С. Організаційна форма школьного обученія на різних етапах общенія на іноземному мові. Кіров: Изд-во ВШУ, 2009. 163 с.
15. Леонтьєв А. А. Основи психології и педагогії. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
16. Пассов Е. И., Царькова В. Б. Варианты совместного обученія. Москва: Высшая школа, 1995. 180 с.
17. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обученія іноземномовного усного общенія. Москва: Просвещеніє, 1991. 223 с.
18. Рогова Г. В. Обученіє іноземним мовою в доповнітельній школі. Москва: Высшая школа, 1991. 211 с.
19. Тарлаковская Е. А. О принципах общенія при обученії в формі монолога с целью оказать влияние на аудиторию. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2008. № 3(3). С. 96-99.
20. Шамов А. Н. Технология изменения лексической стороны іноземного мовного общенія. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского лингвистического университета, 2015. 230 с.

- Novgorod: Linguistics University of Nizhny Novgorod Publishing, 230 p. [in Russian].
21. Shvetsova, M. G. (2016). The role of electronic sources in intensifying the process of teaching a foreign language to students. *Pedagogy and Psychology*, 51 (7), 250 p. [in Russian].
22. Wicke, R. E. (1997). *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 168 p. [in German].
21. Швецова М. Г. Роль электронных ресурсов в повышении качества обучения студентов на иностранном языке. *Педагогика и психология*. 2016. № 51(7). 250 с.
22. Wicke R. E. *Vom Textzum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1997. 168 p.

Information about the author:

Barantsova Iryna Oleksandrivna
irene25@list.ru
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 10. 12. 2020.
Accepted for publishing 21. 12. 2020.

Відомості про автора:

Баранцова Ірина Олександрівна
irene25@list.ru
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2020 р.

CHILD-CENTERED APPROACH TO TEACHING AS A HOLISTIC CATEGORY

Tetiana Konovalenko, Maxim Rutkovsky

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

Resume:

The article is devoted to the theoretical principles of child-centered education as it is discussed abroad. The issue is analysed as a holistic category. Reconceptualists and poststructuralists increasingly criticize child-centered pedagogy as being overly reliant on outmoded notions of (developmentally appropriate) practices. Reconceptualists believe that developmental theories should be critically examined cross culturally, whereas poststructuralists work from a social perspective to reconstruct views of a child based on his or her multiple meaning making and discourse. This article shows that the tenor of following a child's lead is a product of three paradigms (child-centeredness, reconceptualism and poststructuralism) and differences in the scopes of understanding of a child and his or her acts of inquiry. Incorporating these paradigms can develop child-centeredness with an expanded scope of view—from the micro layer of schooling to the meso layer of community and to the macro layer of society- and by exacting acts of applying, revising and restructuring. Such a synthesis would result in a deeper understanding of a child's optimal learning and in a broadening of the purpose of pedagogy at the macrosocial level.

Key words:

child-centeredness; child-centered education; diversity; equity; poststructuralism; reconceptualism.

Анотація:

Коноваленко Тетяна, Рутковський Максим. Дитиноцентрований підхід до навчання як цілісна категорія.

Статтю присвячено аналізу обговорення теоретичних засад дитиноцентрованого навчання з погляду закордонних учених. Проблему проаналізовано як цілісну категорію. Показано, що концептуалісти та постструктуралісти все частіше критикують орієнтовану на дитину педагогіку, оскільки вона надмірно покладається на застарілі уявлення про розвивальну практичну діяльність. Реконцептуалісти вважають, що теорії розвитку слід критично досліджувати міжкультурно, тоді як постструктуралісти розглядають це з соціальної позиції, щоб реконструювати погляди на дитиноцентрованість на основі її численних значень та дискурсу. У статті доведено, що принцип дитиноцентрованості є продуктом трьох парадигм (орієнтованість на дитину, реконцептуалізм та постструктуралізм) і відмінностей у розумінні дитини та її поведінки. Урахування цих парадигм може розвинути орієнтованість на дитину з більш широких позицій – від мікрощару шкільного навчання до мезощару громади та макрорівня суспільства, застосовуючи для цього перегляд і реструктуризацію. Такий синтез сприятиме глибшому розумінню оптимального навчання дитини та розширенню цілей педагогіки на макросоціальному рівні.

Ключові слова:

дитиноцентрованість; дитиноцентрована освіта; різноманітність; рівність; постструктуралізм; реконцептуалізм.

Аннотация:

Коноваленко Татьяна, Рутковский Максим. Личностно ориентированное обучение детей как целостная категория.

Статья посвящена анализу обсуждения теоретических основ личностно ориентированного обучения детей с точки зрения зарубежных ученых. Проблема анализируется как целостная категория. Показано, что реконцептуалисты и постструктуралісти все чаще критикуют ориентированную на ребенка педагогику, поскольку она чрезмерно полагается на устаревшие представления о развивающей практической деятельности. Реконцептуалисты считают, что теорию развития следует критически исследовать межкультурно, тогда как постструктуралісты рассматривают это с социальной точки зрения, чтобы реконструировать взгляды на личностно-ориентированное обучение детей на основе его многочисленных значений и дискурса. В статье доказывается, что принцип личностно ориентированного обучения детей является продуктом трех парадигм (ориентированность на ребенка, реконцептуализм и постструктурализм) и различий в понимании ребенка и его поведения. Учет этих парадигм может развить ориентированность на ребенка с более широких позиций – от микросистемы школьного обучения до мезосистемы общины и макроуровня общества, используя для этого пересмотр и реструктуризацию. Такой синтез будет способствовать более глубокому пониманию оптимального обучения ребенка и расширению целей педагогики на макросоциальном уровне.

Ключевые слова:

ориентированность на ребенка; личностно ориентированное обучение детей; разнообразие; равенство; постструктурализм; реконцептуализм.

Setting of the problem. The issue of child-centered teaching was discussed by foreign researchers from the point of view of social and philosophic categories. Reconceptualist and poststructuralist theorists have influenced teachers' views of child-centeredness, diversity, and equity. The construct of child-centeredness has dominated early childhood education for the past few decades, especially in the form of developmentally appropriate practices. However, reconceptualists and poststructuralists emphasize diversity. In particular, they have expressed concern that developmentally appropriate practices are biased on Western theories of child development and has limited application with respect to education social and cultural dimensions [5; 6; 11].

For the reason that education takes place within society's ever-changing, increasingly global contexts, it is important to view education from a holistic perspective [1]. With regard to early childhood education, we advocate a concept of child-centeredness that incorporates reconceptualist and poststructuralist notions of diversity and equity.

However, because the terms diversity and equity have been popularly used in the field of education in general, in light of the surging critical movement, here we focus on pedagogical elaboration in early childhood education by drawing on various related scholarly works [11]. In both early childhood education and general education, diversity and equity have been examined by attending to the issues of inequity between the dominant and the oppressed through drawing on the theoretical lens of

power [10]. No matter what the field of education (including early childhood education), various applications have reconceptualized a wide array of issues, such as gender, race, socioeconomic status and culture, in relation to policy, teacher education, choices of content knowledge and school practice. Here we focus on the use of the terms equity and diversity in opposition to the standardized principles of early childhood education, including developmentally appropriate practices and Western theories of child development. By synthesizing a number of scholars' works, we integrate these two terms into the concept of child-centeredness [2]

This incorporation is based on the understanding that any theory of education has limited utility [8]. Dewey argued that education should integrate multiple theories to accommodate a variety of learning situations. Effective education requires constant reassessment and adjustment that take multiple elements into account [8]. In keeping with Dewey's view, reconceptualists and poststructuralists seek to synthesize different concepts and approaches rather than treat them as separate and irreconcilable [3]. Such theorists advocate combining the notion of child-centeredness with principles of equity and diversity in order to achieve a more holistic approach to education. It is hard to operationalize equity and diversity. These constructs have yet to be adequately analyzed in terms of best practice [11]. Nevertheless, a synthesis of the principles of child-centeredness, equity and diversity can serve as a foundation for early childhood education.

The philosophies of Rousseau and Pestalozzi included the view that early education should be child-centered [9]. Froebel is believed to have coined the term "child-centered", which appeared in his 1826 book "The education of man", and it has been prominent in education literature ever since [7]. For many years, child-centeredness has dominated discourse about best practice in early childhood education [4]. In contrast to a traditional didactic approach to pedagogy, a child-centered approach stresses the child's autonomy and ability to construct knowledge rather than knowledge as something imparted by the teacher as authority [5]. In addition, whereas traditional pedagogy is linear and subject-driven, child-centered pedagogy focuses on children's needs and interests.

Chung and Walsh conducted a comprehensive review of contemporary literature on early childhood education and found more than forty definitions of child-centeredness to be in use. It is, therefore, not surprising that educators differ in the theories and approaches that they regard as child-centered. Influenced by such prominent child-development theorists as Piaget and Vygotsky, some educators believe that child-centered education focuses on a

child's developmental needs. Other educators consider "child-centered" in terms of Dewey's philosophy of education, which emphasizes progressive forms of education [14].

Since 1987 the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) has emphasized a child-centered approach based on developmentally appropriate practices [15]. The NAEYC has provided developmentally appropriate practices guidelines for teaching children eight years old or younger [14]. According to the NAEYC, pedagogical decisions that result in developmentally appropriate practices are based on adequate knowledge of each of the following: "child development and learning," each child's "strengths, interests and needs," and "the social and cultural contexts in which children live" [3]. However, many teachers are uncertain as to how to provide DAP [10].

Reconceptualists believe that a standard child development approach to child-centeredness is limited, partly because the theory underlying this approach developed only in the West and primarily before 80's. In their view, knowledge should continually be reconstructed across a variety of individuals, cultures and contexts. For example, Graue has remarked that the hegemony of the developmental perspective has discouraged adequate sensitivity and attention to sociocultural differences among children. Reconceptualists urge a holistic view of children's developmental needs that encompasses sociocultural as well as biological factors [5]. In a reconceptualist approach, the teacher interacts with each student to discover that child's unique needs rather than simply employs standardized practices [5; 6;]. MacNaughton has argued that the developmentally appropriate practices approach can create inequity by neglecting social relationships within the classroom, failing to value knowledge derived from actual classroom practices, and relying on outdated theories of child development [14]. Reconceptualists see teachers as scholars who continually revise their theories of education as well as their pedagogy based on what they discover in the classroom [15].

Our use of poststructuralism in this paper serves to highlight the particular observation made by a number of scholars [15] that through multiple discourses, knowledge can be perceived differently and turned into various ways of thinking and knowing. Poststructuralism emphasizes, through discourses across time (such as teachers' autobiographies) and place (such as the "funds of knowledge" studies by González et al., the richer thinking and knowing by which a child's development and learning occur [12]. Through discourses, poststructuralism is sensitive to the equity of diverse ethnic/racial, cultural and social contexts [14]. It emphasizes education as spanning

different times and places [12]. In particular, poststructuralism calls for attention to and voicing of underrepresented perspectives [11].

Teachers who employ a poststructuralist approach often engage in autobiography and use other forms of self-examination to gain a deeper understanding of their own teaching [11]. In the classroom, they use children's real-life experiences to foster literacy [12]. Poststructuralist teachers also heavily rely on children's artistic creations. For example, the Reggio Emilia approach encourages children to give artistic expression to their unique perspectives [9]. In creating art, children create multiple discourses that result in each child's meaning-making being valued.

In Stockholm, it has implemented a project that exemplifies education as an encompassing of diversity [11]. The Stockholm Project in Sweden manifests community networking as a way to embrace diversity through delivering practices and educational services across institutions such as schools, homes and community spaces with multiple dialogues among teachers, paraprofessionals, parents and children, the project promotes "a more multi-voiced and multi-centered discourse," with fair consideration in constructing the quality of early childhood practices [11].

The international Nepal project supports intercultural communication and meaning-making among U.S. and Taiwanese kindergartners [7] with their teacher's assistance, the children communicate their life experiences by drawing and by writing in their native language [7]. Such poststructuralist educational projects foster learning through the sharing of discourses that represent different histories, cultures, politics, and other contexts involved in the construction of knowledge.

Poststructuralists challenge the view that knowledge is obtained strictly by scientific methods or imparted by those in power. They see knowledge as constructed by all participants, whose perspectives have equal value and who contribute their own unique discourses, which change in response to factors such as culture, time and place.

Our intention here is to integrate child-centeredness, reconceptualism and poststructuralism to sustain educational development in a changing context of globalization. The United Nations (2005-2014) has been dedicated to the 10-year movement of education for sustainable development. A number of scholars (Jucker, 2004; Siraj-Blatchford, 2009) elaborated that education for sustainable development has to be made by integrating values, principles and practices to respond to both the current demands and future prospects of society. Moreover, scholars who have studied ways to cope with volatile global changes [8] have also addressed that the "only" perspective may tear the world apart by using fragmentation to deal with complexity. Those

scholars stated their position, in line with Dewey, to remind us that any single approach may break down collaboration and move us toward "unsustainability" [8].

In addition, Kauffman's reflexive theory and Fuchs's systematic thinking also validated the interlocking relationships among theories, perspectives and ways of thinking. They address that the world comprises a number of theories, and each is reflexive in nature (to complement deficiencies and move further) to enhance our comprehension of reality. The ultimate purpose is to incorporate each theory [4].

Various methods of integration have been proposed by a number of early childhood education scholars to push forward theoretical development. For example, Graue connected the three domains of early childhood education studies to sustain teachers' professional development: developmental realism, critical realism and practical realism. Peter and Blatchford integrated theories by broadening the concept of postmodernism with the necessity of opening up to and integrating others in sustaining theoretical development. Siraj-Blatchford believed that the narrow view of postmodernism under which it prevails on others to abdicate others might itself operate under the fallacy of hegemony by neglecting others. However, although these integrated efforts have been merged, efforts still fall short of reaching a true vision to afford integration and amend child-centered teaching. Here we aim to close this gap by providing a conceptual vision with classroom suggestions for incorporating child-centeredness with reconceptualism and poststructuralism.

Regardless of the varied disputes associated with the construct of child-centeredness, the philosophical tenor of focusing on and following a child's lead is a product of child-centeredness, reconceptualism and postmodernism. Child-centeredness understands children's needs by applying child development theories, whereas reconceptualists critically analyze a child's development and learning across various cultures. In contrast, poststructuralists inquire about various social discourses relating to the wide-ranging possible views of a child [8].

In other words, the preceding three paradigms can be incorporated to broaden the scope with which one can view a child. Analogically to Bronfenbrenner's ecological theory, reconceptualists broaden their scope of view from the micro layer of development in the school context to the meso layer of community outreach. Poststructuralists further extend their scope to the macro layer, which has a larger sociocultural context with which to investigate various social dynamics (for example, policies, globalization and societal changes) relating to a child's growth and doing. In addition, acts of inquiry are different but are

graded across the three layers first by understanding and applying developmental theories and then by rethinking, revising and reconstructing the theories, if necessary [11].

The reflective questions and suggestions presented below have been provided as examples of incorporating for teachers and educators to reconceptualize children's development and learning, and to reconstruct new possibilities.

– How can children's development be perceived in a holistic way, encompassing macro-socio-cultural perspectives, in addition to developmental theories?

– How can the multiplicities of children's development and learning be reconceptualized in order to encourage rather than prohibit teachers in uncovering unknown possibilities?

Suggestions drawn from reconceptualism: Viewing classroom practices as the scholarship activity of reconceptualizing and theorizing knowledge.

Suggestions drawn from poststructuralism: Take an equal account of each child's meaning-making, a different process in different cultures and families, in order to make multiple discourses across institutions (such as the practices of "funds of knowledge", facilitation of multicentered discourse by Stockholm and intercultural communication by Nepal project).

How can teachers interact with children as a way to uncover the unknown truth embedded in education rather than to standardize practices and negate complicated sociocultural factors?

Suggestion drawn upon reconceptualism: Emphasize teachers' reflective thinking as a continual way to know children.

Suggestion drawn upon poststructuralism: Explore the multiple meanings behind the language

and actions from multiple discourses across time and places (such as a teacher's autobiography and classroom narrative inquiry).

Conclusion. Historically, pedagogical theory and practice have progressed from a didactic, teacher-centered approach to a child-centered approach in which the child creates meaning with the surging critical movement, reconceptualists believe that child-centered education should not be limited to developmentally appropriate practices based on traditional Western theories of child development but should continually be reassessed and reconstructed. As part of this continual revision, teachers continually examine their own theories and practices. Recent efforts to reconstruct an equitable outlook, poststructuralists advocate that this continual reconceptualizing be based on diverse perspectives and that it entail particular attention to underrepresented voices. Ultimately, the goal is to facilitate the adoption of these multiple discourses across schools, communities and societies to broaden our scope of understanding and add depth to the possible ways in which we can view children.

We support incorporating reconceptualism and poststructuralism into child-centered education to broaden the scope of vision of a child from the micro layer to meso and macro layers. Furthermore, we believe that, we can foster such incorporation by basing early childhood education on both developmental and sociocultural significancies across school, community and societal contexts. As Graue has noted, a synthesis of diverse paradigms and perspectives will result in richer, more holistic childhood education. Such a synthesis will help to ensure equity, diversity and maximal learning.

References

1. Astafurova T. N. Strategies of communicative behavior in professionally significant situations of intercultural communication. URL: <https://www.twirpx.com/file/1121061/> [in Russian].
2. Kochetkov V. V. (2002). The psychology of cross-cultural differences. Moscow: Modern Education [in Russian].
3. Likhachev D. S. (1996). Essays on the philosophy of artistic creativity. SPb.: BLITS [in Russian].
4. Ter-Minasova S. G. (2008). Language and intercultural communication. Moscow: Slovo. [in Russian].
5. Burman E. (1996). Deconstructing developmental psychology. Routledge, London [in English].
6. Cannella G. (2000). Critical and feminist constructions of early childhood education: Continuing the conversation. *Contemp. Issues Early Child.*, 1: 215–220 [in English].
7. Chung S, Walsh D. J (2000). Unpackingchild-centredness: A history of meanings. *Curric. Stud.*, 32: 215–234 [in English].
8. Dewey J. (1998). Experience and education, Kappa Delta Pi, West Lafayette, IN [in English].
9. Essa E. L. (1999). Introduction to early childhood education (3rd ed). Delmar, Albany, NY [in English].
10. Foucault M. (1980). Power-knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. Harvester, Brighton, UK [in English].

Список використаних джерел

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения. URL: <https://www.twirpx.com/file/1121061/> (дата звернення: 23.05.2020).
2. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. Москва: Современное образование, 2002. 416 с.
3. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. Санкт-Петербург: БЛИЦ, 1996. 159 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2008. 352 с.
5. Burman E. Deconstructing developmental psychology. Routledge, London, 1996.
6. Cannella G. Critical and feminist constructions of early childhood education: Continuing the conversation. *Contemp. Issues Early Child.* 2000. № 1. PP. 215–220.
7. Chung S, Walsh D.J. Unpackingchild-centredness: A history of meanings. *Curric. Stud.*, 32: 215-234.
8. Dewey J. Experience and education, Kappa Delta Pi, West Lafayette, IN, 1998.
9. Essa E. L. Introduction to early childhood education (3rd ed). Delmar, Albany, NY, 1998.
10. Foucault M. Power-knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. Harvester, Brighton, UK, 1980.

11. Genishi C., Ryan S., Ochsner M., Yarnall M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practice sthrough research and theory. In Richardson V (ed). Handbook of research on teaching, American Educational Research Association, Washington, DC., PP. 1175–1210 [in English].
12. González N., Moll L., Amanti C. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. [in English].
13. Grieshaber S., Ryan S. (2005). Transforming ideas and in: Grieshaber S, Ryan S (eds). Practical transformational and transformative globalization, post-modernism, and early childhood education, Elsevier, Oxford, PP. 3–16 [in English].
14. MacNaughton G. (2001). Rethinking gender in early childhood education, Sage, London [in English].
15. Popkewitz T. S. (2003). Governing the child. In: Bloch MN, Holmlund K, Moqvist I, Popkewitz T. S. (eds). Governing children, families, and education: Restructuring the welfare state. Macmillan, New York, PP. 35–62 [in English].
11. Genishi C., Ryan S., Ochsner M., Yarnall M. Teaching in early childhood education: Understanding practice sthrough research and theory. In Richardson V (ed). Handbook of research on teaching, American Educational Research Association, Washington, DC, 2001. PP. 1175–1210.
12. González N., Moll L., Amanti C. Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005.
13. Grieshaber S., Ryan S. Transforming ideas and in: Grieshaber S, Ryan S (eds). Practical transformational and transformative globalization, post-modernism, and early childhood education, Elsevier, Oxford, 2005. PP. 3–16.
14. MacNaughton G. Rethinking gender in early childhood education, Sage, London, 2001.
15. Popkewitz T. S. Governing the child. In: Bloch MN, Holmlund K, Moqvist I, Popkewitz T. S. (eds). Governing children, families, and education: Restructuring the welfare state. Macmillan, New York, 2003. PP. 35–62.

Information about the authors:

Konovalenko Tetiana Vasylivna

angl_fil_mdpu@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Rutkovsky Maxim Sergiyovych

angl_fil_mdpu@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 10. 12. 2020.
Accepted for publishing 21. 12. 2020.*

Відомості про авторів:

Коноваленко Тетяна Василівна

angl_fil_mdpu@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Рутковський Максим Сергійович

angl_fil_mdpu@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2020 р.*

ДІАЛОГІЧНИЙ МЕТОД У ПІЗНАННІ, СПІЛКУВАННІ ТА НАВЧАННІ

Наталя Мілько

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано діалогічну форму спілкування та її використання в навчальному процесі як ефективного засобу розвитку особистості майбутнього фахівця. Діалог розглядається як особливе дидактико-комунікативне середовище, яке створює умови для актуалізації особистісних функцій його учасників, а також принципово нові передумови організації та гуманізації спільної діяльності в педагогічному процесі. Саме діалог є способом продуктивної суб'єктної пізнавальної та соціокультурної діяльності, зокрема майбутніх фахівців, тому визнано його значущість у формуванні як життєвих компетентностей, так і професійних, що уможливають самостійне та незалежне інтелектуальне мислення, здатність до етичної і морально-духовної взаємодії з іншими людьми, до системної, педагогічної модернізації організації навчального процесу на інноваційних засадах. Діалог як складник комунікативної взаємодії під час навчання, у професійній та соціокультурній діяльності актуалізується в організації сучасного навчального процесу, що пов'язаний з пізнанням картин розмаїття світу, багатокультурних відносин у суспільстві та множини духовно-культурних практик. У статті наведено також основні характеристики освіти в «Школі діалогу культур», яка передбачає зовсім інші, порівняно з традиційними, педагогічні принципи. Інтерес до діалогової форми взаємодії з боку педагога зумовлений усвідомленням негативного впливу монологу на навчальний процес, коли немає діалогової комунікації.

Ключові слова:

діалог; комунікативне середовище; педагогічний процес; школа діалогу культур.

Аннотация:

Милько Наталья. Диалогический метод в познании, общении и обучении.

В статье проанализирована диалогическая форма общения и ее использование в учебном процессе как эффективного средства развития личности будущего специалиста. Диалог рассматривается как особое дидактико-коммуникативное окружение, предоставляющее условия для актуализации личностных функций его участников, а также создающее принципиально новые предпосылки для организации и гуманизации совместной деятельности в педагогическом процессе. Именно диалог является способом продуктивной субъектной познавательной и социокультурной деятельности, в частности будущих специалистов. Определена его значимость в формировании как жизненных компетентностей, так и профессиональных, которые делают интеллектуальное мышление самостоятельным и независимым, повышают способность к этическому и морально-духовному взаимодействию с другими людьми, к системной, педагогической модернизации организации учебного процесса на инновационной основе. Диалог как составляющая коммуникативного взаимодействия в процессе обучения, профессиональной и социокультурной деятельности актуализируется в организации современного учебного процесса, связанного с познанием картин многообразия мира, межкультурных отношений в обществе и множества духовно-культурных практик. В статье также приводятся основные характеристики образования в «Школе диалога культур», которая предусматривает совсем другие, по сравнению с традиционными, педагогические принципы. Интерес к диалоговой форме взаимодействия связан с процессом осознания педагогом негативного влияния на учебный процесс монолога, когда отсутствует диалоговая коммуникация.

Ключевые слова:

диалог; коммуникативная среда; педагогический процесс; школа диалога культур.

Resume:

Milko Natalia. Dialogical method in knowledge, communication and learning.

In the article the dialogical form of communication and its use in the educational process is considered as an effective means of personal development of the future specialist. Dialogue is considered as a special didactic-communicative environment, which provides conditions for the actualization of personal functions of its participants, as well as which creates fundamentally new prerequisites for the organization and humanization of joint activities in the pedagogical process. Dialogue is a way of productive subjective cognitive and socio-cultural activities, including future professionals, so its importance in the formation of both life and professional competencies that enable independent and autonomous intellectual thinking, the ability to ethical and moral-spiritual interaction with other people, to the systematic, pedagogical modernization of the organization of the educational process on an innovative basis. Dialogue, as a component of communicative interaction in the learning process, professional and socio-cultural activities, is relevant in the organization of the modern educational process, which is associated with knowledge of the diversity of the world, multicultural relations in society and many spiritual and cultural practices. Intellectual communicative and dialogical competence in such conditions is a fundamental and imperative requirement for the training of future professionals. The main characteristics of education in the "School of Dialogue of Cultures" are considered, which provides completely different, compared to traditional, pedagogical principles. Interest in the dialogic form of interaction is associated with the process of awareness of the teacher of the negative impact on the learning process in the form of monologue and when there is no dialogic communication.

Key words:

dialogue; communicative environment; pedagogical process; school of dialogue of cultures.

Постановка проблеми. В умовах розвитку сучасного суспільства все частіше актуалізується питання щодо встановлення та підтримання діалогу культур, що не мислиться без таких важливих складників, як цілісність та взаємозв'язок, відкритість і прозорість, толерантність у прийнятті інших культур та народів. Попри той факт, що на сьогодні вже сформувалася стала картина культурного життя людства, питання культурної самобутності

людини та її місця в діалозі культур усе більше набуває фундаментального значення.

Діалогічна форма спілкування, як справедливо наголошують дослідники, – найбільш професійно значуща, оскільки результатом комунікативної діяльності суб'єктів навчання є новотвори духовного характеру: уявлення, ідеї, риси характеру, інтереси, прилучення кожного до цінностей іншого. У свідомості Homoeducandus розміщуються як повноправні чужі свідомості,

думки, позиції. У такий спосіб забезпечується особистісно-професійне зростання. Під час спілкування кожна людина «дивиться в іншу» і на цій підставі регулює свою поведінку. Для майбутнього вчителя така діяльність є особливо важливою, професійно необхідною. Використання діалогу в навчальному процесі ЗВО педагогічного спрямування дає змогу формувати вміння орієнтуватися в майбутній професійній діяльності на особистість того, хто навчається, на його можливе сприйняття змісту педагогічної діяльності й самого педагога.

Сьогодні загальноновизнаним є той факт, що діалогові методи навчання – це ефективний засіб розвитку педагогічних здібностей майбутнього вчителя. Однак роль міжкультурного діалогу у становленні суб'єктів навчання та виховання ще не була предметом спеціального аналізу. Крім цього, сучасна педагогіка вищої школи переживає період, який характеризується зміною ідеалу освіти, його переходом від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культурної». На відміну від «людини освіченої», орієнтованої на засвоєння досягнень соціуму та їх використання, «людина культурна» – це духовно збагачена особистість, здатна до саморефлексії, усвідомлення цінностей своєї культури. Сучасна освіта, зокрема й педагогічна, розглядається як середовище становлення «людини культурної», спроможної поєднувати у свідомості відмінні культури, орієнтованої у своїй діяльності на Іншу, налаштовану на діалог з Іншим, на діалог різних культур [2; 4; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ряд дослідників (В. Горшкова, Л. Куликова, В. Кульневич, Б. Фішман) розуміє діалог як важливу силу для людини в її становленні, яка спонукає до самоосмислення, саморозуміння та саморозвитку. Вони переконливо доводять, що взаємовідносини людей, є тим самим реальним простором, у якому відбувається становлення особистості. Під час спілкування у кожного з його учасників формується самооцінка, її об'єктивізація, настанова на самоперетворення. Студент починає оцінювати процес навчання не тільки з позиції корисності його результатів, а й етично його усвідомлює [7; 8; 13].

У працях Н. Переломової, В. Серикова діалог розглядається як особливе дидактико-комунікативне середовище, яке створює умови для ревізії попередніх смислів, актуалізації особистісних функцій його учасників (смыслотворчої, рефлексивної, саморегуляції), а також формує принципово нові передумови організації та гуманізації спільної діяльності в педагогічному процесі [10; 11].

Таких дослідників, як Е. Гусинський, Є. Шиянова, діалог цікавить своїми інтерпретаційними можливостями, вільною активністю тих, хто спілкується. Спочатку націлений на вибір позицій, він прагне до синтезу, цілісності уявлення та розуміння предмета, що вивчається. За допомогою діалогу, який залучає всіх своїх учасників до процесу навчання, можна перейти від пасивного прийняття ситуації до критичного осмислення того, що спочатку приймалось як належне. Особливу цінність тут мають прийоми запитання власних вільних думок тих, хто навчається, створення ситуацій авторської інтерпретації вивченого, герменевтична розумова робота – пошук множинності смислів того, що пізнається, виявлення його та долучення до особистісних аналогій, зв'язків з ціннісно-мотиваційною сферою особистості. Різні думки, різноманітність позицій, їх обговорення, осмислення дають унікальну можливість роботи в двох планах: у зовнішньому, коли людина відкрито демонструє свою позицію, та внутрішньому, де відбувається рефлексія самого себе [5; 14].

У працях А. Вербицького, М. Кларіна, З. Смелкової акцентується на тому, що взаємодія в процесі навчання, яке має форму спілкування між викладачем та студентами, а також студентів між собою, – є одним з найбільш портативних засобів трансляції інформації: вона відрізняється високим рівнем взаєморозуміння, низьким рівнем надмірності інформації, заощадженням часу на її передавання [3; 6; 12].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у вивченні діалогічного підходу до пізнання навколишнього світу, спілкування і навчання, а також у виявленні фактів того, що саме діалогічний підхід здатний забезпечити повноцінне формування особистості й що без діалогу не можливі зміни ціннісно-смыслових, змістових і технологічних характеристик освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомим є інформаційне уявлення про діалог, відповідно до якого останній є комунікацією двох партнерів, які поперемінно виступають у ролі адресанта чи адресата, передаючи повідомлення за допомогою знаків, що утворюють код. У межах інформаційного підходу досліджуються особливості комунікації під час використання різних кодів, каналів, зміни просторово-тимчасових факторів комунікації тощо. Вивченню цих загальних закономірностей комунікативного процесу історично передував аналіз одного з його компонентів – коду, що є предметом вивчення лінгвістики.

У лінгвістиці «діалог» розуміється як розмова, яка відбувається між двома особами. Співрозмовники, висловлюючись, одночасно

сприймають почуте мовлення і реагують на нього. У межах лінгвістичного аспекту виділяють декілька підходів: інформаційний, семантичний, формально-лінгвістичний та функціональний.

Ще в другій половині ХХ століття В. Біблер і С. Курганов розробили технологію «Школа діалогу культур», яка спиралася на такі ідеї: «... багатоголосся світу існує в індивідуальній свідомості у формі внутрішнього діалогу, діалог є позитивним змістом свободи особистості тощо. Діалог виступає в цій системі і як форма організації навчання, і як принцип організації самого змісту науки. Послідовність класів відповідає послідовності основних історичних культур (античної, середньовічної). Навчання в кожному навчальному циклі будується на основі внутрішнього діалогу, зав'язаного навколо основних «точок здивування» – вихідних загадок буття і мислення: загадки слова, загадки числа, загадки явища природи, загадки Я-свідомості, загадки моменту історії. Навчання будується не на підручниках, а на реальних текстах певної культури. Автор програми для кожного класу – педагог разом із дітьми. Ігрові зосередження: фізичні ігри, словесні ігри, елементи ручної праці, ремесла, музика, театр. Учитель у процесі діалогу окреслює навчальну проблему, вислуховує всі варіанти й докази, допомагає виявити різноманітні форми логіки різних культур та погляди».

Так, В. Біблер, як автор оригінальної теорії освіти – школи діалогу культур, уважає, що головна ідея міжкультурного діалогу – показати єдність, наступність, відмінність типів, стилів мислення в історичній ретроспективі. Згідно з його концепцією, міжкультурний діалог передбачає:

- визначення сутності й смислу понять, які теоретично формуються в розрізі різних засобів світорозуміння;
- уведення в освітній процес казусів, «питальних тверджень», тверджень-сумнівів для того, аби розумова діяльність тих, хто навчається, в осередді основних питань нашого буття відбувалась «під покривом парадоксів»;
- внутрішня суперечка з самим собою, заснована на зіткненні історично відмінних культурних сфер;
- діяльнісне спілкування між викладачами та студентами, поєднання різних поглядів на світ і вихід діалогу-міркування на межу «ученого незнання» [1].

На думку В. Біблера, навчання повинно бути зверненим насамперед на людину іншої культури, яка розуміє різні феномени по-своєму, інакше. Принцип діалогу культур пояснює одночасність різних культур мислення. Сучасна культура не повинна бути «верхньою планкою», «верхівкою» знань людства, а має бути багатогранником, «де кожна нова грань обмежує

попередню, робить багатогранник більш багатогранним». Отже, одна з головних цілей міжкультурного діалогу полягає у виявленні та усвідомленні одночасності й необхідності (запиту) різних культур мислення [1].

Визначальною характеристикою «Школи діалогу культур» є використання сучасних психологічних досліджень, які доводять, що мислення сучасної дитини є гетерогенним (грец. *heteros* – інший, різний) і являє собою складну взаємодію різноманітних логічних культур [15].

Зміст освіти в «Школі діалогу культур» передбачає зовсім інші, порівняно з традиційними, педагогічні принципи. Передусім це стосується позиції вчителя на уроці. Найхарактернішою особливістю такого уроку є діалог педагога і дитини, під час якого дитина демонструє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює пропонувані їй знання, а педагог не є «транслятором» незалежного від нього та учнів знання й не розв'язує проблему «вирівнювання» дітей. Кожна дитина з властивими лише їй особливостями мислення, способу бачення світу реалізує власну культурну позицію. Основним навчальним матеріалом у «Школі діалогу культур» є не підручник, а антологія найвидатніших текстів конкретної культури. Робота учнів полягає у створенні авторських текстів-творів у контексті діалогу з цією культурою і міжкультурного діалогу [15].

Діалог у цій школі є не просто педагогічним прийомом, а визначенням самої суті діалогу культур у навколишньому світі, а отже, і в освітньому процесі. Такий підхід передбачає рівноправність усіх учасників навчального діалогу – і учня, і вчителя, і тих особистостей певної культури, з якими вступають у діалог. Ми вважаємо, що в теорії і практиці «Школи діалогу культур» є напрацювання, використання яких можливе і в інших освітніх програмах.

Найяскравішим виявом діалогічного методу в пізнанні, спілкуванні та навчанні є, на наше переконання, концепція діалогу М. Бахтіна, який назвав людину «суб'єктом спілкування»: «Тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людина в людині” як для інших, так і для себе». Діалог мислитель розглядає не як засіб формування особистості, а як самобуття її. Ідея унікальності особистостей, що спілкуються, для М. Бахтіна є найбільш значущою. Щоб побачити співрозмовника таким, яким він є, необхідно звільнитися від егоцентричної домінанти, виховати в собі «домінанту співрозмовника».

Глибокий соціально-педагогічний сенс концепції М. Бахтіна, на нашу думку, полягає в тому, що він ще в 60-і роки ХХ ст., коли

в офіційній педагогіці переважала й здавалася аксіоматично непорушною суб'єкт-об'єктна парадигма, зумів на базі лінгвістичних досліджень показати, що не можна споглядати чужі свідомості, аналізувати, визначати як об'єкти – із ними можна тільки діалогічно спілкуватися. По суті, ця теза є основою аналізу процесу виховання як діалогу двох сторін педагогічного процесу.

Розуміння культури в концепції М. Бахтіна має три аспекти:

1) культура є формою одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх культур, форма діалогу і взаємопородження цих культур;

2) культура – це форма самодетермінації індивіда в горизонті особи, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення, тобто культура – це форма вільного обрання й переобрання своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності;

3) культура – це винахід «світу вперше».

Отже, культура існує як спілкування, як діалог людей різних культур, як форма вільного вибору особою сенсів свого життя й прийняття відповідальності за свій вибір, свою долю.

Аналіз наукових розвідок щодо діалогу свідчить про його феноменальність як форму міжкультурної взаємодії та особистісного зростання. З'явившись завдяки людині, він відображає цю феноменальність у процесі своєї історичної еволюції, повторюючи становлення й генезис загальнокультурного руху, що підкреслює той факт, що всі основні «діалогові епохи» збігаються з культурно-історичними епохами – Античністю, Середньовіччям, Відродженням, Новим і Новітнім часом. Так виникає логічний висновок про зв'язок діалогу з розвитком культури й про вбирання кожною діалоговою формою особливостей культурної картини світу в той або той історичний період.

Зауважимо, що орієнтація навчання на особистість, що навчається, як на об'єкт, який необхідно наповнити певними знаннями, передбачає відповідний зміст освіти, де спільна діяльність усіх сторін навчального процесу зводиться в основному до транслювання знань і виконання завдань.

Педагог, займаючи авторитарну позицію, виступає носієм абсолютних, вічних істин, а особистість, яка навчається, – виконавцем, підлеглим. Це призводить до зниження інтелектуального й культурного рівня розвитку тих, хто навчається, до втрати охоти вчитися й здобувати знання.

Водночас освіта виявляється малоефективною, якщо вона базується тільки на повідомленні відповідних знань, порад

та інструкцій, тому кардинальні рішення у сфері психолого-педагогічної діяльності щодо розвитку свідомості особистості, яка навчається, пов'язані, на нашу думку, з принциповою зміною характеру ставлення людини до світу, з пошуком відповідних механізмів і засобів перетворення мотиваційно-споживацької сфери особистості, відповідних настанов і цілей у її перетворювальній діяльності, з практичною взаємодією зі світом, із виробленням готовності до певного розуміння її поведінки.

Важливим результатом змін, що відбуваються в розумінні навчального процесу, є використання діалогу в педагогічній діяльності. Засобами, що дають змогу залучити тих, хто навчається, до пошуку істини, є побудова змісту освіти на підставі того, що в змісті кожного навчального предмета на перший план виступає не засвоєння понять, формул, правил як готових результатів, а сам пошук, процес формування знання, правила, формули. Інтерес до діалогової форми взаємодії пов'язують із процесом усвідомлення педагогом негативного впливу на навчальний процес монологу, коли він переважає на занятті й коли бракує діалогової комунікації.

Висновки. Проблема діалогу як форми мислєдіяльності помітно актуалізується на сучасному етапі розвитку наукової думки. Такий стан справ до певної міри є наслідком явного дефіциту діалогу в житті суспільства. Нині у світі понад мільярд джерел інформації, які здебільшого мають яскраво виражений односторонній характер (радіо, телебачення, періодичні видання тощо). Людина не в змозі відповісти на таку інформацію, обговорити її. Це впливає на психіку, видозмінює емоційні реакції, відволікаючи від діалогу, від зосередженості й роздуму. Докір у цьому плані можна адресувати й сучасній школі, авторитарність, догматичність якої є істотними перешкодами для організації діалогічних відносин.

Сьогодні діалог перетворюється на певний вид комунікаційного гуманізму, що уможливує об'єднання людей, їхню згуртованість, культурну солідарність. Означене висуває особливі вимоги до людини, яку називають діалоговою особистістю. З огляду на це, необхідними стають такі якості, як толерантність, емпатія, рефлексія тощо, які дають змогу перебороти загрозу «одномірності» людини, перетворюючи її на високорозвинену особистість, що поєднує інших, рятує в такий спосіб культуру.

Попри те (як свідчить короткий історичний екскурс), що діалог привернув до себе увагу дослідників дуже давно, передумови цілеспрямованого використання його в життєдіяльності суспільства створені сучасною соціокультурною ситуацією, тенденціями

перебудови соціально-економічної і політичної систем, які «узаконюють» плюралізм думок, відому опозиційність засобів масової інформації, практику всенародного обговорення найбільш

дискусійних проблем тощо. Сьогодні вже можна визнати доведеним той факт, що діалог – це основа творчого мислення, розвиток якого неможливий поза діалогом.

Список використаних джерел

1. Библер В. С. От наукознания – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
2. Васькевич В. М. Формування та розвиток історичної свідомості студентської молоді в Україні в період суспільних трансформацій (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.03. Київ, Інститут вищої освіти АПН України, 2007. 37 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Груць Г. М. Основи формування духовної культури студентської молоді. URL: <http://nv-kogpi.ucoz.ua/vupysk1/Hruts.htm> (дата звернення: 25.11.2020).
5. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования. Москва: Логос, 2001. 224 с.
6. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НГЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
7. Куликова Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. 333 с.
8. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий. Ростов на Дону: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.
9. Луговой В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 20–29.
10. Переломова Н. А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК: монография. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ин-та, 2001. 176 с.
11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
12. Смелкова З. С. Педагогическое общение: теория и практика учебного диалога на уроках словесности. Москва: Флинта; Наука, 1999. 232 с.
13. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов: монография. Москва: МПГУ, 2002. 265 с.
14. Шиянов Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов на Дону: РИО АО «Цветная печать», 1995. 314 с.
15. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В. С. Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 347 с.

Відомості про автора:

Мілько Наталя Євгенівна

natalyy0304@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

References

1. Bibler V. S. (1990). From science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century. M.: Politizdat. 413 p. [in Russian].
2. Vashkevych V.M. (2007). Formation and development of historical consciousness of student youth in Ukraine in the period of social transformations (socio-philosophical analysis): author's ref. dis. ... Dr. Philos. Sciences: 09.00.03 - social philosophy and philosophy of history. K., Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 37 p. [in Ukrainian].
3. Verbitsky A.A. (1991). Active learning in higher education: a contextual approach: method, manual. M.: Higher. school. 207 p. [in Russian].
4. Hruts G.M. Fundamentals of formation of spiritual culture of student youth: [Electronic resource]. - Access mode: <http://nv-kogpi.ucoz.ua/vupysk1/Hruts.htm> [in Ukrainian].
5. Gusynsky E. N. (2001). Introduction to the philosophy of education. M.: Logos. 224 s. [in Russian].
6. Clarin M.V. (1995). Innovations in world pedagogy: learning based on research, play and discussion. (Analysis of foreign experience). Riga: NGShCh "Experiment". 176 p. [in Russian].
7. Kulikova L.N. (2001). Humanization of education and self-development of the individual. Khabarovsk: Izd-voKhGPU. 333 p. [in Russian].
8. Kulnevich S.V. (2001). Pedagogy of personality from concepts to technologies. Rostov on Don: Creative Center "Teacher". 160 p. [in Russian].
9. Lugovyi V.I. (2009). Systematic modernization of pedagogical and scientific-pedagogical education is a necessary condition for ensuring educational quality. Higher education in Ukraine. №1. P. 20–29. [in Ukrainian].
10. Perelomova N.A. (2001). Actualization of personal and professional growth of a teacher in postgraduate education at IPPK: [monograph]. Irkutsk: Izd-voIrkut.gos. ped. inst. 176 p. [in Russian].
11. Serikov V.V. (1999). Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. M.: Logos Publishing Corporation. 272 p.[in Russian]
12. Smelkova Z.S. (1999). Pedagogical communication: Theory and practice of educational dialogue in literature lessons. M.: Flinta: Nauka. 232 p.[in Russian]
13. Fishman B.E.(2002). Pedagogical support of postgraduate self-development of teachers: monograph. M.: MPGU. 265 p.[in Russian]
14. Shiyarov E.N. (1995). The idea of humanization of education in the context of domestic theories of personality. Rostov n / D.: RIO JSC "Color Printing". 314 p.[in Russian]
15. School of Intercultural Dialogue: Ideas. Experience. Problems / Under common. ed. W. S. Bibler. Kemerovo: ALEF, 1993. 347 p.[in Russian]

Information about the author:

Milko Natalia Yevhenivna

natalyy0304@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2020 р.

Received at the editorial office 10. 12. 2020.
Accepted for publishing 21. 12. 2020.

АВТОНОМІЗАЦІЯ ЯК ФОРМА УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОСТАНОВКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

Ірина Мосякова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті наголошено на тому, що впродовж останнього десятиліття в нашій країні відбуваються реформи, пов'язані з багатьма процесами, серед яких – демократизація, глобалізація, цифровізація тощо. Але, попри здійснення та впровадження реформ, проблема руху системи управління закладами позашкільної освіти до автономізації залишається не розкритою. Доведено, що здебільшого дослідження, присвячені проблемі автономізації, сконцентровано у вищій освіті, хоча цей рух у всій системі освіти мав би працювати на випередження. Необхідність автономізації позашкільних закладів освіти є безперечною, адже сьогодні наша країна, орієнтуючись на найкращі світові практики навчання впродовж життя, за допомогою неформальної / додаткової освіти залучена до інноваційних процесів, пов'язаних з новою філософією постформальної освіти. На прикладі різноманітних досліджень доведено, що впровадження найкращих практик навчання в поєднанні з опорою на принципи дотримання якості освіти дає різноманітні результати, що потребують осмислення. Порушену в статті проблему розкрито в трьох аспектах – політичному, економічному й педагогічному. Акцентовано на необхідності впровадження реформ в управління позашкільними закладами освіти відповідно до суспільних соціально-економічних вимог, з опорою на можливості досягнення цілей навчання розумного суспільства.

Ключові слова:

автономізація; управління; позашкільні заклади освіти; освіта впродовж життя.

Анотация:

Мосякова Ирина. Автономизация как форма управления учреждением дополнительного образования: постановка педагогической проблемы.

В статье отмечено, что в течение последнего десятилетия в нашей стране осуществляются реформы, связанные с демократизацией, глобализацией, цифровизацией. Однако, несмотря на осуществление и внедрение реформ, проблема движения системы управления учреждениями дополнительного образования к автономизации остается не раскрытой. Доказано, что большинство исследований, касающихся явления автономизации, сконцентрировано на процессах управления высшим образованием, хотя это явление должно было бы работать на опережение во всей системе образования. Необходимость автономизации дополнительных учебных заведений – бесспорна, ведь сегодня наша страна, ориентируясь на лучшие мировые практики обучения в течение жизни, с помощью неформального / дополнительного образования вовлечена в инновационные процессы, связанные с новой философией постформального образования. На примере различных исследований показано, что внедрение лучших практик обучения в сочетании с опорой на принципы соблюдения качества образования дает различные результаты, которые требуют осмысления. Поднятая в статье проблема раскрывается в трёх аспектах – политическом, экономическом и педагогическом. Акцентируется на необходимости внедрения реформ в управление дополнительными учебными заведениями в соответствии с общественными социально-экономическими требованиями, с опорой на возможности достижения целей обучения разумного общества.

Ключевые слова:

автономизация; управление; внешкольные учебные заведения; образование в течение жизни.

Resume:

Mosiakova Irina. Autonomization as a form of management of an institution of additional education: setting a pedagogical problem.

In the article, the author notes that over the past decade, reforms have been carried out in our country related to democratization, globalization, and digitalization. However, despite the implementation of reforms, the management system of institutions of additional education, in particular, its movement towards autonomization remains unclear. It has been proved that most of the studies concerning the phenomenon of autonomization are concentrated on the management processes of higher education, although this phenomenon should be ahead of the curve in the entire education system.

The need for autonomization of additional educational institutions is indisputable, because today our country, focusing on the best world practices of lifelong learning, with the help of non-formal / additional education is involved in innovative processes associated with the new philosophy of post-formal education. Using the example of various studies, the author shows that the implementation of the best teaching practices in combination with the reliance on the principles of adherence to the quality of education gives different results that require reflection.

The author reveals the problem from three sides - political, economic, pedagogical, and focuses on the need to introduce reforming the management of additional educational institutions in accordance with the socio-economic requirements of society, relying on the possibility of achieving the goals of teaching in a reasonable society.

Key words:

autonomization; management; additional educational institutions; lifelong learning.

Постановка проблеми. Децентралізація управління системою освіти полягає в можливості розширення закладами освіти, серед яких – позашкільні, своїх повноважень. Це передбачає насамперед передачу від центральних органів виконавчої влади, що забезпечують реалізацію державної політики у сфері освіти, органам місцевого самоврядування, зокрема й самим закладам позашкільної освіти, більших прав для створення умов, за яких вихованці зможуть отримати якісні освітні послуги. Виходячи з того, що автономізація закладів

позашкільної освіти є важливою умовою їх існування, було б доцільно приділити більшу увагу саме тим формам управління, завдяки яким можна більш якісно вести педагогічну діяльність, створювати організаційно-педагогічні, психологічні, соціальні умови для духовного, інтелектуального, творчого, фізичного розвитку дітей і молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблемою управління позашкільною освітою займалися О. Биковська, В. Вербицький, Г. Пустовіт, В. Чорна та інші.

Серед зарубіжних учених процеси управління європейськими ринками навчання впродовж усього життя досліджують Марчелла Мілана, Госія Клатт і Сандра Ватрелла, Алан Таккект [11] та інші. Зокрема вони наголошують на ініціативі Upskilling Pathways (схвалений Радою Європи в 2016 р.) щодо набуття мінімального або більш широкого обсягу знань, грамотності, цифрових навичок тими людьми, хто не має вищої середньої освіти та права на підтримку гарантій молоді для забезпечення зайнятості різних вікових категорій населення [11]. Додамо, що позашкільна освіта в зарубіжних країнах відповідає терміну «non-formaleducation» (неформальна освіта, або додаткова освіта).

Актуальність окресленої проблеми полягає в тому, що з кожним роком усе помітнішою стає тенденція до відмови від жорсткої регламентації процесу управління освітою. Зокрема таку позицію схильна обстоювати О. Хомерікі: «“Наказові” алгоритми відійшли в минуле й сьогодні початку реформ передусе широка наукова й політична дискусія для виникнення консенсусу щодо їх найвищих цілей і запланованих моделей та засобів. Організатори реформ припинили нехтувати пріоритетами всього населення й навчилися залучати до їх реалізації широку громадськість, науковців із різних галузей знань, учителів і викладачів, учнів та студентів, їхніх батьків, журналістів, представників об'єднань бізнесменів, професійних спілок тощо. Єдиний шлях досягнення подібної мети – повільний і законодавчий» [3, с. 104–105]. Зауважимо, що здебільшого дослідження, спрямовані на вивчення явища автономізації, пов'язані з вищою освітою (І. Власова, В. Луговий та ін.), тоді як досліджень, присвячених автономізації позашкільних освітніх закладів, немає, хоча на сьогодні в нашій країні точаться дискусії щодо перегляду системи освіти на засадах філософії постформальної освіти, яка має постати фундаментом для освіти майбутнього, у якій мають бути зреалізовані такі принципи, як сприятливість форми управління позашкільною освітою, поступовий перехід до авторських закладів освіти, реалізація прав і свобод у педагогічній діяльності тощо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження автономізації як найбільш сприятливої форми управління закладами позашкільної освіти, пошук достовірних відповідей на запитання про доцільність пошуку організаційно-педагогічних засад, основних принципів і напрямів упровадження автономізації в процес управління закладами позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автономізація управління закладами позашкільної

освіти є недостатньо вивченим явищем, і його винятковість, на нашу думку, полягає в тому, що централізоване управління системою освіти характеризується цілісністю державної освітньої політики. Однак сьогодні, завдяки широкому розумінню державної освітньої політики як загального явища для багатьох закладів освіти, зокрема вищої, експериментальних закладів середньої освіти, авторських шкіл, наявних у системі позашкільної освіти, ми спостерігаємо поступовий перехід до нових напрямів розвитку. Як зауважує О. Биковська, «позашкільна освіта – це складник системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях» [1, с. 14]. Також вчена підкреслює важливу особливість, що притаманна позашкільній освіті: «... будучи складником системи безперервної освіти, вона може здобуватися громадянами різних вікових категорій і характеризується добровільною участю в навчально-виховному процесі; відсутністю регламентуючих настанов; вільним вибором занять; диференціацією за інтересами до конкретної галузі науки, культури, техніки та технологій; постановкою перед кожним реально досяжних завдань; різноманітністю видів діяльності та сфер спілкування, що сприяє набуттю досвіду соціальних відносин» [1, с. 14–15].

Управління закладами позашкільної освіти, попри їх досить велику розгалуженість, здійснюється з єдиного центру, і між цим центральним органом та закладом позашкільної освіти виникає питання щодо визначення тих повноважень, які мають відповідати інтересам батьків і вихованців, слухачів як первинних користувачів якісними освітніми послугами. На жаль, учені не приділяють цьому питанню достатньої уваги. Лише невелика кількість дослідників опікується теоретичним розв'язанням окресленої проблеми, тобто залишається недослідженою педагогічна проблема автономізації закладів позашкільної освіти загалом. Саме це породжує деякі суперечності між прогресивними практиками й нерозробленістю загальних положень, які в майбутньому зможуть увести в дію автономізацію позашкільної освіти як основну форму управління.

Питання про автономізацію як основну форму управління педагогічним процесом у закладах позашкільної освіти України є неоднозначним. Аргументація прихильників цього процесу має суто теоретичну, а не практичну основу, адже досі навіть уявна система автономізації закладів позашкільної освіти в частині її педагогічного процесу нерозроблена. Попри наявність такої

проблеми, видається очевидним, що саме педагоги позашкільної освіти, батьки і вихованці, слухачі мають вирішувати, як вони мають розвиватися, які нові можливості для творчого розвитку в них є, які прогресивні практики духовного, фізичного та інтелектуального розвитку вони можуть використовувати у вільний час. Для багатьох зарубіжних країн, зокрема європейських, уже відомий той факт, що саме свобода і автономія закладу позашкільної освіти дає змогу вільно, оперативно і якісно реалізовувати бажання, індивідуальні нахили та інтереси особистості, тобто основні потреби розвинених громадян як в окремих громадах, так і в суспільстві загалом.

Якщо звернутися до тлумачення понять, якими ми оперуємо в дослідженні, то можна переконатися, що автономію розглядають і в політичних, і у філософських, і в економічних словниках. Так, в економічній енциклопедії зазначено, що «у межах автономії затверджуються самостійні бюджети (кошториси доходів і витрат) територій, господарських одиниць, фондів, які мають відносну самостійність, незалежність від бюджетів більших територіальних і господарських утворень, центральних бюджетів» [2, с. 15]. Для нашого дослідження є близьким тлумачення автономії як самоуправління, а автономізації – як процесу, що пов'язаний із набуттям права на самостійне ухвалення управлінських рішень, самостійне керівництво всіма видами діяльності, зокрема господарською та економічною.

Підкреслимо, що позашкільна освіта ініціює нові форми і методи навчання, розкриває можливості різноманітних способів діяльності, вибудовує нові способи взаємовідносин між людьми, що не лише допомагає покращити життя, удосконалити проведення вільного часу в колі з однопідприємцями, а й допомагає забезпечити високу культуру дозвілля, що характеризує розумні середовища, підвищує продуктивність та стійкість економічного розвитку, змінює навколишнє середовище тощо. Люди мають прагнути навчитися так розвивати суспільство, щоб воно було зручним і приємним як для сьогодні, так і для незрозумілого завтра. Якщо для державних закладів освіти питання мети освіти чітко визначене – кого, чого і як навчати, то в позашкільних закладах освіти мета окреслена в політичній формі: що має бути вивченим, а що – ні, і сучасна роль позашкільної освіти, на нашу думку, полягає в залученні громадян різних вікових категорій у демократичне суспільство, де добре і варто жити.

Розмірковуючи про різні форми освіти (неформальна, інформальна), Мадху Сінгх доходить висновку, що таке навчання постає

одним з рішень для подолання або зменшення бідності, підвищення економічного розвитку, рівня працевлаштування, покращення інтеграції і згуртованості в суспільстві тощо. Дослідник підкреслює, що такі форми навчання слід визнавати більш глибоко, адже така освіта має змогу прокладати нові шляхи до підвищення кваліфікації, сприяє розвитку робочої сили та попиту на людей певних професій на ринку праці, інтегрує громадян у демократичне суспільство, а також розширює можливості – як особисті, так і професійні [10, с. 63].

Наявність позитивних моментів у діяльності позашкільних закладів освіти дослідники пов'язують із сильним впливом інституційних установ, зокрема системи вищої освіти. У цьому аспекті привертає увагу дослідження Сабіни Денковської, Каміля Фійорека, Гражини Вегржин про вплив людей, що мають додаткову освіту, на економіку європейських країн. Автори доводять, що підвищення рівня інновацій залежить від таких показників, як частка людей із вищою освітою, які здобувають додаткову чи інформальну освіту, частка працівників, які здобувають додаткову освіту, частка осіб, які здобувають додаткову або інформальну освіту [8]. Вчені розрізняють додаткову освіту й освіту інформальну, пояснюючи, що «... неформальна (додаткова) освіта – це інституціоналізований процес, який відбувається поза формальною формою систем кваліфікацій, що веде до здобуття кваліфікації, визнаної в межах певної установи (робоче місце, організація тощо) або обмеженого набору відповідних установ, але вона не змінює рівень освіти. Неформальна освіта зазвичай сприяє розвитку, розширенню та набуттю навичок у різних сферах професійного, соціального та культурного життя. Є безліч форм неформальної освіти, наприклад, курси, семінари, навчання на робочому місці під наглядом та приватне навчання... Це також може охоплювати всі види розмов, спілкування в мережі та громадські збори, які, завдяки обміну інформацією, забезпечують знання та форму мислення людини. Інформальна освіта (навчання на практиці, самоосвіта) здійснюється поза основною освітньою системою і є неінституціоналізованим, навмисним (самоосвіта) або ненавмисним процесом. В останньому прикладі – це побічний продукт переживання упродовж життя» [8, с. 86]. Ми орієнтуємося на це визначення й надалі будемо на нього спиратися.

Є також дослідження щодо неформальної освіти різних вікових категорій. Наприклад, про переваги застосування позашкільних програм для розвитку учнівської молоді йдеться в роботі А. Чен та В. Шен. Дослідники визначають

основні мотиви навчання, а саме – цілі та інтереси досягнення на прикладі організованого позашкільного досвіду фізичної активності учнів, що були випадково вибрані з двох середніх шкіл. Автори доводять, що між мотивацією до навчання та його результатами є складний взаємозв'язок. Так, учні, які беруть участь в організованих позашкільних фізичних заняттях, мають більш сильну орієнтацію на мету, більш активні фізично, аніж інші учні. Отже, результати дослідження А. Чен та В. Шен свідчать про те, що участь у позашкільних програмах сприяє більшій активності молоді, зважаючи на неформальний характер таких заходів [7, с. 180].

Також на міжнародному рівні обговорюється проблема зростання в усьому світі структурованої діяльності поза школою в приватних закладах. Такі заклади освіти є близькими до позашкільних освітніх закладів, але не тотожні їм, адже не перебувають у сфері впливу держави, і навіть дотепер не зрозуміло, чи може освіта як суспільне благо, що виробляється державними установами, закладами вищої освіти, стати альтернативою як суто приватне благо? Так, Девід П. Бейкер, Мотоко Акіба, Джеральд К. Летендр, Олександр В. Уайзман, що є авторами статті «Тіньова освіта в усьому світі: навчання поза школою, інституційна якість навчання та міжнародні досягнення з математики», розкривають особливості такого навчання та його основні політичні наслідки. На їхнє переконання, види «тіньової освіти» імітують формальні процеси і вимоги, наявні в школах. Розглядаючи «тіньову освіту» як макрофеномен у сучасному шкільному навчанні, дослідники підкреслюють його основні риси, а саме: поширеність, стратегії використання, національні особливості [4]. У роботі Марка Брея також наголошено на поширенні в усьому світі «тіньової освіти», що має більші результати і досягнення, оскільки така освіта здійснюється в неформальних умовах, має фінансову підтримку та орієнтацію на якість навчання. Автор доводить, що приватне навчання – частина освіти, а не нове явище, адже воно тривалий час практикується в багатьох країнах: «Насправді приватне навчання стало частиною освітнього середовища настільки, що ніхто насправді не ставить під сумнів його наявність. Масштаби цієї діяльності сильно відрізняються від країни до країни, але це часто недооцінюється. У деяких країнах додаткові приватні курси пропонуються як на індивідуальній основі, так і на базі спеціальних установ і перетворилися на величезний бізнес, що широко мобілізує ресурси та сприяє працевлаштуванню багатьох людей» [5, с. 9]. Для покращення ситуації автор пропонує збільшувати ресурси на освіту, що

зменшить з боку вчителів пошук додаткового доходу, але водночас виявляє декілька тенденцій, а саме: зменшення коштів на освіту навіть у розвинених країнах попри те, що економіки потребують все більшої варіативності знань для людини, яка навіть має диплом про освіту; приватизація і маркетизація освіти; зниження рівня якості навчання в державних школах, що зумовлене недостатньою кваліфікацією вчителів та наявністю гарних спеціалістів у певних напрямках навчання тощо. Так, Марк Брей вказує на такі чинники: «... відсутність учнів та вчителів, часте закриття шкіл, неефективне навчання та недбалість з боку вчителя ... не кожна школа може похвалитися повним набором викладачів-спеціалістів у таких важливих галузях, як математика, природничі науки та англійська мова. Незрілі, недосвідчені або некваліфіковані вчителі викладають так, що учні не розуміють окремі розділи предметів» [5, с. 51].

Додамо, що сьогодні, навіть у державних школах, усе більшу популярність здобуває метод навчання, спрямований на сприяння навчанню та добробуту. Цей метод отримав назву «освіта поза класом». У датських школах було проведено дослідження з використанням означеного методу в експериментальних класах, де учні зазнавали його регулярного впливу (2-7 годин на тиждень), і в звичайних класах, де на навчання за цим методом припадало менше ніж 2 години на тиждень. Дослідники виявили позитивні результати від впливу цього методу на учнів: покращення поведінки, зменшення гіперактивності та неухважності в учнів із низьким соціально-економічним статусом, сприяння соціальному добробуту тощо [6, р. 218].

Трансформація педагогічної науки, роль вчителя та використання нових методів навчання для всіх вікових категорій для покращення якості життя розкрито в новітньому дослідженні «Дидактика розумної педагогіки» (ред. Лінда Даніела) [9]. Автори роботи доводять, що сучасна педагогіка акцентує на соціальних та політичних аспектах, водночас людство сьогодні має розмірковувати над метою самої освіти, досліджувати, як нації організують свої освітні системи поза формальною освітою, які технології зможуть полегшити навчання загалом. Вчені підкреслюють: «Перехід до нової педагогіки – це не просто питання пропонування технологій. Вони, ймовірно, будуть використовуватись у суспільстві знань... Педагогіка двадцять першого століття передбачатиме залучення учнів, які перебувають на різних стадіях навчання, до практичних знань, нових процесів дослідження, діалогу та зв'язку» [9, с. 42].

Усі ці питання, на нашу думку, пов'язані з необхідністю звільнення закладів позашкільної освіти від жорсткої системи управління, адже на сьогодні і викладачі, і вчителі занепокоєні тим, що здебільшого рекомендації щодо функціонування сучасних освітніх систем є неадекватними для задоволення потреб суспільства. Ці системи управління розвивались у суспільстві, що вже давно є трансформованим, але змін, які б перетворювали роботу закладів позашкільної освіти, зокрема в аспекті якісного менеджменту, не відбулося. По суті, управління в різних секторах суспільства – системі зв'язку, агрономічному секторі, секторі медицини тощо докорінно змінене, але позашкільна освіта фактично залишилася незмінною, хоча необхідність змін у ній є безсумнівною. Звісно, ті позашкільні заклади, які готові прийняти виклики, мають бути зосереджені не на вдосконаленні наявної системи управління, а загалом на її зміні, тобто фокус уваги має бути сконцентрований на тому, щоб швидко зреагувати на мінливий взаємозалежний світ, потреби регіону, громад, місцевого ринку праці та ринку праці в глобалізованому світі, що зорієнтований на новітні технології, досягнення і прориви тощо. Слід додати, що, на переконання зарубіжних учених, «країни, де значна частка робочої сили залучена до навчання впродовж життя, досягають вищого рівня конкурентоспроможності, ніж ті, хто має нижчий рівень цієї навчальної діяльності. В епоху економіки, заснованої на знаннях, конкурентні переваги дедалі частіше базуються на нематеріальних ресурсах, таких, як офіційна та неформальна освіта працівників, що, своєю чергою прямо та опосередковано створює інновації. Рівень освіти працівників, а також їхні поточні знання визначають їх схильність до створення та впровадження інновацій» [8, с. 94].

Отже, за наявності більш широкого кола можливостей і повноважень позашкільні заклади освіти можуть сприяти розвитку не лише окремої громади, а й усієї держави. Якщо спостерігати за реальністю, можна переконатися, що позитивні зміни на законодавчому рівні та педагогічна риторика про цілі позашкільної освіти доповнюються суттєвими недоліками, що, мов би шаблонні, наявні в багатьох закладах. Так, наприклад, і національні, і регіональні політики беруть зобов'язання на законодавчому рівні забезпечити якісну позашкільну освіту, проте лише деякі з них упроваджують це в життя, завдяки фактичним, але поодиноким

нововведенням. Відповідно до ситуації, що склалася на сьогодні, ми бачимо постійні проблеми, серед яких – недостатнє виділення годин на позашкільну освіту, неповноцінний статус самих позашкільних навчальних закладів, недостатньо кваліфіковані педагоги, які не здатні на високому рівні надавати якісні освітні послуги, недостатність обладнання, технічних та дидактичних матеріалів, а також відремонтованих приміщень, що пов'язують з недостатнім фінансуванням позашкільної освіти загалом. У більш загальному плані спостерігається тенденція щодо зниження якості позашкільної освіти, збільшення кількості громадян різних вікових категорій, що не готові до різних видів творчості, не вміють організувати власний вільний час для особистісного розвитку. Додамо також і те, що сьогодні, попри всі вимоги з боку законодавців, усе-таки є перепони в забезпеченні рівного доступу всіх вихованців та слухачів до закладів позашкільної освіти, а отже, така ситуація передбачає суттєве переосмислення проблеми управління позашкільними закладами освіти та, відповідно, її реформування.

Міркування про реформування позашкільної освіти для створення кращого майбутнього світу вкрай необхідні, адже наша країна нині опинилася перед складними викликами – політичними, соціальними та економічними. Які позашкільні заклади освіти необхідні для двадцять першого століття? Чи усвідомлюють люди, що сьогодні розширюються розумні навчальні простори, які виходять за межі звичайних освітніх закладів? Чи можна побачити в позашкільній освіті сьогодні перехід до машинного навчання, урахувавши ситуації повсюдного під'єднання до мережі Інтернет і поступовий перехід до гібридного суспільства, у якому поєднується штучний інтелект з людським?

Висновки. Отже, конфлікти, що виникають унаслідок бажання адміністрації позашкільних закладів освіти реально користуватися правом самостійного управління, брак дієвих механізмів щодо захисту права автономізації не можливо подолати за допомогою декларацій, адже все управління позашкільним закладом освіти буде зводиться до звичного виконання управлінських рішень центральних органів виконавчої влади. На пошук напрямів удосконалення роботи закладів позашкільної освіти та проектування стратегії змін для подальших реформ спрямовані перспективи дослідження.

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Теоретико-методологічні основи позашкільної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 44 с.

References

1. Bykovska O.V. (2000). Theoretical and methodological foundations of out-of-school education in Ukraine: author's

2. Економічна енциклопедія / відп. ред. С. В. Мочерний. Київ: ВЦ «Академія», 2000. Т. 1. 863 с.
3. Хомерікі О. А. Автономія вищих навчальних закладів у сучасних соціально-економічних реаліях: конкурентні війни або трамплін для стрибка? *ГРАНИ*. 2015. № 1(117). С. 103–108.
4. Baker D. P., Akiba M., Le Tendre G. K.; Wiseman A. W. Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling and cross-national mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*. 2001. Т. 23. V. 1. P. 1–17. DOI: 10.3102/01623737023001001.
5. Bray Mark. The shadow education system: private tutoring and its implications for planners. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, 1999. 101 p.
6. Bolling M., Niclasen J., Bentsen P., Nielsen G. Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of school health*. 2019. Т. 89. V. 3. P. 210–218. DOI: 10.1111/josh.12730.
7. Chen A., Shen B. A web of achieving in physical education: Goals, interest, outside-school activity and learning. *Learning and individual differences*. 2004. Т. 14. V. 3. P. 169–182. DOI: 10.1016/j.lindif.2004.02.003.
8. Denkowska S., Fijorek K. & Wegrzyn G. Formal and Non-Formal Education and Trainings as an Instrument Fostering Innovation and Competitiveness in EU Member Countries. *Journal of Competitiveness*, 2020. Т. 12(3). P. 82–98. URL: <https://doi.org/10.7441/joc.2020.03.05> (дата звернення: 25.11.2020).
9. Didactics of Smart Pedagogy / ed. Linda Daniela. Publisher: Springer International Publishing, 2019. XXXV. 478 p. DOI 10.1007/978-3-030-01551-0.
10. Singh M. Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Publisher: Springer International Publishing, 2015. XIX. 220 p. DOI 10.1007/978-3-319-15278-3.
11. Tuckett A. Europe's lifelong learning markets, governance and policy: Using an instrument approach. *IntRevEduc*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09875-6> (дата звернення: 28.11.2020).
- ref. dis. for sc. degree of Dr. of ped. Science: 13.00.01. Kyiv. 44 p. [in Ukrainian]
2. Economic Encyclopedia / ed. by S.V. Mocherny. Kyiv: VC "Academy", 2000. Vol. 1. 863 p. [in Ukrainian]
3. Homeriki O.A. (2015). Autonomy of higher education in modern socio-economic realities: competitive wars or a springboard for jumping? *HRANI*. № 1 (117). P. 103–108. [in Ukrainian]
4. Baker, D.P., Akiba, M., LeTendre, G.K.; Wiseman, A.W. (2001) Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *EDUCATIONAL EVALUATION AND POLICY ANALYSIS*, T. 23. V.: 1. P.: 1-17. DOI: 10.3102/01623737023001001 [in English]
5. Bray, Mark. (1999). The shadow education system: private tutoring and its implications for planners. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. 101 p. [in English]
6. Bolling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psycho-social Well-Being: Results From a School Year Implementation. *JOURNAL OF SCHOOL HEALTH*, T. 89 V. 3 P.: 210-218. DOI: 10.1111/josh.12730. [in English]
7. Chen, A., Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education: Goals, interest, outside-school activity and learning. *LEARNING AND INDIVIDUAL DIFFERENCES*, T.: 14. V.: 3. P.: 169-182. DOI: 10.1016/j.lindif.2004.02.003. [in English]
8. Denkowska, S., Fijorek, K., & Wegrzyn, G. (2020). Formal and Non-Formal Education and Training as an Instrument Fostering Innovation and Competitiveness in EU Member Countries. *Journal of Competitiveness*, T. 12 (3), P. 82-98. <https://doi.org/10.7441/joc.2020.03.05>. [in English]
9. Didactics of Smart Pedagogy (2019). Ed. Linda Daniela. Publisher: Springer International Publishing. XXXV, 478 p. DOI 10.1007/978-3-030-01551-0/ [in English]
10. Singh, M. (2015). Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Publisher: Springer International Publishing. XIX, 220 p. DOI 10.1007/978-3-319-15278-3. [in English]
11. Tuckett, A. (2020). Europe's lifelong learning markets, governance and policy: Using an instruments approach. *IntRevEduc*. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09875-6> [in English]

Відомості про автора:**Мосякова Ірина Юліївна**

mosyakova@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2020 р.**Прийнято до друку 21. 12. 2020 р.***Information about the author:****Mosyakova Iryna Yuliyivna**

mosyakova@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol

State Pedagogical University

20 Hetmans'ka St., Melitopol,

Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 10. 12. 2020.**Accepted for publishing 21. 12. 2020.*

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Любов Помиткіна

Національний авіаційний університет

Анотація:

У статті висвітлено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей правового виховання підлітків як сукупності виховної діяльності школи, сім'ї, правоохоронних органів, спрямованої на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки учнів. Однією з найважливіших якостей, що її мають набуті підлітки в процесі правового виховання, визнано особистісну відповідальність, яка визначається як ступінь інтернальності людини, пов'язаний з її ставленням до власного розвитку й особистісного зростання. На емпіричному рівні досліджено ступінь розвитку особистісної відповідальності в сучасних умовах навчання, тобто в онлайн-режимі, із постійною загрозою здоров'ю. Емпіричне дослідження засвідчило недостатній рівень розвитку особистісної відповідальності у підлітків, що пов'язано з їхньою відірваністю від безпосереднього контакту з вихователями й учителями, що зумовлено онлайн-навчанням і карантинном. З'ясовано, що особливо низькі показники інтернальності виявляються у сфері здоров'я, а отже, сучасні підлітки в умовах коронавірусу і пандемії повинні дбати про своє здоров'я більше, ніж вони вважають. Крім того, ми передбачаємо, що саме здорова особистість здатна ухвалювати правильні рішення й визначати адекватні норми і правила поведінки. Наголошено на необхідності впровадження в систему онлайн-навчання психолого-педагогічних заходів поза навчальними заняттями (особистісне спілкування зі шкільним психологом, представниками правового виховання, службою довіри тощо), а не обмежуватися лише годинами корпоративної культури з класним керівником. Це може активізувати розвиток особистісної відповідальності та розширити умови формування адекватного правового виховання підлітків в умовах пандемії.

Ключові слова:

інтернальність / екстернальність; онлайн навчання; особистісна відповідальність; пандемія; підлітки; правове виховання.

Аннотация:

Помыткина Любовь. Ответственность как основа правового воспитания подростков в условиях пандемии.

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей правового воспитания подростков как совокупности воспитательной деятельности школы, семьи, правоохранительных органов, направленной на формирование правового сознания, навыков и привычек правомерного поведения учащихся. Одним из важнейших качеств, которое должны усвоить подростки в процессе правового воспитания, является личностная ответственность. Она определяется в статье как степень интернальности человека, связанная с его отношением к собственному развитию и личностному росту. На эмпирическом уровне исследована степень развития личностной ответственности подростков в современных условиях обучения, то есть в онлайн режиме и с постоянной угрозой здоровью. Эмпирическое исследование показало недостаточный уровень развития личностной ответственности у подростков, что связываем с их оторванностью от непосредственного контакта с воспитателями и учителями, обусловленной онлайн обучением и карантинном. Особенно низкие показатели интернальности выявлены в области здоровья, а значит, современные подростки в условиях коронавируса и пандемии должны заботиться о своем здоровье больше, чем они думают. Кроме того, мы предполагаем, что именно здоровая личность способна принимать разумные решения в определении адекватных норм и правил поведения. Отмечена необходимость введения в систему онлайн обучения психолого-педагогических мероприятий вне учебных занятий (личное общение со школьным психологом, представителями правового воспитания, службой доверия и т. п.), а не ограничиваться только часами корпоративной культуры с классным руководителем. Это поможет активизировать развитие личностной ответственности и расширить условия осуществления адекватного правового воспитания подростков в условиях пандемии.

Ключевые слова:

интернальность / экстернальность; онлайн обучение; личностная ответственность; пандемия; подростки; правовое воспитание.

Resume:

Pomytkina Liubov. Responsibility as the basis of legal education of adolescents in the pandemic conditions.

The article highlights the results of theoretical and empirical research on the features of legal education of adolescents as a set of educational activities of schools, families, law enforcement agencies, aimed at forming legal awareness, skills and habits of lawful behavior of students. One of the most important qualities for assimilation of the legal education of an adolescent is defined as responsibility of the personality, which was defined as the degree of internality of a person associated with the attitude to own development and personality growth. At the empirical level, the level of development of personality responsibility in modern learning conditions, i.e. online and with a constant threat to health, has been studied. Empirical research has shown an insufficient level of development of personality responsibility in adolescents, which is associated with their detachment from direct contact and influence of educators and teachers, due to online learning and quarantine. Particularly low levels of internality in health care field, and therefore, modern adolescents in the conditions of coronavirus and pandemic need to take more care of their health than they expect. In addition, we assume that it is a healthy person who is able to make adequate decisions in determining adequate norms and rules of behavior. Emphasis is placed on the need to introduce psychological and pedagogical activities outside the classroom into the online learning system, and not be limited to hours of corporate culture with the class teacher: personal communication with a school psychologist, legal education representatives, trust service, etc., which can enhance responsibility of the personality and expand conditions of formation of adequate legal education of adolescents in the pandemic conditions.

Key words:

internality / externality; online learning; responsibility of the personality; pandemic; adolescents.

Постановка проблеми. Соціально-економічна та політична ситуація розвитку в нашій країні зумовлює перегляд і уточнення виховних впливів сучасної освіти на формування здорової,

психічно стійкої особистості учня, здатного протистояти навчальним викликам сьогодення в умовах світової пандемії.

Як відомо, правове виховання особистості – це сукупність виховної діяльності школи, сім'ї та правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки учнів. Однак, якщо йдеться про формування свідомості, набуття навичок і звичок, то до цієї сукупності виховних впливів необхідно додати психологічний складник. У період карантину перехід до навчання онлайн зумовлює посилення відповідальності як за успішність вивчення окремих предметів, так і за розвиток власних якостей у багатомірній структурі особистості.

Найбільше це стосується сучасних підлітків, оскільки їх перехідний кризовий вік потребує бунтарства й викиду надлишкової енергії, постійних переміщень і комунікації, викликів, перемог, доказів власної неперевершеності й здобутків. Брак позитивного зразка конструктивних реакцій і адекватної поведінки може заважати формуванню в них соціально прийнятних виховних норм і правил.

Актуальність вивчення проблеми правового виховання в підлітковому віці зумовлена необхідністю розуміння цього феномену як особливого соціального утворення та особистісної якості, що на сьогодні не отримало загального визнання, а тому потребує розроблення й обґрунтування. Найбільшою мірою питання формування правового виховання стосується підлітків як групи молодого населення, що починає активно й самостійно мислити. Завдання формування правового виховання сучасних підлітків – стратегічна мета освітніх закладів України [2; 4; 9]. Під час формування відповідальності підлітків, майбутніх випускників українських ЗВО, а надалі – спеціалістів у різних галузях виробництва, науки і культури, особливого значення набуває дослідження психологічних чинників, які впливають на цей процес. Однією з найважливіших якостей, необхідних для правового виховання підлітка, вважаємо особистісну відповідальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема правового виховання підлітків активно досліджується сучасними педагогами і психологами. Так, А. Дем'яненко і О. Ситник наголошують: від того, настільки якісним є правове виховання підлітків і молоді, здебільшого залежить стабільне майбутнє суспільства і держави, оскільки саме в молодому віці закладаються загальноприйняті в соціумі світоглядні позиції, ціннісні орієнтири та правова культура [3]. О. Смалько, С. Савчук у правовому вихованні надають перевагу особистісній відповідальності, яку розглядають як максимальне вираження суб'єктної позиції

людини в діяльності; «... добровільне покладання на себе обов'язків забезпечення умов її здійснення, гарантій її результату й готовність відповідати за будь-які наслідки; людина сама розглядає себе як відповідальну особу й сама визначає ступінь відповідальності, тому критерієм повноти привласнення особистістю відповідальності може слугувати узгодження необхідності з бажаннями й потребами особистості, тобто виникнення ініціативи» [6, с. 26]. Якщо відповідальність поєднується з ініціативою, додає Г. Вашенко, то необхідність стає внутрішньою спонукою самого суб'єкта [2]. Е. Помиткін, О. Іванова, досліджуючи особливості навчання в онлайн-режимі в період пандемії, наголошують на необхідності розвитку особистісної відповідальності як вчителів, так і самих учнів [7; 8].

З огляду на викладене вище, вважаємо за доцільне дослідити на теоретичному та емпіричному рівнях особистісну відповідальність як необхідний складник формування правової поведінки підлітків.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення особливостей розвитку особистісної відповідальності як основи правового виховання підлітків в умовах пандемії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми відповідальності особистості показав, що в межах вікової психології та педагогіки вчені здебільшого роблять акцент на феномені відповідальності як на морально-етичній якості, формі вияву локус-контролю, професійній якості та як на певній властивості особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, С. Рубінштейн, М. Савчин та ін.) [1; 5].

У психології значну увагу феномену відповідальності приділяли як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Ж. Піаже акцентував на вивченні внутрішньої відповідальності як на важливій основі морального розвитку людини. С. Рубінштейн розмежував відповідальність ретроспективну (за виконану дію) та перспективну (відповідальність за те, що потрібно зробити). К. Муздибаєв, проаналізувавши еволюцію відповідальності, виокремив її сутнісні ознаки (справедливість, пунктуальність, чуйність, наполегливість, сміливість тощо). К. Абульханова-Славська розробила теорію відповідальності, у якій розглядається взаємозв'язок відповідальності з ініціативою як із певною формою активності суб'єкта, обґрунтовується ідея добровільності, самодисципліни, самостійності. М. Савчин окреслив структуру відповідальності й розглянув

її в навчально-виховному, психологічному та політичному аспектах [5].

Формування відповідальності, зокрема й громадянської, у підлітковому віці зумовлено віковими особливостями цього періоду. У дослідженнях Б. Ананьєва, І. Беха, В. Панка, Л. Помиткіної, С. Ставицької підлітковий вік визначається як сенситивний для формування та розвитку особистісної відповідальності, що зумовлено поєднанням зовнішніх, соціальних і внутрішніх психологічних чинників, які спонукають особистість до активного самопізнання, пошуку, вибору й реалізації форм правового виховання у власному життєвому просторі.

Дж. Роттер вивчав відповідальність людини крізь призму суб'єктивного контролю. Учений на теоретичному і практичному рівнях дослідив міру відповідальності як вияв екстернальності («у моїх вчинках і негараздах винні інші») або інтернальності («відповідальність за свої дії покладаю на себе»). Завдяки розробленому ним опитувальнику, можна оцінити рівень суб'єктивного контролю за різноманітними ситуаціями, тобто визначити ступінь відповідальності людини за свої вчинки, поведінку відповідно до норм і правил, за власне життя, а також за вибір і постановку глобальних цілей. Дж. Роттер довів, що люди відрізняються за тим, як вони пояснюють причини значущих для себе подій і де локалізують контроль над ними. Можливі два полярні типи такої локалізації: екстернальний (зовнішній локус) та інтернальний (внутрішній локус). Для першого типу характерна ситуація, коли людина вважає: те, що відбувається з нею, не залежить від неї, а є результатом дії зовнішніх чинників (наприклад, випадковості або втручання інших людей). Особливістю другого типу є інтерпретація людиною значущих подій як результату власних зусиль.

Розглядаючи два полярні типи локалізації, слід урахувати, що для кожної людини характерний свій рівень суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями. Локус контролю конкретної особистості більш-менш універсальний щодо різних типів подій, з якими їй доводиться стикатися як у разі успіху, так і невдач. Загалом людям з екстернальним локусом контролю здебільшого властива конформна й поступлива поведінка, вони воліють працювати в групі, найчастіше пасивні, залежні, тривожні та невпевнені в собі. Люди з інтернальним локусом більш активні, незалежні, самостійні в роботі, вони часто мають позитивну самооцінку, що пов'язано з вираженою впевненістю в собі та терпимістю до інших людей.

Отже, ступінь інтернальності кожної людини пов'язаний з її ставленням до власного розвитку й особистісного зростання. Отже, у процесі правового виховання старшокласників ми прагнули дослідити рівень їх особистісної відповідальності в сучасних умовах навчання, тобто в онлайн, та з постійною загрозою здоров'ю.

Методи та результати дослідження. Емпіричне дослідження рівня розвитку особистісної відповідальності підлітків проводилося серед вікової категорії 14-15 років, кількістю 120 осіб. Опитування респондентів відбувалося в онлайн-форматі протягом 2-х місяців. Основним критерієм розвиненості правового виховання було визначено міру відповідальності особистості, що й зумовило доцільність використання модифікованого варіанта опитувальника американського психолога Дж. Роттера «Рівень суб'єктивного контролю». Обрана методика дала змогу діагностувати загальну інтернальність та екстернальність підлітків, інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, у сфері сімейних стосунків, у сфері навчальних стосунків, у сфері здоров'я та хвороб. Ми передбачали, що рівень суб'єктивного контролю є узагальненою характеристикою особистості та комплексною ознакою міри відповідальності в умовах онлайн-навчання в період карантину.

У табл. 1 наведено узагальнені емпіричні дані, отримані за показниками опитувальника, що характеризують різні сторони вияву відповідальності підлітків.

Як свідчать дані таблиці, за шкалою загальної інтернальності (Iz) респонденти отримали 15,0 балів, що є показником, нижчим ніж середній (мах. – 44). Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Лише 31,0% респондентів, у яких цей показник є високим, вважають, що здебільшого важливі події в їхньому житті були результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, а отже, беруть на себе відповідальність за свою поведінку загалом. Середній показник рівня суб'єктивного контролю виявлено лише у 27,7% підлітків, що вказує на їх невизначеність у відповідальності за свої дії. Низький показник за шкалою Iz має більшість (41,3%) респондентів, що відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі підлітки не бачать зв'язку між своїми діями та значущими подіями, які вони розглядають як результат випадку або дій інших людей.

Шкала інтернальності у сфері навчальних стосунків (Ip) характеризує вибірку з погляду вміння налагоджувати стосунки в шкільній

спільноті та проєктувати ці стосунки на майбутні навчальні взаємини. За даними таблиці респонденти отримали 3,0 бали (мах. – 8), що відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Високий Іп свідчить про те, що

респонденти вважають себе, свої дії важливим фактором організації власних стосунків як з учителями, так і зі шкільним оточенням, низький же вказує на схильність надавати більш важливого значення зовнішнім обставинам.

Таблиця 1

Кількісні показники розподілу рівня суб'єктивного контролю підлітків

n=120

Шкали РСК	Рівні розподілу респондентів, %			Вираженість показників	
	Високий	Середній	Низький	Срд. зн., бали	%
Шкала загальної інтернальності, Із	31,0	27,7	41,3	15,0	34,1
Інтернальність у сфері навчальних стосунків, Іп	31,5	38,2	30,3	3,0	37,5
Інтернальність у сфері сімейних стосунків, Іс	20,2	26,9	45,9	1,2	24,0
Інтернальність у сфері досягнень, Ід	42,3	39,2	18,5	4,0	36,4
Інтернальність у сфері невдач, Ін	24,7	41,3	34,0	6,0	54,5
Інтернальність у ставленні до хвороби чи здоров'я, Ізд	2,0	41,0	57,0	1,0	25,0
Життєва стратегія	32,3	33,2	34,5	4,4	31,2

Загалом отримані емпіричні дані розподілилися так: у 31,5% підлітків виявлено високий рівень показника, у 38,2% – середній і в 30,3% – низький рівень суб'єктивного контролю, тобто підлітки поведуться як екстернали й не переймаються проблемою встановлення адекватних стосунків. Отже, можна констатувати, що за показниками інтернальності ми отримали переважно низький рівень суб'єктивного контролю респондентів, що вказує на низький рівень розвитку особистісної відповідальності щодо правового виховання.

Як видно з табл. 1, за шкалою інтернальності у сфері досягнень (Ід) усереднений показник респондентів дорівнює 4,0 балам, що відповідає низькому рівню (мах. – 11). Високий показник за цією шкалою мають 42,3% респонденти, що свідчить про високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями. Це ті учні, які вважають, що найбільших досягнень у своєму житті вони домоглися самі, і які здатні з успіхом демонструвати високий рівень правового виховання.

Низький показник за шкалою Ід виявлено у 18,5% респондентів. Це учні, які пов'язують свої успіхи та досягнення із зовнішніми обставинами – везінням, щасливою долею або допомогою інших людей, що характеризує їх як екстерналів. У 39,2% респондентів виявлено середній рівень інтернальності у сфері досягнень, і це означає, що в різних обставинах підлітки поведуться або як інтерналі, тобто відповідають за свої вчинки, або як екстернали – перекладають відповідальність за досягнуте на інших людей або

на зовнішні обставини. Загалом рівень інтернальності підлітків у сфері досягнень дорівнює 36,4%, що є показником, нижчим ніж середній, і характеризує підлітків із нашої вибірки як недостатньо відповідальних за свої дії і вчинки у сфері досягнень.

За шкалою інтернальності у сфері невдач (Ін) усереднене значення суб'єктивного контролю у досліджуваних дорівнює 6 балам (мах. – 11). Високий показник за цією шкалою мають 24,7% респондентів, що свідчить про розвинене почуття суб'єктивного контролю учнів щодо негативних подій і ситуацій і виявляється у схильності звинувачувати себе в різноманітних неприємностях і невдачах. Середній показник виявлено у 41,3% респондентів, тобто майже половина з них виявляють себе і як екстернали, і як інтерналі, відповідно до різних неприємних ситуацій.

Низький показник виявлено у 34,0% респондентів, що свідчить про схильність приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати їх результатами невезіння. Загалом середній показник інтернальності у сфері невдач, що дорівнює 6,0 балам, вказує на 54,5% відповідальності підлітків у цій сфері. Це означає, що в разі невдач старшокласники все-таки більше схильні до аналізу своїх проблем та прагнуть їх розв'язувати, хоча й з неохотою.

Шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Із) є особливо важливою, оскільки сучасні підлітки в умовах коронавірусу та пандемії повинні дбати про своє здоров'я

більше, аніж вони вважають. Крім того, ми передбачаємо, що саме здорова особистість здатна ухвалювати правильні рішення щодо визначення адекватних норм і правил поведінки. Як доводять дослідження в різних галузях (психологічні, психофізіологічні, медичні, соціологічні та ін.), сучасні школярі перевантажені інформаційними технологіями, рекламним впливом і, переоцінюючи власне здоров'я, намагаються бути активними та мобільними. Зважаючи на це, багато підлітків має шкідливі звички: тютюнопаління (особливо дівчата), постійне вживання слабоалкогольних напоїв, зокрема таких, як пиво, що спричиняє ще більшу залежність, ніж рідковживані міцні напої, вживання енергетичних напоїв, що виснажує біологічну енергетику молодого незрілого організму тощо. Зазвичай завдяки молодості організму та компенсаторним механізмам у підлітковому віці юнаки та дівчата не відчувають загрози власному здоров'ю, що зазвичай дається взнаки після 30-35 років.

Підтвердженням цього є отриманий показник щодо інтернальності у сфері здоров'я та хвороб (Із), який становить усього 1,0 бал (мах. – 4,0), що відповідає лише 25,0%, тобто свідчить про низький рівень інтернальності. Високий показник Із свідчить про те, що людина вважає себе багато в чому відповідальною за своє здоров'я і прагне займатися спортом чи фізкультурою, вести здоровий спосіб життя. Людина з низьким Із уважає здоров'я і хвороби результатом випадку й сподівається на те, що одужання станеться внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів. Як свідчать дані таблиці, низький рівень інтернальності виявлено у 57,0% респондентів, у 41,0% – середній рівень і лише 2,0% підлітків мають високий рівень інтернальності у сфері здоров'я. Це означає, що здоровий спосіб життя

підтримує та частина юнаків і дівчат, що серйозно займаються спортом, але, на жаль, їх незначна кількість. Для нашого дослідження цей показник також є дуже важливим, оскільки лише здорова молода людина здатна глобально мислити про побудову власного майбутнього та приймати конституційні норми і правила поведінки.

Висновки. У результаті теоретико-емпіричного дослідження особистісну відповідальність було визнано однією з основних характеристик правового виховання підлітків в умовах пандемії. Особистісну відповідальність вчені і практики розглядають як міру інтернальності/екстернальності, що спонукає підлітка брати відповідальність на себе, усвідомлювати необхідність підвищеної самооцінки власних дій і вчинків, зважати на індивідуальні особливості власного здоров'я та здібності до навчання. На жаль, емпіричне дослідження засвідчило недостатній рівень розвитку особистісної відповідальності в підлітків, що пов'язуємо з їхньою відірваністю від безпосереднього контакту з вихователями і вчителями, що зумовлено онлайн-навчанням і карантинном.

Отже, необхідно впроваджувати в систему онлайн-навчання психолого-педагогічні заходи поза навчальними заняттями й не обмежуватися лише годинами корпоративної культури з класним керівником. Уведення годин особистісного спілкування зі шкільним психологом, представниками правового виховання, службою довіри тощо може активізувати розвиток особистісної відповідальності та розширити умови формування адекватного правового виховання підлітків в умовах пандемії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ: Україна Віта, 1995. 202 с. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%91%D0%B5%D1%85_%D0%86%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87 (дата звернення: 15.11. 2020).
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді та батьків. Полтава: Полтавський вісник, 1994. 191 с.
3. Дем'яненко А., Ситник О. Значення правового виховання підлітків у процесі формування їх громадянської свідомості. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. 2020. № 30. Том 4. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/30.212527> (дата звернення: 15.11. 2020).
4. Дмитрієва О. І. Дослідження деяких аспектів правового виховання у науковій літературі. URL: <file:///C:/Users/%D0%B0%D0%B4%D0%BC%D0%B8>

References

1. Bekh I.D. (1995). Vid voli do osobystosti. Kyiv: Ukraina Vita. 202 p. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%91%D0%B5%D1%85_%D0%86%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87 (дата звернення: 15.11. 2020) [in Ukrainian]
2. Vashchenko G. (1994). Educational ideal: a textbook for teachers, educators, youth and parents. Poltava: Poltava Herald. 191 p. [in Ukrainian]
3. Demyanenko A., Sytnyk O. (2020). The importance of legal education of adolescents in the process of forming their civic consciousness. Current issues of the humanities: interuniversity. coll. of scient. works of young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University. № 30. Volume 4. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/30.212527> (access date: 15.11. 2020). [in Ukrainian]
4. Dmitrieva O.I. (2010). Research of some aspects of legal education in the scientific literature. URL: <file:///C:/Users/%D0%B0%D0%B4%D0%BC%D0%B8>

- B8%D0%BD/ Downloads/ apko_2010_1_19.pdf (дата звернення: 15.11. 2020).
5. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1228292 (дата звернення: 15.11. 2020).
 6. Смалько О. В., Савчук С. В. Погляди філософів та педагогів-класиків на відповідальність і відповідальне ставлення до батьківства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 1(24). URL: <https://doi.org/10.33842/2219-5203-2020-1-24-25-29> (дата звернення: 15.11. 2020).
 7. Тимків І. М. Особливості формування громадянина сучасної України в контексті політичного виховання. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: «Філософія»*. 2015. Вип. 45. Ч. II. С. 158–166.
 8. Pomytkin E. O., Pomytkina L. V. Strategy and Tactics of Conscious Psychological Counteraction of Humanity to Viral Diseases. *Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual* / ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk and others; a team of authors. Zhytomyr: Private enterprise Euro-Volyn, 2020. P. 119–133. URL: <http://emed.library.gov.ua/jspui/handle/123456789/160>.
 9. Pomytkin E. O., Pomytkina L. V. & Ivanova O. V. Electronic resources for studying the emotional states of new ukrainian school teachers during THE COVID-19 PANDEMIC. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 80(6). P. 267–280. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>.
- D0% BD/ Downloads / apko_2010_1_19.pdf (access date: 15.11. 2020). [in Ukrainian]
5. Savchin M. V. (2008). Psychology of responsible behavior: a monograph. Ivano-Frankivsk: City of NV. 280 p. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?Doc_id=1228292 (access date: 15.11. 2020). [in Ukrainian]
 6. Smalko O.V., Savchuk S.V. (2020). Views of philosophers and teachers-classics on responsibility and responsible attitude to parenthood. *Scientific Bulletin of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. 2020. Vip. 1 (24). URL: <https://doi.org/10.33842/2219-5203-2020-1-24-25-29> (access date: 15.11. 2020). [in Ukrainian]
 7. Tymkiv I.M. (2015). Features of the formation of the citizen of modern Ukraine in the context of political education. *Bulletin of KhNPU named after G.S. Skovoroda. Series: "Philosophy"*. Vip. 45. Part II. P. 158–166. [in Ukrainian]
 8. Pomytkin E.O., Pomytkina L.V. (2020). Strategy and Tactics of Conscious Psychological Counteraction of Humanity to Viral Diseases. *Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual* / ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk and others; a team of authors. Zhytomyr: Private enterprise Euro-Volyn. P. 119–133. URL: <http://emed.library.gov.ua/jspui/handle/123456789/160>. [in English]
 9. Pomytkin E. O., Pomytkina L.V. & Ivanova O.V. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new ukrainian school teachers during THE COVID-19 PANDEMIC. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 80 (6). P. 267–280. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>. [in English]

Відомості про автора:**Помиткіна Любов Віталіївна**

Lyubvit@ukr.net

Національний авіаційний університет,
просп. Любомира Гузара, 1,
м. Київ, 03058, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 26.11.2020 р.
Прийнято до друку 16.12.2020 р.*

Information about the author:**Pomytkina Liubov Vitaliivna**

Lyubvit@ukr.net

National Aviation University,
Av. Lubomira Guzara, 1,
Kyiv, 03058, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 26.11.2020.
Accepted for publishing 16.12.2020.*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДУХОВЕНСТВА ГАЛИЧИНИ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

Галина Русин

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Анотація:

У статті зазначено, що в історії українського народу Греко-Католицька Церква (ГКЦ) відіграла важливу роль. В умовах розвитку сучасного українського суспільства розглянуті аспекти освітньо-виховної діяльності духовенства є особливо актуальними, оскільки в XIX – першій третині XX ст. релігійно-освітнім діячам вдалося закласти теоретико-методичні підвалини національного виховання та реалізувати основні положення доктрини церкви. Наголошено, що релігійність українського народу була домінуючою національного організму, вона відображалась у різноманітних виявах культури нації. Поширюючи освіту серед українського народу, зміцнюючи в такий спосіб його національну свідомість, греко-католицьке духовенство виконувало роль не лише духовної, а й політичної еліти українців Галичини. Упродовж окресленого періоду священники активно працювали в напрямі формування інфраструктури масового народницького руху. Його культурно-освітня програма передбачала видання наукової, церковної, шкільної і повчально-моральної літератури, організацію дозвілля для різних верств, надання меценатської допомоги незабезпеченій молоді для здобуття освіти, утримування бурс. Я. Головацький, В. Барвинський, А. Петрушевич, І. Шараневич та ін. створили цілу низку шкільних підручників та фундаментальних історичних досліджень, що сприяли розробленню теоретичних засад національного шкільництва і виховання.

Ключові слова:

духовенство; Українська Греко-Католицька Церква; товариства; книгодрукування; рідна мова; національна свідомість.

Аннотация:

Русин Галина. Образовательно-воспитательная деятельность духовенства Галичины: исторический экскурс.

В статье указано, что в истории украинского народа Греко-Католическая Церковь (ГКЦ) играла важную роль. В условиях развития современного украинского общества и национальной системы образования и воспитания, рассмотренные аспекты образовательно-воспитательной деятельности духовенства особенно актуальны, поскольку в XIX – первой трети XX в. ему удалось заложить теоретико-методические основы национального воспитания и реализовать основные положения образовательной доктрины церкви. Религиозность украинского народа была доминантой национального организма, она отражалась в различных проявлениях культуры нации. Распространяя образование среди украинского народа, укрепляя тем самым национальное сознание народа, греко-католическое духовенство исполняло роль не только духовной, но и в значительной степени политической элиты украинцев Галичины. В течение периода, о котором идет речь в статье, священники активно работали с народом, формируя инфраструктуру массового народнического движения. Культурно-образовательная программа духовенства предусматривала издание научной, церковной, школьной и поучительно-нравственной литературы, организацию культурного досуга для различных слоев украинского общества, предоставления меценатской помощи малообеспеченной молодежи для получения образования, содержание бурс. Я. Головацкий, В. Барвинский, А. Петрушевич, И. Шараневич и др. создали целый ряд школьных учебников и фундаментальных исторических исследований, что способствовало разработке теоретических основ национальной школы и воспитания.

Ключевые слова:

духовенство; Украинская Греко-Католическая Церковь; общества; книгопечатание; родной язык; национальное сознание.

Resume:

Rusyn Halyna. Educational activity of the clergy of Galicia: historical excursion.

The Greek Catholic Church has played an important role in the history of the Ukrainian people. In the context of the development of modern Ukrainian society and the national system of education and upbringing, the aspects of the educational activity of the clergy considered by us are especially relevant, because in the XIX - first third of the XX century religious educators managed to lay the theoretical and methodological foundations of national education and implement the basic provisions of the educational doctrine of the church.

The religiosity of the Ukrainian people was the dominant of the national organism. It was reflected in various manifestations of the nation's culture. Disseminating education among the Ukrainian people, thus strengthening the national consciousness of the people, the Greek Catholic clergy began to play the role not only of the spiritual, but also, to a large extent, the political elite of the Ukrainians of Galicia. During this period, priests actively worked with the people, forming the infrastructure of the mass populist movement. The cultural and educational program of the clergy included the publication of scientific, ecclesiastical, school, and educational and moral literature, the organization of cultural leisure for various segments of Ukrainian society, the provision of patronage to low-income youth for education, and the maintenance of the bursa. J. Holovatsky, V. Barvinsky, A. Petrushevych, I. Sharanevych and others created a number of school textbooks and basic historical research, which contributed to the development of theoretical foundations of national schooling and education.

Key words:

clergy, Greek Catholic Church, societies, book printing.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток історичної науки як в Україні, так і у світі характеризується принципом локалізації, суть якого полягає в зверненні до коренів певного мікросоціуму. Неодмінним атрибутом цього є локальна історія, що базується на комплексному вивченні проблем минулого певного регіону в соціально-економічній, громадсько-суспільній і культурно-духовній площинах. Цим і пояснюється пошук інтересу істориків,

краєзнавців, педагогів до вивчення минулого Галичини.

Під впливом суспільно-політичних умов проходило формування нового типу греко-католицького духовенства. ГКЦ, як самостійний чинник, виявилася міцно інтегрованою в державно-політичні структури Австро-Угорщини, на відміну від її місця в Речі Посполитій. Таке становище церкви сприяло активній участі священників у громадському

житті своїх парафіян і залученню їх до культурно-просвітницької, а пізніше – до національно-політичної діяльності. Науково-видавнича та просвітницька робота церкви утворювала християнську мораль і патріотизм, сприяла пошуку шляхів націоналізації школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній спадщині представників українського духовенства розкрито теоретико-методичні засади християнської педагогіки (М. Барановський, І. Бартошевський, Ю. Дзерович, Г. Костельник, М. Конрад, О. Лещук, І. Назарко, Й. Осташевський, І. Ортинський, Й. Сліпий, А. Шептицький); феномен українського греко-католицизму (Б. Гудзяк, І. Гарасим, С. Кияк, Н. Мадей, І. Мончак, О. Недавня, О. Турій); суспільно-політичну та культурно-просвітницьку діяльність УГКЦ (А. Васьків, С. Гелей, С. Гнот, О. Єгрешій, Б. Іванишин, О. Киричук, О. Красівський, М. Кугутяк, М. Лозинський, М. Москалюк, І. Паславський, В. Перевезій, Я. Стоцький, О. Сурмач, Б. Трофим'як, М. Швагуляк).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити освітньо-виховну діяльність духовенства в Галичині та її вплив на формування національної свідомості українського народу.

Методи й організація дослідження: для досягнення окресленої мети використано такі теоретичні методи: науково-бібліографічний метод вивчення архівних, бібліотечних каталогів, фондів, описів і бібліографічних видань; метод класифікації та систематизації літературних джерел для виявлення опорної джерельної бази й об'єктивних даних щодо освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви та її утвердження в Україні середини XIX – XX ст.; аналіз історико-педагогічної, релігійної, психолого-педагогічної наукової літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен українського греко-католицизму став продуктом та закономірним наслідком усього попереднього розвитку українського християнства, сутнісним виявом якого на всіх етапах історичного розвитку був синтез східних і західних церковних традицій. УГКЦ, поєднавши в собі дві гілки християнства – східну (Візантійську) та західну (Римську), започаткувала творення нового типу української культури, що розвивалась у руслі унійної культурно-історичної логіки [1, с. 20].

УГКЦ у Галичині була українською за духом, обрядом, культурою. Про її виховний вплив свідчать релігійно-національна свідомість населення краю, позитивна роль галицької інтелігенції, яка походила переважно з представників духовенства [22, с. 412].

Наслідком такого глибоко закоріненого в історії зв'язку між нацією і церквою було збереження та плекання східного обряду, який за умови відсутності національної держави ототожнювався з українством.

Духовенство намагалось скористатись входженням західноукраїнських земель до складу Австрійської імперії. Розбудовуючи власну церковну організацію, воно поширювало освіту серед селянства, упроваджуючи церковнослов'янську мову, формуючи національну свідомість та почуття самоповаги. Отже, греко-католицьке духовенство відіграло роль не лише духовної, а й політичної еліти українців Галичини.

Найбільш свідомі представники церкви брали в процесі пробудження національної свідомості галичан-українців діяльну участь. У цих умовах нечисленна українська інтелігенція в Перемишлі об'єднується в 1816 р. в Товариство галицьких греко-католицьких священників для поширення письмами просвіти і культури серед вірних [4, с. 1415]. Отці І. Могильницький, Й. Левицький, Й. Лозинський, І. Лаврівський та інші ставлять за мету організацію шкіл, видавання для них підручників, виступають на захист самобутності українського народу, працюють для розвитку рідної мови. У 1817 р. педагог і автор п'яти підручників І. Могильницький засновує в Перемишлі дяко-учительський інститут [23, с. 9].

Греко-Католицька Церква Галичини відіграла особливу роль в українському національному русі. У 1833–1837 роках був створений гурток «Руська Трійця», засновниками якого стали молоді богослови – Маркіян Шашкевич, Іван Вагилевич та Яків Головацький.

Головне завдання гурток вбачав у тому, щоб за допомогою друкованого слова та літературної творчості рідною мовою «підняти дух народний, просвітити народ». Найвизначнішою заслугою «Руської трійці» було видання наприкінці 1836 р. у Будапешті альманаху «Русалка Дністровая», який складався з фольклорних і власних творів видавців, написаних народною мовою. Головно, у збірці звучала ідея єдності західноукраїнських земель з усією Україною [15, с. 3]. Після заборони австрійським урядом «Русалки Дністрової» і виходу М. Шашкевича, І. Вагилевича та Я. Головацького з Львівської семінарії «Руська Трійця» розпалася, однак її діяльність не була даремною. Вона започаткувала нову демократичну культуру в Галичині, оскільки прогресивні ідеї все більше оволодівали умами галичан [25, с. 71].

Основні ідеї «Руської трійці» знайшли своє концентроване відображення в статті о. Якова Головацького «Становище русинів у Галичині»,

яка стала першою національно-політичною програмою галицьких українців. Виходячи з цього, можемо потвердити факт існування єдиного «руського народу», розділеного між двома імперіями, відмінного від поляків і росіян своєю мовою, культурою, історичним минулим. У такий спосіб утверджувалась ідея національної ідентичності. Як вважає дослідник, «національна ідентичність – це не феномен природи й не біологічна константа. Тут ідеться радше про категорію свідомості, яка залежить від суспільного розвитку і тому певною мірою надається до змін і управління. Окрім власної ідентичності, через соціалізацію переймається також ідентичність інших людей. Національна ідентичність у жодному разі не єдина ідентичність людини: водночас це чоловік чи жінка, містянин чи селянин, католик чи протестант, працедавець чи найманий працівник» [19, с. 28].

Неабияке зацікавлення викликає політична платформа перших національних інституцій, що виникли під час революції 1848–1849 років з ініціативи та під керівництвом греко-католицької ієрархії – Головної руської ради, «Галицько-Руської матиці» (літературно-освітнє товариство, метою якого була просвітницька діяльність серед українців через прицерковні школи, видання книжок тощо), народного дому та інших.

Одним з головних напрямів їхньої діяльності залишалось видання граматик, читанок, підручників для початкових і середніх шкіл, богословських та шкільних посібників, різноманітної церковної літератури, публікацій наукового характеру та художніх творів. Протягом 1848–1900 рр. зусиллями «Галицько-руської матиці» було надруковано 30 різних підручників і навчальних посібників. Серед них чільне місце належало «Граматиці» о. Я. Головацького, яка слугувала найкращим виданням для вивчення української мови впродовж другої половини XIX століття [12, с. 7].

Дослідження свідчать, що релігійно-церковний, суспільно-політичний і культурно-освітній прогрес галицького українства, стимульований і координований відродженням греко-католицьким митрополитом престолом у Львові 1807 р. мав позитивне значення не тільки для майбутнього Галичини, але й для всієї України. Друга половина XIX – перша половина XX ст. для Української Греко-Католицької Церкви ознаменована діяльністю сімох видатних митрополитів: М. Левицького (1816–1858), Г. Яхимовича (1860–1863), С. Литвиновича (1864–1869), Й. Сембратовича (1870–1882), С. Сембратовича (1885–1898), Ю. Сас-Куїловського (1899–1900),

А. Шептицького (1900–1944). Саме вони поклали початок української культури нового типу, що розвивалася в руслі унійної культурно-історичної логіки [13, с. 149].

Під керівництвом духовенства церква досягла значних успіхів у становленні й розвитку української національної ідеї, консолідації національних сил, розвитку системи національного шкільництва та морально-релігійному вихованні народу.

Зокрема, митрополит М. Левицький спричинився до створення й розвитку системи національної освіти. Він часто звертався до австрійської влади з вимогою наблизити навчально-виховний процес до галицького шкільництва. За його ініціативи та безпосередньої участі впродовж 1816–1819 рр. було створено 383 школи та вчительські фундації, а в 1818 р. – заснований Перемишльський учительський інститут. Фахівці вважають, що він був найкращою дяківською школою, що проіснувала аж до 1939 року [4, с. 149].

На 1848 р. припадає «весна народів», яка дала потужний поштовх для піднесення ідеї національного відродження та вплинула на подальший культурно-освітній і політичний розвиток західноукраїнських земель [14, с. 283].

Австрійська влада своїм розпорядженням від 30 червня 1863 р. призначила новим Галицьким митрополитом С. Литвиновича. У цей період виникло громадське культурно-освітнє товариство «Просвіта» в Галичині, засноване представниками греко-католицької інтелігенції [26, с. 104]. Його діяльність стала важливим чинником громадсько-політичного життя Галичини, оскільки товариство активно боролось за місце української мови, запровадження її в школах і установах. За кошти «Просвіти» було видано 17 підручників для молодших класів українських гімназій. За висловом М. Возняка, «... вона усунула в них «штучне язичіє» і ввела туди чисту народну мову» [1, с. 187]. На першому етапі товариство перетворилося з науково-просвітньої на просвітню організацію. Її членами стала майже вся українська інтелігенція Галичини, переважно вчителі, службовці, священники, студенти. Усі вони розуміли необхідність просвітницької праці серед найширших мас народу, створювали нові форми освітньої діяльності, а саме: курси для навчання просвітянських інструкторів, курси ліквідації неграмотності, самоосвітні гуртки, об'єднання «Молодої просвіти». Найбільшим її досягненням у цей період стало структурування організації, розширення географії діяльності товариства, видання значної кількості оригінальних і перекладних українських

шкільних підручників, популярної літератури для народу. Можна твердити, що товариство започаткувало національне шкільництво в Галичині. Вийшла друком і швидко розповсюдилась серед селян і міщан читанка «Зоря» О. Партицького. Лише за 1869-1876 рр. товариство «Просвіта» видало 43 книжки загальним накладом майже 390 тис. примірників [3, с. 12].

Конкретними кроками в процесі просвіти української шкільної молоді було відкриття так званих «випозичалень» у філіях краю, а від початку ХХ ст. зі Львова починають розходитися «мандрівні бібліотеки» [16, с. 27]. Перша ж Читальня у Львові з'явилася у 1849-1850 шкільному році в стінах духовної семінарії. Її засновниками стали вихованці цього закладу – В. Ковальський і С. Данилович, які створили українську читальню на взірць подібних установ Відня і Праги [20, с. 158].

Згідно зі «Списком видань товариства «Просвіта», укладеним І. Калиновичем, у 1869–1876 рр. вийшло 22 підручники українською мовою для гімназій і народних шкіл. У 1878 р. з дозволу митрополита С. Сембратовича «Просвіта» видає український молитовник, написаний чистою народною мовою [11, с. 19], який, так само як і Біблія, вважався головною настільною книгою в кожній українській родині.

Отже, завдяки «Просвіті» було збережено національну ідентичність, мову, культуру; українці уникли повної асиміляції в умовах бездержавного існування. Товариство постійно вдосконалювало форми і методи просвітницької діяльності. Цьому сприяли освітні конгреси та з'їзди, які проходили за участю духовенства.

Значні можливості для розвитку українського шкільництва з'явилися після реформи 1869 р., яка проголосила обов'язковість і безоплатність початкової 6-річної освіти, право навчатися українською мовою, а також дозволила різним товариствам і релігійним організаціям організувати приватні школи [27, с. 152]. Відтоді в Галичині почали створюватися народні школи, які плекали ідею: «Виховати дітей у релігійних традиціях, озброїти знаннями і вміннями, потрібними для життя і дальшої освіти» [21, с. 147].

У 1870 р. митрополитом галицьким був обраний Й. Сембратович, який особливу увагу приділяв проповіді та катехізації населення, для чого і видав кілька послань. Важливу роль відводив вихованню майбутніх священників у семінаріях. Він робив візитації, проголошував проповіді українською мовою, доручав священникам навчати молодь катехізму, вживав рішучих заходів для боротьби з неграмотністю населення, що мала загрозливий характер [17, с. 245].

Митрополит Сильвестр Сембратович у 1870 р. заснував разом з отцем Ю. Пелешом богословський журнал «Рускій Сіонь», який став першим у Галичині богословським місячником українською мовою. Також у 1870 р. разом з отцем Ю. Пелешом та О. Лепким він видає «Изборникъ благопотребнихъ церковнихъ чиновъ и службъ». У 1879 р. владики церкви випустив перший молитовник народною мовою [17, с. 253]. Щоб підвищити рівень освіти українського жіноцтва та піднести високу результативність навчально-виховного процесу, митрополит Сильвестр у 1884 р. заснував у Львові дівочий інститут під керівництвом сестер Василянок, де було створено кілька безкоштовних місць для сиріт священників, побудовано монастир сестер Василянок із пансіонатом для дочок священників, а також церкву. У 1896 р. разом з О. Барвінським митрополит ініціював створення Католицького русько-народного союзу – першого українського політичного угруповання на засадах католицизму. У 1887 р. С. Сембратович заснував нову єпархію у Станіславові [18, с. 209].

Першим станіславівським єпископом УГКЦ став Юліан Пелеш, котрий провадив свою діяльність за трьома основними напрямками: організаційно-кадрове зміцнення новоутвореної єпархії, душпастирська та духовно-просвітницька робота з населенням.

Для покращення управління єпархією здійснювався випуск двох періодичних видань: «Вісник Станіславівської єпархії», «Шематизм греко-католицького кліра єпархії Станіславівської». «Вісник» почав виходити з липня 1886 р., спочатку неперіодично, а згодом – як щомісячник (до 1939 року). Основне його завдання полягало в тому, щоб донести до священників на місцях нову інформацію, зокрема, розпорядження церковної та світської влади.

Важливе значення мала діяльність єпископа Ю. Пелеша у сфері освіти, де церква поступово втрачала свої позиції у зв'язку з секуляризацією. У квітні 1886 р. єпископський ординаріат видав розпорядження про обов'язкове навчання основ християнської релігії в школі, що спиралося на відповідне розпорядження Крайової шкільної ради та на державний шкільний закон від 14 травня 1869 року. Для підвищення ефективності контролю церкви над шкільними закладами у Станіславівській єпархії було створено інститут ординаріатських комісарів, які працювали в кожному окрузі (повіті). Комісари діяли також і в інших єпархіях. У грудні 1886 р. єпископський ординаріат видав спеціальну інструкцію, згідно з якою комісарам надавалися широкі права для контролю за роботою

навчальних закладів. Для посилення впливу церкви на народні школи було запроваджено обов'язковий курс «доповнюючої науки релігії». Усе це засвідчує утвердження ролі церкви в галузі освіти [9, с. 36].

Юліан Пелеш вів просвітницьку роботу з українським населенням у Галичині. Він відомий як автор «Учебника католицької релігії» (1876), «Пастирського богословія» у 2-х томах (Відень, 1877, 2-е видання – 1885), «Розправи о духовном урядовом стилі» (Відень, 1878), «Geschichte der Union der Ruthenischen Kirche mit Rom» («Історії унії руської церкви з Римом» у 2-х томах (Відень, 1880) та інших.

Вивчаючи матеріали Івано-Франківського державного архіву, ми з'ясували, що в 1871, 1878, 1888, 1889, 1890 роках (Фонд. 401, 402) [6; 9] при церквах велись журнали (протоколи), у яких фіксували кількість учнів. Звідси довідуємось, що в «1888 році навчались при церковній школі 90 учнів»; а годин навчання релігії – «2 год. на тиждень», а в 1889 р. – «6 год. на тиждень». Про діяльність учнів та учителя написано так: «приводит детей на Богослужение, дети співають на хорах его присутствій» [7]. Також велись записи «релігійне виховання (захоплення) учителя: «уповноважений веде релігію латинського Орденаріату». Вивчався стан справ стосовного того, чи достатньо приділяє дяк уваги релігії?, якою є поведінка пароха, стан моральності – «добрий» [6].

Перед Греко-Католицькою Церквою постала необхідність оновлення чи, радше, знаходження

властивого їй як духовній інституції місця в суспільному житті. Це важливе завдання стало основним змістом архієрейського служіння митрополита Андрея Шептицького (1901–1944). Наполеглива душпастирська праця, турбота про освіту і культуру, захист національних і соціальних прав народу зробили його беззаперечним провідником і моральним авторитетом української спільноти, а саму церкву – широко розгалуженою та впливовою інституцією Галичини, яка, хоч і втратила свою функцію головного індикатора національної ідентичності, усе ж була важливим консолідаційним чинником і духовною опорою в змаганнях за українську державність.

Висновки. Отже, важливим чинником у процесі національно-культурного відродження України в середині XIX та початку XX століть стала Українська греко-католицька церква, яка черпала своє духовно-релігійне натхнення з джерел християнства. Вона ставила перед собою завдання збереження українців як нації. У цьому контексті можемо твердити про вироблення системи морально-етичних та культурно-освітніх пріоритетів, які були висунуті церквою на основі християнської традиції та перетворилися на цінності галицьких українців. У вирішальних переломних моментах історичного розвитку українська нація усвідомила надзвичайно тісний зв'язок народу з церквою, в основі якого – збереження та підтримка національних традицій.

Список використаних джерел

1. Возняк М. Відложений ювілей п'ятдесятилітньої діяльності товариства «Просвіта». *Календар «Просвіти»*. Львів, 1920. С. 185–190.
2. Волинець О. О. Функціонування Української Греко-Католицької Церкви в контексті державно-церковних відносин : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.11. Київ, 2003. 20 с.
3. Гарат Р. М. Діяльність товариства «Просвіта» в Галичині (1868-1921 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01. Чернівці, 2004. 17 с.
4. Гончарук Т. Галицькі митрополити. Тернопіль: Горлиця, 2002. 112 с.
5. ДАІФО. Ф. 504 (Сведения о состоянии прихода Снятинського деканата). Оп. 1. Спр. 223. Арк. 2–7.
6. ДАІФО. Ф. 504 (Станиславская консистория. Сведения о состоянии церквей и 26 хозяйственных приходов Кудринейского деканата). Оп. 1. Спр. 402. Арк. 1–3.
7. ДАІФО. Ф. 504 (Сведения о состоянии целевой и хозяйственных построек приходов Львовской епархии). Оп. 1. Спр. 350. Арк. 1–10.
8. ДАТО Ф. 231. Оп. 1. Спр. 483. 94 арк.
9. Делятинський Р. Історія Станіславської єпархії (1885–1900). Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2001. 96 с.
10. Делятинський Р. І. Станіславська єпархія Греко-Католицької церкви в суспільному житті Галичини (1885–1946 рр.) : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

References

1. Wozniak M. (1920). Delayed anniversary of the fiftieth anniversary of the society "Education" / Calendar "Education". Lviv. P. 185-190. [in Ukrainian]
2. Volynets O.O. (2003). Functioning of the Ukrainian Greek Catholic Church in the context of state-church relations: author's ref. dis. for science. degree of cand. of philos..science: special. 09.00.11 "Religious Studies" K.. 20 p.[in Ukrainian]
3. Garat R.M. (2004). Activities of the society "Education" in Galicia (1868-1921): author's ref. dis. for science. degree of cand. of hist. sciences: 07.00.01 "History of Ukraine". Chernivtsi. 17 p. [in Ukrainian]
4. Goncharuk T. (2002). Galician metropolitans of Ternopil: Gorlytsia. 112 p. [in Ukrainian]
5. DAIFO. F. 504 (Information on the state of the parish of the Sniatyn deanery). Op. 1, file no. 223. P. 2-7. [in Ukrainian]
6. DAIFO. F. 504 (Stanislav consistory. Information on the condition of churches and 26 economic parishes of the Kudrine deanery). Op.1, file no. 402. P. 1-3.[in Ukrainian]
7. DAIFO. F. 504 (Information on the condition of the target and economic buildings of the parishes of the Lviv diocese). Op. 1, file no. 350. P. 1-10. [in Ukrainian]
8. DATO F. 231, op. 1, file no. 483, P. 94. [in Ukrainian]
9. Delyatynsky R.I. (2001). History of the Stanislavsky diocese (1885–1900). Ivano-Frankivsk: Nova Zorya. 96 p.[in Ukrainian]

- імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2017. 390 с.
11. Калинович І. Щоб робити по читальнях «Просвіти». Програма, поділ і календар освітньої праці. Львів, 1924. 29 с.
 12. Качала С. Яка ціль Галицько-Руської Матиці. *Слово*. Львів, 1865. № 21. С. 7–12.
 13. Кияк С. Ідентичність українського католицизму: генезис, проблеми, перспективи. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2006. 631 с.
 14. Крип'якевич І. Історія України. Львів: Світ, 1990. 520 с.
 15. Кровицька О. «Русалка Дністрова» в угорській стоянці. *Українське слово*. 1998. 31 груд. С. 3–10.
 16. Лозинський М. Сорок літ діяльності «Просвіти». Львів, 1908. 72 с.
 17. Мудрий С. Нарис історії Церкви в Україні. Рим; Львів: Вид-во оо. Василіан, 1995. 404 с.
 18. Назарко І. Київські і Галицькі митрополити. Торонто, 1962. 271 с.
 19. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів: ЛА «Піраміда», 2014. 612 с.
 20. Перський С. Популярна історія товариства «Просвіта» у Львові. Львів, 1932. 256 с.
 21. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. Київ: Либідь, 1992. Т. 2. / Від середини XVII століття до 1923 р. 608 с.
 22. Річинський А. Проблеми української релігійної свідомості. Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. 448 с.
 23. Ступарик Б. М., Мацюк В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.). Коломия: Вік, 1995. 173 с.
 24. Турій О. Греко-Католицька Церква та українська національна ідентичність у Галичині. *Ковчег: науковий збірник із церковної історії*. Львів, 2003. Число 4. С. 67–85.
 25. Щербяк Ю. А. Освітня доктрина української греко-католицької церкви та її впровадження в Україні (середина XIX – XX ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 508 с.
 26. Щербяк Ю. А. Система морального виховання учнів у школах західних областей України (1900-1939 рр.) Тернопіль: Парадис, 1999. 205 с.
 27. Baik L. Z historii rozwoju ukraińskiej szkoły w Galicji. *Galicja i jej dziedzictwo*. Rzeszów, 1995. S. 151–161.
 10. Delyatynsky R.I. (2017). Stanislavsky Diocese of the Greek Catholic Church in the public life of Galicia (1885–1946) dissertation. Candidate of Historical Sciences, 07.00.01 / SHEI «Prykarpattia National Vasyl Stefanyk University». Ivano-Frankivsk, 2017. 390 p. [in Ukrainian]
 11. Kalynovych I. (1924). To do in the reading rooms "Enlightenment". Program, division and calendar of educational work. Lviv. 29 p. [in Ukrainian]
 12. Kachala S. (1865). What is the purpose of the Galician-Russian Matytsya / Slovo. Lviv., № 21. P. 7-12. [in Ukrainian]
 13. Kiyak S. (2006). Identity of Ukrainian Catholicism: genesis, problems, prospects. Ivano-Frankivsk: Nova Zorya. 631 p. [in Ukrainian]
 14. Krypyakevych I. (1990). History of Ukraine. Lviv: Svit. 520 p. [in Ukrainian]
 15. Krovytyska O. (1998). "Mermaid of the Dniester" in the Hungarian settlement / Ukrainian word. Dec. 31. Pp. 3-10. [in Ukrainian]
 16. Lozynsky M. (1908). Forty years of Enlightenment. Lviv. 72 p. [in Ukrainian]
 17. Mudry S. (1995). Essay on the history of the Church in Ukraine. Rome-Lviv: Publishing House Basilian, 404 p. [in Ukrainian]
 18. Nazarko I. (1962). Metropolitans of Kyiv and Halych. Toronto. 271 p. [in Ukrainian]
 19. Paholkov S. (2014). Ukrainian intelligentsia in Habsburg Galicia: the educated strata and the emancipation of the nation. Lviv. 612 p. [in Ukrainian]
 20. Persky S. (1932). Popular history of the society "Education" in Lviv. Lviv. 256 p. [in Ukrainian]
 21. Polonska-Vasylenko N. (1992). History of Ukraine: [in 2 volumes]. Vol. 2. / From the middle of the seventeenth century to 1923. K. : Lybid. 608 p. [in Ukrainian]
 22. Richynsky A. (2002). Problems of Ukrainian religious consciousness. Ternopil: Ukrmedknyha. 448 p. [in Ukrainian]
 23. Stuparyk B.M., Matsyuk V.D. (1995). The idea of the national school and national education in the pedagogical thought of Galicia (1772-1939) Kolomyia: Vik. 173 p. [in Ukrainian]
 24. Turiy O. (2003). The Greek Catholic Church and the Ukrainian national identity in Galicia / Scientific collection on church history. Number 4. Lviv. P. 67–85. [in Ukrainian]
 25. Shcherbyak Yu.A. (2009). Educational doctrine of the Ukrainian Greek Catholic Church and its implementation in Ukraine (mid-nineteenth - twentieth centuries.). dissertation doc.ped.sciences. -13.00.01 / Kharkiv. G. Skovoroda National Pedagogical University. Kharkiv. 508 p. [in Ukrainian]
 26. Shcherbyak Yu. A. (1999). The system of moral education of students in schools of the western regions of Ukraine (1900-1939) Ternopil: Paradis. 205 p. [in Ukrainian]
 27. Baik L.(1995). Z historii rozwoju ukraińskiej szkoły w Galicji / Galicja i jej dziedzictwo. - Rzeszów. P. 151–161. [in Polish]

Відомості про автора:

Русин Галина Андріївна
grusyn@gmail.com

ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ,
Івано-Франківська обл., Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10.11.2020 р.
Прийнято до друку 02.12.2020 р.

Information about the author:

Rusyn Halyna Andriivna
grusyn@gmail.com

SHEI "Prykarpattia National
Vasyl Stefanyk University»
Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk
Ivano-Frankivsk region, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 10.11.2020.
Accepted for publishing 02.12.2020.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.3.015.311:616.89

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Лариса Журавльова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті представлено й обґрунтовано систему комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах сучасного закладу загальної освіти. Зауважено, що мовленнєвий розвиток таких дітей залежить від організації в загальноосвітніх закладах ефективного корекційно-педагогічного процесу, удосконалення якого доволі актуально й повинно ґрунтуватися на певних фундаментальних наукових засадах. Розглянуто педагогічні системи, розроблені різними вченими, уточнено й конкретизовано поняття «система», визначено її функції. Наголошено на тому, що в сучасних педагогічних дослідженнях є системи, які презентують специфіку роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку загалом, а є такі, що спрямовані винятково на соціальну взаємодію для усунення певних порушень. З'ясовано, що наявні системи цілком не задовольняють спеціалізовану діяльність логопеда з молодшими школярами із дисграфією, тому виникає необхідність розроблення комплексної системи, яка має взаємопов'язані елементи, мету, принципи, етапи, результати тощо. Це допоможе скласти карту корекційно-розвивального процесу для розширення можливостей впливу логопеда на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Акцентовано на п'яти основних блоках запропонованої системи – перспективно-цільовому, концептуальному, організаційно-діагностичному, змістовно-процесуальному, контрольно-результативному – і надано їм характеристики.

Ключові слова:

система; корекційно-розвивальна робота; молодші школярі; дисграфія.

Аннотация:

Журавлева Лариса. Система комплексной коррекционно-развивающей работы по речевому развитию младших школьников с дисграфией: основные характеристики.

В статье представлена и обоснована система комплексной коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях современного учреждения общего образования. Отмечено, что речевое развитие таких детей зависит от организации в общеобразовательных учреждениях эффективного коррекционно-педагогического процесса, совершенствование которого достаточно актуально и должно основываться на определенных фундаментальных научных принципах. Рассмотрены различные педагогические системы, разработанные учеными, уточнено и конкретизировано понятие «система», определены ее функции. Подчеркнуто, что в современных педагогических исследованиях есть системы, которые в целом раскрывают специфику работы с детьми с особенностями психофизического развития, а есть и такие, которые направлены исключительно на социальное взаимодействие для устранения определенных нарушений. Установлено, что существующие системы полностью не удовлетворяют специализированную деятельность логопеда с младшими школьниками с дисграфией, поэтому возникает необходимость разработки комплексной системы, которая имеет взаимосвязанные элементы, цель, принципы, этапы, результаты. Это поможет составить карту коррекционно-развивающего процесса для расширения возможностей влияния логопеда на все структурные компоненты речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях учреждения общего среднего образования. Акцентируется на пяти основных блоках предложенной системы – перспективно-целевом, концептуальном, организационно-диагностическом, содержательно-процессуальном, контрольно-результативном – и представлены характеристики каждого из них.

Ключевые слова:

система; коррекционно-развивающая работа; младшие школьники; дисграфия.

Resume:

Zhuravliova Larisa. The system of complex correctional and developmental work on speech development of junior schoolchildren with dysgraphia: main characteristics.

The article substantiates and presents a system of complex correction of speech development of children of primary school age with dysgraphia in a modern general education institution. It is noted that the speech development of children of primary school age with dysgraphia depends on the organization of an effective correctional and pedagogical process in general secondary education, the improvement of which is quite important and should be based on certain fundamental scientific principles. The positions of scientists on the development of various pedagogical systems are considered, the concept of "system" is specified and concretized, and its functions are defined. It is noted that in pedagogical science systems are developed in order to support the used theoretical approaches in practice. It is emphasized that in modern pedagogical research, there are systems that generally present the features of working with children with special needs, but there are also those that are aimed at social interaction to eliminate certain disorders. It was found that the existing systems do not fully satisfy the specialized activities of a speech therapist with junior schoolchildren with dysgraphia. There is a need to develop a comprehensive system that has interrelated elements, purpose, principles, stages and results, which would help map the correctional and developmental process to expand the influence of speech therapist on all structural components of speech development of primary school children with dysgraphia in the institution of general secondary education. It is emphasized that the proposed system has five main blocks: perspective-target, conceptual, organizational-diagnostic, content-procedural, control-effective. Each of the specified blocks is characterized.

Key words:

system; correctional and developmental work; junior schoolchildren; dysgraphia.

Постановка проблеми. В умовах розвитку української держави, її інтеграції в європейський освітній простір та переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства стає можливою трансформація навчально-виховного процесу в початковій школі, де закладаються основи навчальної, організаційної та суспільної діяльності дитини 6-10 років. З огляду на це, перед нашою державою постають нові завдання, пов'язані з глобальними змінами в галузі організації комплексної корекційної роботи з учнями початкових класів загальноосвітньої школи, які мають порушення усного та писемного мовлення. Попри значну кількість праць зі спеціальної педагогіки, присвячених вивченню окремих питань корекції дисграфії у молодших школярів, характеристика їхнього мовленнєвого розвитку залишається фрагментарною та суперечливою. Це актуалізує розроблення теоретико-методологічних засад упровадження системи комплексної корекційної роботи із зазначеною категорією дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранність проблеми корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією розкрито у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях, автори яких (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавичюте, Л. Єфименкова, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашина, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовникова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чірка) розглядали особливості порушення формування писемного мовлення з позиції аналізу дисграфії насамперед як мовного порушення, а також унаслідок несформованості ВПФ, що забезпечують процес письма. Водночас висвітлені науковцями аспекти не створюють цілісного уявлення про мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, особливості та чинники його розвитку, взаємозв'язок з особистісною та когнітивною сферами.

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати розроблену систему комплексної корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток нового знання щодо комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією діалектично пов'язаний з емпіричним пізнанням, і саме це дає змогу більш глибоко розуміти реальні процеси, які відбуваються під час роботи логопеда. Поглиблення теорії корекційної педагогіки у сфері її практичного використання, зокрема

в корекційній роботі з молодшими школярами із дисграфією, має бути органічно поєднано в цілісній, комплексній системі.

Сучасна наукова література містить багато різноманітних описів поняття «система». У своєму дослідженні ми спираємось на визначення, запропоноване Р. Акоффом у роботі «Назустріч системі системних концепцій»: «Система – це сукупність взаємопов'язаних елементів. ... це сукупність, яка охоплює щонайменше два елементи та відношення, яке реалізується між кожним з його елементів і принаймні ще з одним елементом у наборі. Кожен з елементів системи під'єднаний до будь-якого іншого елемента, прямо чи опосередковано. Крім того, жодна підмножина елементів не може бути не пов'язаною з будь-якою іншою підмножиною» [7, с. 662]. Отже, система насамперед не просто сума елементів: її ознаками є взаємозв'язки, цілеспрямованість, функціонування й результативність. Важливими для дослідження є також функції системи, окреслені вченим: «Функції системи – це отримання результатів, що визначають її цілі. Іншими словами, припустимо, що система може відображати принаймні два структурно різні типи поведінки в одному або різних середовищах, і саме ці типи поведінки дають однаковий результат. Тоді можна сказати, що вони мають функцію досягнення такого результату. Функціонувати, отже, означає бути здатним по-різному давати однакові результати» [7, с. 668].

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу й на розроблену системно-структурну теорію діяльності (Л. Виготський, 1960), завдяки якій і теорія, і практика корекційної роботи набувають певної еволюції. Корекцію мовленнєвого порушення молодших школярів, зокрема корекцію дисграфії, ми розглядаємо як специфічний результат діяльності логопеда з дитиною в освітньому просторі, дотичним до якого є різні суб'єкти (учитель, батьки, психолог, адміністративний персонал закладу середньої освіти тощо). Корекційна робота логопеда в такому взаємозв'язку вибудовується в рамках освітнього простору за допомогою розробленої нами системи, що засвоюється логопедом і перевищує його звичайну, повсякденну роботу для отримання ефективних результатів. Така діяльність є цілеспрямованою, і пізнання логопеда, і його мотивація організовуються в механізм саморегуляції, що спрямований на досягнення мети. Це твердження ґрунтується на тезі зарубіжних учених, послідовників ідей Л. Виготського, зокрема Г. Бедні, Х. Вон Бреверна, К. Сініції, про те, що «вектор

“мотив (и) → мета” надає процесу саморегуляції цілеспрямованості» [9, с. 1800].

У педагогічній науці системи розробляють для реалізації на практиці певних теоретичних підходів. Зауважимо, що в сучасних педагогічних дослідженнях наявні як системи, що загалом презентують особливості роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, так і ті, що можна було б назвати орієнтованими на соціальну взаємодію для усунення певних порушень. Наприклад, С. Альпер, П. Шлосс, С. Шлосс запропонували систему роботи з сім'ями, які виховують дитину молодшого шкільного віку з особливими потребами, і довели, що представники сім'ї мають разом працювати для дитини, залучаючи до цього процесу водночас широке коло фахівців – освітян та служби, пов'язані з інклюзією [8].

Іншу систему, спрямовану на співпрацю з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, запропоновано в роботі Е. Лайтфут і Ш. ДеЗелар. Автори обстоюють думку про необхідність фокусувати увагу на батьківській ролі членів сім'ї, урахувати їхні думки та потреби під час роботи з дітьми [13].

На необхідності створення системи роботи з дітьми, що мають особливі освітні проблеми, наголошено в дослідженні С. Цюй. З огляду на те, що ефективних методів роботи з дітьми, що мають певні потреби, досі не розроблено, автор вважає за доцільне подолати розподіл парадигм на медичну допомогу й допомогу соціальну, освітню, а отже, знайти ті спільні засади, на яких фахівці різних галузей могли б працювати разом для досягнення ефективних результатів задоволення потреб та інтересів дітей [15].

Систему у формі логічної моделі для втручання «Triple-C» (клієнт, тренер, компетентність) містить дослідження таких учених, як Т. Турньє, О. Хендрікс, Е. Ягода, Р. Гастінгс, П. Ембрегс [11]. Спільна робота, мотивація, результативність, на їхнє переконання, необхідні для задоволення потреб людини з певними порушеннями, так само, як і регулярні зустрічі її з персоналом для розв'язання проблем, бо всі зацікавлені сторони мають чітко виконувати покладені на них завдання. Слушною також є думка вчених щодо керівництва в командній роботі, яка передбачає «міцну співпрацю між усіма членами трикутника підтримки, що заснована на рівності та довірі, і регулярні роздуми над тим, чи дієвим є трикутник підтримки ...» [11, с. 7].

Комплексу диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору представлено в праці О. Боряк [1, с. 16],

яка виокремила декілька етапів проведення роботи з зазначеною категорією учнів (орієнтовно-підготовчий, діагностико-диференційований, заключний). Показовими є результати діагностико-диференційованого етапу, згідно з якими «найбільш поширеними серед обстежених учнів є змішані форми дислексій і дисграфій (40,4%)» [1, с. 18].

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження і праця І. Демченко, у якій наголошується на необхідності створення в початковій школі для дітей з особливими освітніми потребами інклюзивного освітнього середовища, що є певною сукупністю «організаційних, фізичних, психолого-педагогічних та соціальних умов... для забезпечення ефективності навчально-виховного й корекційно-розвивального процесу, що залежить від його доступності, якості наданих послуг, соціально-психологічного клімату в колективі та готовності педагога до інклюзивно-освітньої діяльності» [2, с. 8]. І. Демченко доводить, що вчитель початкових класів має володіти спеціальними знаннями й в умовах інклюзивної освіти «втілювати теоретичні та практичні ідеї інклюзії, застосовувати нові методи й технології навчання, виховання та корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них, забезпечувати зв'язки між соціальними, психологічними та корекційно-педагогічними явищами» [2, с. 4]. Для цього дослідниця розробила модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що складається з п'яти блоків – цільового, концептуального, організаційного, змістово-процесуального та результативного.

Авторську систему комплексної психолого-педагогічної корекції порушень психомовленнєвого розвитку осіб із ВНГП від народження до повноліття презентовано в роботі С. Коноплястої [6]. В основі цієї системи – міждисциплінарний підхід та інтеграція всіх ланок процесу супроводу дитини із ВНГП. Дослідниця характеризує структуру наведеної системи, її взаємопов'язані між собою компоненти та складники, зокрема «... цільові (цілі, принципи, завдання); змістові (базові складники, функції, основні напрями діяльності); операційно-дієві (періоди, етапи, форми, методи, прийоми, умови, способи взаємодії); оцінно-результативні (критерії, показники)» [6, с. 27] і презентує не механічний набір даних, а структуроване цілісне наукове знання, що є цінним для нашої роботи. Проте запропонована система не задовольняє цілком спеціалізовану

діяльність логопеда з молодшими школярами із дисграфією, оскільки увага в дослідженні С. Коноплястої зосереджена лише на окремій категорії дітей (із клінічними ознаками ринолалії та дизартрії, вродженою органічною відкритою ринолалією та заїканням, вродженою органічною відкритою ринолалією та алалією) й не охоплює всіх учнів із дисграфією.

Проаналізувавши різні системи, можемо констатувати, що в спеціально орієнтованій педагогічній літературі наявна досить обмежена кількість праць, у яких би розкривалася система корекційної роботи логопеда з дітьми молодшого шкільного віку, що мають мовленнєві порушення, серед яких – і дисграфія. Це спонукало нас до розроблення комплексної системи, яка має взаємопов'язані елементи, мету, принципи, етапи, результати, що надалі може допомогти скласти карту корекційно-розвивального процесу для розширення можливостей впливу логопеда на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Метою такої системи є забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Комплексна система, як бачимо на рисунку 1, має п'ять основних блоків: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний. Схарактеризуємо окремо кожний із цих блоків.

Так, *перший блок – перспективно-цільовий* – охоплює передумови, які визначені нами як суспільно-політичні, соціально-економічні, культурні та демографічні.

Згідно з дослідженнями останніх років, кількість дітей молодшого шкільного віку з ознаками психічного дизонтогенезу, зумовленого біологічними та соціальними впливами, суттєво зросла. Зокрема статистичні дані свідчать про щорічне збільшення чисельності дітей із відхиленнями в психічному й психофізичному розвитку, високий відсоток народжуваності недоношених дітей, а також із пренатальними, натальними і постнатальними біологічними факторами ризику, що в майбутньому, за умови невтручання, провокують порушення базових передумов письма та виникнення дисграфії. Різні відомства наводять різні цифри і пропонують свої варіанти розв'язання цієї проблеми. Зокрема, Міносвіти забезпечує необхідні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасні учні проводять за навчанням набагато більше часу, ніж будь-коли раніше. Посилений акцент при цьому робиться на соціальній зрілості

дитини та на її психічному здоров'ї. Але, як доводять дослідження останніх років, ситуація на краще не змінюється, оскільки підвищується загальний рівень занепокоєння, спостерігаються більш серйозні депресивні розлади: «Попри реформи в освіті та школі, діти та молодь демонструють підвищений психологічний рівень дистресу та психічні захворювання» [10, с. 64].

Зауважимо, що найперше відповідальність за психофізичний стан дитини покладається на батьків, чия роль у цьому питанні є важливою і провідною. У сучасних умовах вимушеної міграції дорослого населення (через нестабільні та складні національні соціально-економічні умови) багато хто з батьків залишає своїх дітей із порушеннями мовлення (різної етіології та генезу) під опікою бабусь та дідусів, які фізично та інтелектуально не мають змоги ефективно виконувати потрібні функції батьківського супроводу.

Системна модернізація сучасної школи, зокрема початкової, відбувається на тлі подолання ряду негативних тенденцій економічного, соціально-культурного та соціально-психологічного характеру.

Суттєві зміни в соціально-економічному житті суспільства супроводжуються соціокультурною стратифікацією всього населення. Ця тенденція виявляється у збільшенні кількості сімей, що відчують значні труднощі адаптації та виживання в динаміці соціально-економічних умов, що, своєю чергою, призводить до того, що батьки не мають змоги (з різних причин) надати необхідну спеціальну освітню допомогу своїм дітям, забезпечити важливу для них підтримку, оточити відповідною увагою.

Крім того, соціальні очікування батьків, у родинях яких є діти з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема з дисграфією, часто не збігаються з реаліями методів навчально-виховного процесу в школі, хоча в законі України «Про освіту» акцентується на забезпеченні рівності в здобутті якісної базової освіти. Сьогодні Нова українська школа намагається реалізувати ці запити, надаючи змогу дітям з особливими освітніми потребами отримати необхідну кваліфікаційну допомогу педагогічного персоналу.

Зауважимо, що учні з труднощами формування навичок письма (без явних порушень усного мовлення) у процесі опанування писемним мовленням часто залишаються наодинці зі своїми проблемами, оскільки в закладах загальної середньої освіти в полі зору фахівців зазвичай опиняються діти із загальним недорозвитком мовлення або фонетико-фонематичними порушеннями.

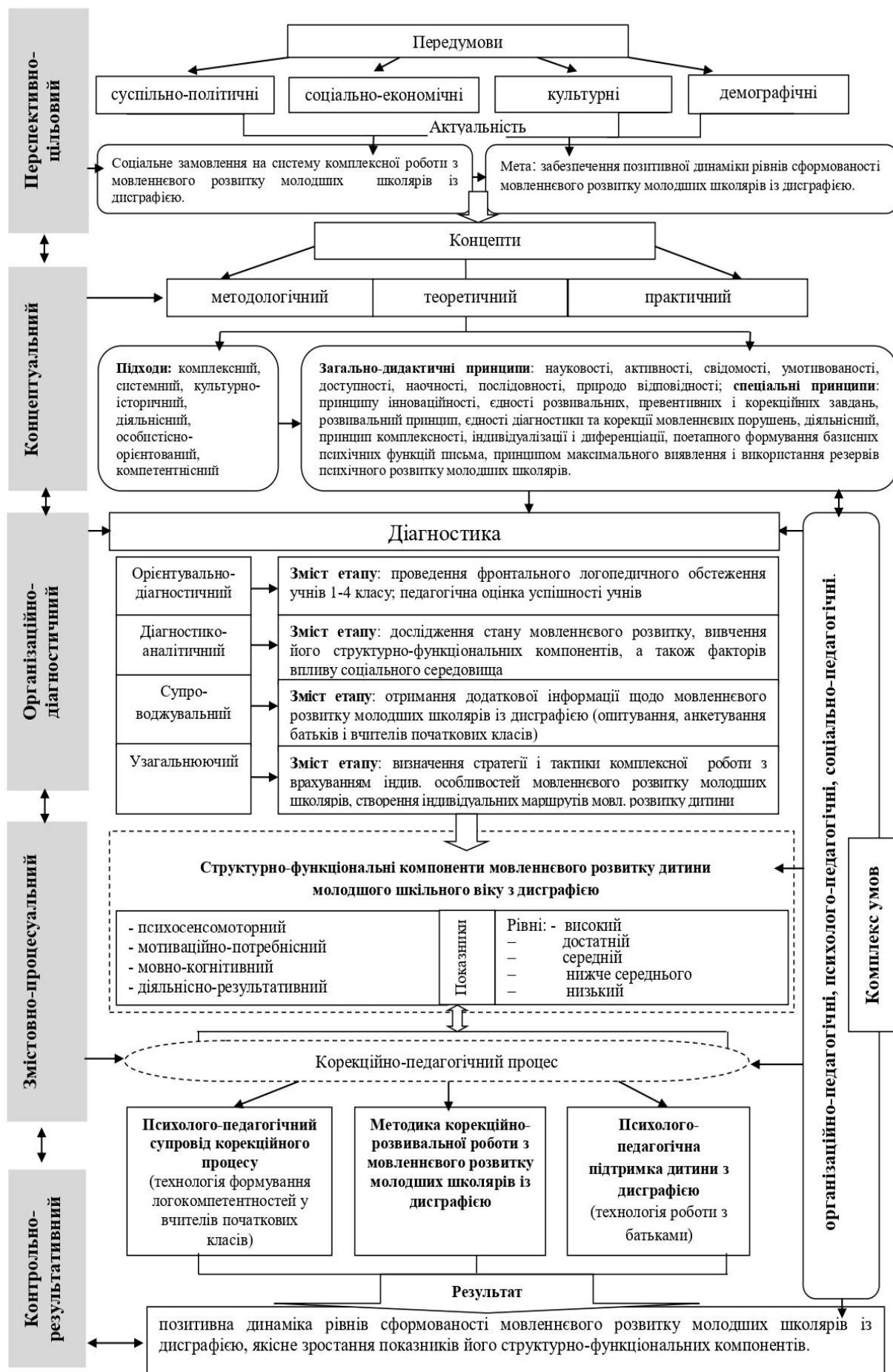


Рис. 1. Модель системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією

Попри те, що велика кількість сучасних досліджень свідчить про необхідність урахування можливих немовленневих механізмів порушення формування навичок письма, професійна діяльність фахівців і досі обмежується роботою лише з молодшими школярами, які мають порушення усного мовлення, тобто на сьогодні достатньою мірою не розроблена процедура виявлення дітей з несформованістю базових передумов, необхідних для набуття навичок письма. Дисграфію і нині вважають здебільшого тільки мовним порушенням, тому вчителі початкових класів не зважають на те, що діти з дисграфією потребують як необхідної спеціальної освітньої допомоги з боку логопеда, так і психолого-педагогічного супроводу з боку вчителя.

Найчастіше порушення письма і читання розглядають тільки як наслідок або дефіциту фонологічних процесів (ФФП), або загального недорозвитку мовлення (ЗНМ), тобто дефіциту всіх мовних засобів – фонетико-фонематичних і лексико-граматичних. Натомість у нормативно-законодавчих документах України порушення читання і письма розглядають тільки як наслідок мовленнєвого недорозвитку, і програма адаптується під потреби дитини з дефіцитом мовленнєвого розвитку (освітні програми для дітей із тяжкими порушеннями мовлення). У цьому контексті слід звернути увагу на те, що допомога учням початкових класів із дисграфією організована не належному рівні в закладах загальної середньої освіти, оскільки такі діти потребують особливої уваги та відповідного психолого-педагогічного супроводу з боку фахівців, вчителів, а також розуміння й підтримки з боку батьків.

З огляду на це, одним із важливих умінь у професійній діяльності вчителя початкових класів є вміння працювати з різними категоріями дітей, зокрема й з дітьми, що мають мовленнєві порушення, а саме – дисграфію. Зважаючи на той факт, що в основному вчитель молодших класів супроводжує навчально-виховний процес молодшого школяра, він повинен оволодіти ефективними методами роботи з дітьми, які мають труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію). Завдяки цим методам, а також ефективним логокорекційним впливам з боку фахівців, учні молодших класів зможуть здобути якісні знання.

Отже, обізнаність педагогів початкової школи з основними формами і виявами дисграфії – необхідна умова успішного входження дитини з мовленнєвими порушеннями в навчальний процес. Виходячи з цього, професійна діяльність учителя початкових класів потребує коректив, що передбачають опанування нових методів

і технологій, необхідних для запобігання порушенням писемного мовлення, або, за наявності таких, урахування особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів і вміння застосовувати спеціальні завдання та ігрові вправи, методи та прийоми в контексті комплексної корекційної роботи.

Визначені нами передумови актуалізують дослідницьку проблему, що розкривається через соціальне замовлення на систему комплексної корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією. Отже, для потреб нашого соціуму необхідним є розроблення й проведення комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією. Корекційно-розвивальна робота для сучасних молодших школярів у звичайній школі помітно відрізняється від класів, де здійснюються поглиблені спеціальні програми з «Корекції мовлення». Змінюється практика, розробляються нові технології, що потребують більшої гнучкості освіти в початковій школі, і наразі наше суспільство потребує дослідницького пошуку в процесі якісної підтримки учнів молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення, що обумовлені психофізіологічною незрілістю та супроводжуються переживанням стресових ситуацій, виникненням психічних захворювань тощо. Для задоволення зростаючих вимог суспільства необхідно розробити спеціальні інструменти, що суттєво покращать ситуацію, бо сьогодні, як ніколи, потрібні нові експериментальні моделі, що можуть бути актуальними в процесі побудови необхідної траєкторії мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією і сприятимуть корекції мовленнєвих порушень.

Другий блок розробленої комплексної системи – *концептуальний* – пояснює, на яких концептах (методологічний, теоретичний, практичний), що взаємодіють між собою на засадах поліпарадигмальності, і з урахуванням яких методологічних підходів (комплексний, системний, культурно-історичний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний) побудовано корекційну роботу з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Спираючись на ці підходи, виокремлюємо педагогічні принципи (загальні та спеціальні), що є основою для корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Коротко характеризуємо ці принципи.

Так, провідними принципами дидактики вважають принципи науковості, активності, свідомості й умотивованості. Дотримання

принципу науковості в процесі проведення корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із дисграфією означає, що молоді фахівці та вчителі початкової школи, здобуваючи потужну теоретичну педагогічну підготовку, не завжди пов'язують її з практикою роботи з дітьми молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Часто і теорія, і практика в освітньому процесі ЗВО представлені як різні галузі корекційно-розвивальної діяльності, тому така діяльність учителя з молодшими школярами із дисграфією є спонтанною, стихійною. Відповідно до розробленої нами наукової концепції, загальна робота з молодшими школярами, що мають мовленнєві порушення, набуде ознак структурності і їй легше буде проводити в нових ситуаціях, які ще не траплялись у конкретній практиці того чи того педагога. Глибоке концептуальне розуміння проблеми дисграфії, яка має свою типологію, причини виникнення, можливості комплексної корекції, є потрібним для вчасного втручання, а отже, використання теоретичних і дослідницьких основ постає необхідним у процесі застосування на практиці принципу науковості.

Наступний принцип – *принцип активності* – ми характеризуємо як провідний у процесі роботи з дитиною, бо в молодшому шкільному віці однією з провідних потреб є потреба в русі. Активність дитини впливає на всі види її розвитку: на інтелект, моральність, емоційність тощо. Активність дитини, її рух також чинять вплив і на мовленнєвий розвиток загалом і на корекцію дисграфії зокрема. Отже, довільні рухи дитини та дії (наприклад, імпрізаційні, хореографічні тощо) є необхідними для подолання порушень мовлення і, як свідчать дослідження останніх років, здатні корегувати мовлення, а надалі – письмо. Н. Пангелова та Т. Круцевич з цього приводу зауважують, що «... на формування мовлення впливає моторика дрібних м'язів кисті, координаційні здібності, функціональний стан дихальної системи, зорово-рухова координація» [14, с. 241]. Отже, використання принципу активності як загального педагогічного принципу є необхідним під час проведення комплексної корекції структурних компонентів мовлення. Цей принцип слід застосовувати насамперед тоді, коли діагностується порушення діялісно-результативного та психосенсомоторного компонентів.

Загальний педагогічний *принцип свідомості*, на нашу думку, є важливим у процесі роботи з дітьми із дисграфією. Найбільш яскраво він виявляється під час ігрового та жартівливого спілкування молодших школярів, бо свідомість

дітей опосередковано пов'язана з такими складними системами, як уява та пізнання. Цей принцип пронизує діяльність дітей у шкільній практиці. Під час роботи з молодшими школярами із дисграфією важливо забезпечити розуміння дітьми та їхніми батьками мети корекції мовленнєвих порушень, усвідомлення необхідності планувати виконання спеціальних логокорекційних вправ, досягати позитивної динаміки в процесі корекційної роботи та виявляти інтерес до проведення корекційно-педагогічної діяльності тощо. Із зазначеним принципом тісно пов'язаний *принцип умотивованості*. Так, зокрема, у процесі корекції мовленнєвих порушень важливо перетворити молодших школярів із дисграфією та їхніх батьків на зацікавлених учасників, сформувані в них прагнення до досягнення необхідних результатів корекції, демонструвати їхню успішність в усуненні порушень, застосовувати цікаві методики і технології, що будуть їх залучати до проведення спільної навчальної праці. На це мають бути спрямовані цікаві логокорекційні завдання, вправи, ігри тощо.

Також серед загальних педагогічних принципів ми віділяємо принципи доступності, наочності, послідовності, природовідповідності. *Принцип доступності* можна схарактеризувати так: і для вчителів, і для батьків, і для самих учнів із дисграфією матеріал має бути спрощеним, не переобтяженим додатковими спеціальними текстами й термінами, що ускладнюють корекційно-розвивальний процес. І завдання, і діагностичні методики, і логокорекційні вправи повинні бути елементарними і для розуміння, і для використання їх у процесі комплексної системи корекції мовленнєвих порушень, зокрема й дисграфії. Інший принцип – *принцип наочності* – полягає у використанні образного матеріалу, що є прийнятним для молодших школярів: малюнків, символів, картинок, піктограм, контурів, фігур, предметів тощо. Важлива роль належить процесу малювання, оскільки він є передумовою формування писемного мовлення, бо сприяє вдосконаленню зображувально-графічних навичок дитини. Прості вправи «Намалюй своє мовлення», «Намалюй та розкажи, що це...» можна використовувати для конструювання слів, речень, оптимізувати корекційно-розвивальний процес тощо. Так малювання свого мовлення – це комплекс прийомів, що використовуються варіативно й дають змогу виконувати завдання різного ступеня складності в процесі навчання дитини грамоти. Завдяки використанню такого комплексу прийомів реалізується принцип наочності, робота будується з використанням ігрової та практичної діяльності дітей. Зміст

системи – це малюнок і наступне за ним мовлення. Малюнок і мовлення, що його супроводжує, фіксуються в індивідуальному зошиті під час заняття та відображають усе, що дитині необхідно висловити чи зробити.

Також успішність корекційно-розвивальної роботи залежить від використання *принципу послідовності*, дотримуватися якого мають не лише діти, а і їхні батьки, що є для них, як і вчителі, зразками для наслідування. Коли дитина бачить акуратність, точність і поетапність виконання тих чи тих завдань, вона привчається також послідовно виконувати необхідні для неї логокорекційні завдання. Постійна робота, що базується на структурі поетапного виконання логокорекційних вправ і завдань, є запорукою успішності в процесі досягнення позитивної динаміки корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Ще одним важливим загальним педагогічним принципом корекційно-розвивальної роботи є *принцип природовідповідності*. У роботі необхідно враховувати особливості психомовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, звертати увагу на морфофункціональну зрілість їхньої ЦНС, зважати на психічні та анатомофізіологічні особливості. Становлення нервової системи дітей із дисграфією, її складність, розвиток базових відчуттів і сенсорної інтеграції, чутливість до сприйняття інформації, зокрема й пізнавальної, – вихідні й ключові аспекти системи комплексної корекційної роботи. Зауважимо, що надмірне збудження нервової системи дитини гальмує її мовленнєвий розвиток та ускладнює, відповідно, процес корекції дисграфії. Зазначимо, що останніми роками позитивною тенденцією зростає інтерес до неврологічних досліджень, що їх презентують наукові праці про мозкову активність дітей, є зацікавленість процесами мовлення таких дітей, бо це має велике значення для подальшої освітньої діяльності. Саме тому дослідники документують нейронні ознаки, розглядають співвідношення мовленнєвого розвитку із соціально-економічним статусом, вивчають додаткові можливості для використання різноманітних стимулів, що можуть суттєво покращити розвиток ділянок мозку, пов'язаних із мовленням. Водночас автори вказують на необхідність урахування соціального компонента, наголошуючи на тому, що машинне навчання не в змозі побачити всі тонкощі роботи над розвитком мовлення дітей: «... раннє вивчення мови має бути соціальним. ... Машин недостатньо для розвитку, принаймні в ранній період, і коли стандартні машини, такі, як телевізори, використовуються як інструменти» [12, с. 140].

Серед спеціальних педагогічних принципів, на які спирається робота з молодшими школярами із дисграфією, ми виділяємо: принцип інноваційності, єдності розвивальних, запобіжних і корекційних завдань, розвивальний принцип, єдність діагностики та корекції мовленнєвих порушень, діяльнісний, принцип комплексності, індивідуалізації та диференціації, поетапного формування базисних психічних функцій письма, принцип максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку молодших школярів. Так, *принцип інноваційності* передбачає створення інноваційного освітнього середовища, організація якого ґрунтується на системному поєднанні психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних і соціально-педагогічних аспектів, визначає взаємодію та координацію різних напрямів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини молодшого шкільного віку завдяки її інтеграції в цілісну систему.

Принцип єдності розвивальних, запобіжних і корекційних завдань, де системність і взаємообумовленість завдань відображають взаємозв'язок усіх структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, також є беззаперечним. Вчасно вжиті запобіжні заходи дають змогу уникнути непотрібних і небажаних ускладнень у процесі розвитку й поведінки зазначеної категорії молодших школярів. Організація системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку з дисграфією повинна бути спрямована на інтенсифікацію корекційно-педагогічного процесу, роблячи його більш цілеспрямованим та ефективним, та на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей кожної дитини з дисграфією. Важливим на цьому шляху є виокремлення слабких ланок у процесі формування всіх структурних складників мовленнєвого розвитку молодших школярів, з'ясування потенційної бази розвитку й можливостей дітей, здійснення активації психічних процесів, формування та розвиток базових функцій і корекція їх недостатності. Усе це впливає на подальше становлення всього психомовленнєвого розвитку молодшого школяра з дисграфією, зокрема на його психофізіологічні особливості, мотиваційно-спонукальну сферу, мовно-когнітивний розвиток, а також на сформованість самооцінки, самоконтролю та саморегуляції. Використання цього принципу підсилюється такою тенденцією, як зміна стилю навчальних завдань, зміна вимог до навчання, що пов'язані зі зміною державних вимог. Зауважимо, що навчальний матеріал, який мають засвоїти

школярі, ускладнюється, а сам процес навчання набуває ознак ще більшої самостійності. Новий акцент на цих позиціях потребує більшої уважності в дотриманні цього спеціального принципу.

Важливо також дотримуватися принципу *єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень*, що визначає необхідність проведення діагностики, вчасне обстеження мовленнєвого розвитку молодших школярів, комплексне вивчення всіх його структурно-функціональних компонентів. Особливим є і використання *розвивального принципу*, що передбачає здійснення корекційного впливу одночасно як на відновлення певних компонентів, так і на вдосконалення умінь і навичок, необхідних для повноцінного розвитку мовленнєвої діяльності загалом. Отже, важливо розуміти, що розпочинати роботу слід не там, де дитина потребує допомоги, а там, де вона почуває себе впевнено і врівноважено [5].

Діяльнісний принцип тісно пов'язаний з принципом активності, але діяльність дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення мовленнєвого розвитку і, як наслідок, дисграфію, набуває іншого характеру, бо потребує використання спеціально підібраної сукупності вправ та завдань для розвитку їх моторно-рухової, мовленнєво-когнітивної, особистісної сфер через арттехнології, казкотерапію, ігрові вправи тощо.

Зауважимо, що через ігрові вправи, як ключові для навчання та корекції, досягається загальний ефект, і різноманітні інтереси дітей, що сприяють розвитку як усного, так і писемного мовлення через налагодження соціальних стосунків, породжуються тими фондами знань, що реконструюються для проведення корекційно-розвивальної роботи. Спільно складені ігри з урахуванням як індивідуальних, так і колективних фондів знань дітей, покращують динаміку розвитку їхнього мислення та мовлення.

Наступним принципом є *принцип комплексності*, згідно з яким систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку розглядають як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічних впливів. Цей принцип ураховує всі чинники щодо корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах спільної роботи фахівця, учителя початкових класів і батьків. Урахування фахівцем даних анамнезу, характеристик дитини з боку вчителів і батьків, спостереження за дитиною в процесі навчальної, ігрової та самостійної діяльності, результати обстеження усного та писемного мовлення дають змогу

отримати інтегровану інформацію щодо психомовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку, класифікувати порушення та проаналізувати його структуру, розмежувати первинний розлад і його вторинні вияви, з'ясувати індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини і, відповідно до цього, обрати оптимальну корекційно-розвивальну стратегію щодо молодшого школяра з дисграфією.

Важливим також є *принцип індивідуалізації та диференціації*, що полягає в необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини перед тим, як розпочати корекційно-розвивальну роботу. Цей принцип зумовлює також вибір методики, що враховуватиме індивідуальну типологію мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією на основі взаємозв'язків її психофізіологічних і соціально-психологічних особливостей, основних закономірностей її психофізичного розвитку, зважаючи на сензитивні періоди для розвивальної роботи. За результатами проведеного нами констатувального експерименту, за однакового виду дисграфії рівень недорозвинення тих чи тих функцій, а також ступінь вираженості порушення письма можуть бути різними. У процесі експериментальної роботи визначено дві узагальнені підгрупи дітей із дисграфією, для кожної з яких були характерні свої типологічні особливості мовленнєвого розвитку: прогностично-інертний тип (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний тип (діялісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний). Отже, логокорекційна робота з учнями молодших класів із дисграфією має бути різною і проводитися з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей їхнього мовленнєвого розвитку. Ураховуючи необхідність спеціального корекційного впливу на дефіцитарні структурні компоненти мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, завдання мають обиратися не лише відповідно до віку дитини, а й до її індивідуальних можливостей.

Реалізація *принципу поетапного формування базисних психічних функцій письма* пов'язана з теорією планомірного формування діяльності, де перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню, розумову дію є багатоетапним процесом (Гальперин П. Я., 1998, 2002). Згідно з цим принципом, логокорекційна робота має будуватися як цілісна система, що передбачає певні етапи, які враховують послідовність формування кожної конкретної психічної функції в онтогенезі. Акцентуємо на необхідності певних

передумов для розвитку навичок письма на кожній стадії, на важливість яких звернула увагу У. Кіслінг. Дослідниця зауважила, що «перестрибування» через певні етапи розвитку «залишає дірки» й не створює надійного підґрунтя, зокрема для шкільного навчання надалі [5, с. 66]. Відбувається так звана генералізація навички, тобто перенесення здатності успішно виконувати певну дію за будь-яких нових умов. Якщо генералізація не відбувається, то навички формуються фрагментарно.

Крім того, необхідно створювати основу для тих сфер, де відчувається дефіцит, а також спиратися при цьому на «вміння» дитини робити те, що вона вже вміє. Це дає змогу впливати на проблемні сфери, не шкодячи впевненості учня в собі. Тому вищезазначений принцип тісно пов'язаний із *принципом максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку молодших школярів*, що спрямований на виховання у дітей інтересу до логокорекційних занять та самостійності, а також опори на особистий досвід для досягнення успіху як найважливішого засобу стимуляції навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Урахування зазначених принципів у сукупності, на нашу думку, є зв'язком між теорією та практичною корекційною роботою з молодшими школярами із дисграфією.

Третім, обов'язковим блоком створеної системи, який урахує необхідність організації діагностичної роботи з молодшими школярами, є *організаційно-діагностичний*. Він складається з чотирьох етапів (орієнтувально-діагностичний, діагностико-аналітичний, супроводжувальний, узагальнювальний), що мають свою специфіку та зміст. Так, на першому, орієнтувально-діагностичному етапі відбувається фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4 класу, здійснюється педагогічна оцінка їхньої успішності. Зміст другого – діагностико-аналітичного етапу – охоплює дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також чинників впливу соціального середовища. Третій етап – супроводжувальний – один із важливих, оскільки отримання додаткових даних (за допомогою методів спостереження, опитування, анкетування) від учителів початкових класів і батьків дітей є невіддільною умовою побудови ефективного корекційно-педагогічного процесу. На четвертому етапі – узагальнювальному – визначаються стратегія і тактика комплексної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів, окреслюються індивідуальні шляхи

мовленнєвого розвитку дитини. Отже, цей блок, що пропонує сучасний підхід до проведення діагностичної роботи, спрямований на роботу зі школярами, проектування для них системи досягнення успішності, що, на нашу думку, є продуктивною стратегією.

Четвертий блок запропонованої системи – *змістовно-процесуальний* – тісно пов'язаний із корекційно-педагогічним процесом, зокрема з комплексною корекційною роботою з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією та структурними компонентами цього розвитку – психосенсомоторним, мотиваційно-потребнісним, мовно-когнітивним, діяльнісно-результативним. У межах цього блоку ми розробили п'ятирівневу систему оцінювання компонентів мовленнєвого розвитку молодших школярів, яку представили через систему критеріїв та їх показників. Було визначено та схарактеризовано такі рівні: високий, достатній, середній, нижчий від середнього, низький. Зауважимо, що коли будуть відомі рівні структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а також визначені його індивідуально-типологічні особливості, сам корекційно-педагогічний процес буде прискореним і більш ефективним. Логопеди, батьки, педагогічні працівники, маючи чіткі та об'єктивні характеристики рівнів, зможуть діяти більш зважено й прагматично для поступового переходу на інший рівень, допомагаючи дитині з дисграфією набувати нових навичок.

Цей блок має «трикутник підтримки», що передбачає безпосередній корекційний вплив на мовленнєвий розвиток дитини з дисграфією. По-перше, це методика корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, що має здійснюватися логопедом з урахуванням з'ясованих типів і особливостей мовленнєвого розвитку дитини через виконання послідовних логокорекційних вправ і завдань. По-друге, це психолого-педагогічний супровід корекційного процесу, де на допомогу вчителям початкової школи було розроблено технологію роботи з формування логокомпетентностей у учителів початкових класів [3]. По-третє, ще однією точкою «трикутника підтримки» є педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дитини, яку ми вважаємо реалістичною через розробку й упровадження технології роботи з батьками [4].

Підкреслимо, що визначені блоки системи – організаційно-діагностичний та змістовно-процесуальний – об'єднані трьома групами умов, які ми розуміємо як взаємопов'язану сукупність обставин у корекційно-педагогічному процесі, від чого залежить ефективність діагностики

та корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Останній, *п'ятий блок* системи – *контрольно-результативний*. Він передбачає орієнтацію на результат, а саме: позитивну динаміку рівнів сформованості мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, якісне зростання показників його структурно-функціональних компонентів (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовно-когнітивного, діяльнісно-результативного). Для досягнення такого результату необхідним є проведення контрольних вимірювань і фіксація результативності обраної для дитини стратегії. Уважаємо, що всі схарактеризовані блоки системи є важливими для безпосереднього застосування їх у роботі з молодшими школярами й упровадження в практику закладів середньої освіти, а тому мають бути враховані в експериментальній роботі.

Висновки. У статті розроблено й теоретично обґрунтовано комплексну систему корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією в сучасному освітньому просторі. Система являє собою

сукупність взаємопов'язаних елементів, обумовлених метою і результатом корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей. Її формують п'ять основних блоків – перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний, які утворюють нерозривну єдність. Розроблена система реалізується з урахуванням методологічних підходів, загальних і спеціальних педагогічних принципів, а її центр формують: методика корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із дисграфією, що має здійснюватися логопедом з урахуванням з'ясованих типів та особливостей мовленнєвого розвитку дитини через виконання послідовних логокорекційних вправ і завдань; психолого-педагогічний супровід корекційного процесу з боку вчителів, а також психолого-педагогічна підтримка дитини молодшого шкільного віку з дисграфією з боку батьків. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в реалізації практичних аспектів логокорекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією на основі розробленої системи.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 40 с.
2. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.
3. Журавльова Л. С. Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 3. С. 58–72.
4. Журавльова Л. С. Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2(23)...: С. 53–63.
5. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под. ред. Е. В. Ключковой; пер. с нем. К. А. Шарп. 6-е изд. Москва: Теревинф, 2016. 240 с.
6. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 46 с.
7. Ackoff R. L. Towards a system of systems concepts. *Management Sciences*. 1971. Vol. 17. N 11. P. 661–671.
8. Alper S., Schloss P. J., Schloss C. N. Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. *Exceptional Children*. 1996. T. 62. Vol. 3. P. 261–270. DOI: 10.1177/001440299606200307 (дата звернення: 23.10.2020).
9. Bedny G., Brevem H. Von, Synytsya K. Learning and Training: Activity Approach. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (Editors Norbert M. Seel). Publisher: Springer US, 2012. P. 1800–1805.

References

1. Boryak O. V. (2019). Theory and practice of formation of speech activity of mentally retarded children of primary school age: author's ref. dis. ... dr. of ped. sciences: 13.00.03 - correctional pedagogy / M.P. Dragomanov National Ped. University. Kyiv. 40 p. [in Ukrainian].
2. Demchenko I. I. (2016) Theoretical and methodical bases of preparation of the future teacher of primary school to professional activity in the conditions of inclusive education: autoref. dis... dr. of ped. sciences: 13.00.04, 13.00.03 / PavloTychynaUman State Pedagogical University, Uman. 46 p. [in Ukrainian].
3. Zhuravliova L. S. (2019). Development of logo competencies of primary school teachers within the professional standard. Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences. Series: Pedagogical sciences: zb.nauk.pr. Issue 3. Berdyansk: BSPU.453 pp. 58-72. [in Ukrainian].
4. Zhuravliova L. S. (2019). Technology of work with parents of junior schoolchildren with dysgraphia in the context of correctional and pedagogical process. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy: Coll. Scien. Works. Issue XXIII / Ed. Col.: L.Yu. Moskalyova (ed.) and others. 2 (23). Pp. 53-63. [in Ukrainian].
5. Kislina Ulla. (2016). Sensory integration in dialogue: to understand the child, to recognize the problem, to help to find balance / under. ed. E.V. Klochkova; translated by K. A. Sharr. 6th ed. Moscow: Terevinf. 240 p. [in Russian].
6. Konopliasta S. Yu. (2010). Psychological and pedagogical bases of complex correction of speech development of children with rhinolalia: author's ref. dis. dr. of ped. sciences: 13.00.03 / M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv. 46 p. [in Ukrainian].
7. Ackoff, R. L. (1971). Towards a system of systems concepts. *Management Science*, Vol.17, N 11. P. 661-671. [in English].
8. Alper, S., Schloss, P.J., Schloss, C.N. (1996). Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. *Exceptional Children*. T.

10. Chodkiewicz A. R., Boyle C. Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*. 2017. T. 5. Vol. 1. P. 60–86. DOI: 10.1002/rev3.3080 (дата звернення: 15.11.2020).
11. Developing a Logic Model for the Triple-C Intervention: A Practice-Derived Intervention to Support People with Intellectual Disability and Challenging Behavior / Tournier T., Hendriks A. H. C., Jahoda A. et. al. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2020. DOI: 10.1111/jppi.12333 (дата звернення: 15.11.2020).
12. Kuhl P. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind Brain and Education*. 2011. T. 5. Vol. 3. P. 128–142. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01121 (дата звернення: 23.10.2020).
13. Lightfoot E., DeZelar S. Parent centered planning: A new model for working with parents with intellectual and developmental disabilities. *Children and Youth Services Review*. 2020. T. 114. N. 105047. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105047 (дата звернення: 15.11.2020).
14. Panhelova N., Krutsevych T. Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions. *Psycholinguistics*. 2019. T. 25. Vol. 1. P. 232–255. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-232-255 (дата звернення: 15.11.2020).
15. Qu X. A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2020 DOI: 10.1080/13603116.2020.1760366 (дата звернення: 15.11.2020).
- 62, Vol. 3. P. 261-270. DOI: 10.1177/001440299606200307 [in English].
9. Bedny G., Brevern H. Von, Synytsya K. (2012). Learning and Training: Activity Approach // *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (Editors Norbert M. Seel). Publisher: Springer US. P. 1800-1805. [in English].
10. Chodkiewicz, A. R., Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*. 2017. T. 5. Vol. 1. P. 60–86. DOI: 10.1002/rev3.3080 [in English].
11. Tournier, T.; Hendriks, A. H. C.; Jahoda, A. Hastings, R.P; Embregts, P.J.C.M..(2020). Developing a Logic Model for the Triple-C Intervention: A Practice-Derived Intervention to Support People with Intellectual Disability and Challenging Behavior. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. DOI: 10.1111/jppi.12333. [in English].
12. Kuhl, P. (2011) Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind Brain and Education*. 2011. T. 5. Vol. 3. P.: 128-142. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x. [in English].
13. Lightfoot, E.; DeZelar, S. (2020). Parent centered planning: A new model for working with parents with intellectual and developmental disabilities. *Children and Youth Services Review*. T. Том: 114. N. 105047. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105047. [in English].
14. Panhelova, N.; Krutsevych, T. (2019). Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions *Psycholinguistics*.. T 25, Vol.: 1. P. 232-255. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-232-255. [in English].
15. Qu, X. (2020). A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1760366. [in English].

Відомості про автора:**Журавльова Лариса Станіславівна**

laura.195@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 27.11.2020 р.
Прийнято до друку 21.12.2020 р.

Information about the author:**Zhuravliova Larisa Stanislavivna**

laura.195@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 27.11.2020.
Accepted for publishing 21.12.2020.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Катерина Журба, Ірина Шкільна

Інститут проблем виховання НАПН України

Анотація:

У статті висвітлено питання застосування особистісно орієнтованого підходу до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку. Доведено, що зазначений підхід відображає закономірності розвитку та специфіку виховання смисложиттєвих цінностей підлітків, де головний пріоритет надається реалізації сутнісних сил дитини та протистоїть ставленню до неї як до засобу, а також технократизму, уніфікації та нівелюванню її особистості. Особистісно орієнтований підхід детермінується цінностями, які забезпечують право зростаючої особистості на вибір тих чи інших смисложиттєвих цінностей, вироблення власної ціннісної позиції та поведінки. Важливим аспектом використання цього підходу є відмова від моралізаторства, формалізму і схематизму у вихованні смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку. Застосування особистісно орієнтованого підходу до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей через емоційно-позитивне ставлення, повагу гідності передбачає зацікавленість і залученість усіх суб'єктів виховного процесу. Умовами ефективного застосування особистісно орієнтованого підходу були: створення відповідного виховного середовища, використання різноманітних форм і методів індивідуальної роботи з дітьми (психолого-педагогічний супровід, індивідуальні бесіди, консультації, педагогічне спостереження, робота над проектом, підготовка до виховних заходів, конкурсів), самовиховання тощо. Підтверджено ефективність використання різних видів рефлексії (регулятивна, визначальна, синтезувальна, створювальна), рефлексивно-експліцитного методу І. Бека та суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова:

особистісно орієнтований підхід; смисложиттєві цінності; підлітки; суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Аннотация:

Журба Екатерина, Школьная Ирина. Личностно ориентированный подход к воспитанию смыслозначимых ценностей у детей подросткового возраста.

В статье раскрывается вопрос о применении личностно ориентированного подхода к воспитанию смыслозначимых ценностей у детей подросткового возраста. Доказано, что этот подход отражает закономерности развития и специфику воспитания смыслозначимых ценностей у подростков, где главный приоритет принадлежит реализации сущностных сил ребёнка и противостоит отношению к нему как к средству, а также технократизму, унификации и нивелированию его личности. Личностно ориентированный подход детерминируется ценностями, которые обеспечивают право растущей личности на выбор тех или иных смыслозначимых ценностей, выработки собственной ценностной позиции и поведения. Важным аспектом применения личностно ориентированного подхода был отказ от морализаторства, формализма и схематизма в воспитании смыслозначимых ценностей у детей подросткового возраста. Применение этого подхода к воспитанию смыслозначимых ценностей у детей через эмоционально-положительное отношение, уважение достоинства предполагает заинтересованность и вовлеченность всех субъектов воспитательного процесса. Условиями эффективного применения личностно ориентированного подхода были: создание соответствующей воспитательной среды, использование различных форм и методов индивидуальной работы с детьми (психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальные беседы, консультации, педагогическое наблюдение, работа над проектом, подготовка к воспитательным мероприятиям, конкурсам), самовоспитание и т. п. Подтверждена эффективность использования различных видов рефлексии (регулятивная, определяющая, синтезирующая, созидательная), рефлексивно-эксплицитного метода И. Бека и субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова:

личностно ориентированный подход; смыслозначимые ценности; подростки; субъект-субъектное взаимодействие.

Resume:

Zhurba Kateryna, Shkilna Iryna. Personality-oriented approach to the education of meaningful life values in adolescents.

The article covers the application of a personality-oriented approach to the education of meaningful life values in adolescents. It is proved that the personality-oriented approach reflects the patterns of development and the specifics of educating the meaning of life values of adolescents, where the main priority is given to the realization of the essential forces of the child and opposes treatment as a means of technocracy, unification and leveling of personality. Personality-oriented approach ensures the right of the growing individual to choose one or another meaningful life values, to develop their own values and behavior. An important aspect of applying a person-centered approach is the rejection of moralism, formalism and schematicism in the education of meaningful life values in adolescents. The application of a person-centered approach to the education of meaningful life values in children through an emotionally positive attitude, respect for dignity implies the interest and involvement of all subjects of the educational process. Conditions for effective application of personality-oriented approach were: creating an appropriate educational environment, using various forms and methods of individual work with children (psychological and pedagogical support, individual conversations, consultations, pedagogical observation, project work, preparation for educational activities, competition), self-education, etc. The effectiveness of the use of different types of reflection (regulatory, determining, synthesizing, creative) and the reflexive-explicit method of I. Bekh, subject-to-subject interaction is confirmed.

Key words:

personality-oriented approach; meaningful life values; adolescents; subject-to-subject interaction.

Постановка проблеми. Проблема значущості смисложиттєвих цінностей загострюється в кризові та переломні часи існування людства, а також у певні періоди зростання та становлення особистості. Таким періодом є підлітковий вік. Процес виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку передбачає усвідомлення себе як особистості, здатність до

осмислення власного життя, вибору моральних цінностей і зразків, досягнення поставленої мети, пошуку власного призначення і смислу життя.

Важливість означених цілей підтверджується низкою нормативних документів, серед яких: Закон України «Про освіту», Нова українська школа: концептуальні засади реформування

середньої школи, Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. зарубіжні (Б. Грив, Ж. Делор, С. Мадді, Т. Слотіна) та вітчизняні (І. Бех, В. Кремень, А. Солодка, Л. Хоружа) науковці. Також специфіку підліткового віку у свої працях розкрили О. Бедлінський, І. Кон. Особистісно орієнтований підхід вивчали І. Бех, Є. Бондаревська, В. Караковський, К. Чорна.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особистісно орієнтованого підходу до виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання особистісно орієнтованого підходу у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків є запорукою співпраці та повноцінного діалогу всіх суб'єктів виховання, що забезпечують гуманістичну спрямованість процесу виховання зростаючої особистості, а також прогресивний поступ педагогіки.

Особистісно орієнтований підхід у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків ми розглядаємо як результат нового педагогічного мислення, де головний пріоритет надається реалізації сутнісних сил дитини, вибору нею смисложиттєвих цінностей у виховному процесі сучасної школи.

Цей підхід спирається на синтез встановлених психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості підлітків та розкриває особливості формування моральної самосвідомості дітей цього віку, особистісні трансформації, пов'язані з визначенням і вибором смисложиттєвих цінностей.

У науці зазначений підхід розробляли І. Бех, Є. Бондаревська, В. Караковський, Н. Щуркова як стратегію сучасного виховання, в основі якої – цінності, що забезпечують право особистості на вибір тих чи інших смисложиттєвих цінностей, вироблення власної ціннісної позиції та можливість її втілення через подолання дисгармонії в життєвому й моральному досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності.

Особистісно орієнтований підхід дає змогу зосередити увагу педагога на особистості дитини, її власному моральному досвіді, внутрішньому світі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу вихованців, їхніх кращих моральних якостей, утверджує свободу морального вибору, а також протистоїть усередненню чи нівелюванню особистості. Його використання сприяє розв'язанню важливої для підлітків дилеми: бути особистістю, усвідомлювати власну унікальність чи залежність від референтної групи, підпорядковуючи їй свої життєві цілі й цінності.

Водночас особистісно орієнтований підхід протистоїть ставленню до дитини як до засобу, технократизму, уніфікації й нівелюванню особистості дитини, на що слушно звертає увагу Є. Бондаревська: «Подолання технократичних тенденцій у педагогічному мисленні, що набувають вияву в односторонній орієнтації педагогів на озброєння учнів знаннями, вміннями, навичками без урахування того, яке мотиваційне ядро, яка культура формуються при цьому. Подолання технократизму наблизить виховання до життя, сформує розуміння дитини як суб'єкта культури, а не як засобу досягнення цілей суспільства і держави» [3, с. 51].

Суголосною є думка І. Бека щодо виховних ситуацій у межах особистісно орієнтованого виховання, які мають забезпечити розвиток моральної свідомості й самосвідомості вихованців так, щоб дитина почувалася творцем себе і свого життя. Учений уважає, що потрібно використовувати такі ситуації, які визнавали б права і гідність дітей. «На жаль, сучасна виховна практика часто-густо демонструє наміри гальмування або й знищення всього, що є волею і свободою вихованця, стійкістю його духу, силою його вимог і задумів. У дітей виникають сумніви в нашій щирості, підозри, з якими вони намагаються боротися. Інколи вони роблять це відкрито, і тоді їхні дії вважають асоціальними. Проте найчастіше опір є прихованим, і його результати виявляються значно пізніше. У моральному значенні така поведінка небезпечніша, ніж відкрита неслухняність, оскільки дитина поступово стає брехливою і лукавою. Ці якості іноді залишаються в неї на все життя» [1, с. 35]. Отже, І. Бех наполягає на ситуаціях творчої співпраці, які можна розглядати як альтернативу педагогіці заходів.

Вибір у межах особистісно орієнтованого виховання гуманної поведінкової тактики сприяє створенню єдиного емоційно-чуттєвого діапазону вихователя і вихованця як умови самотворення й набуття власної відповідальної свободи дитиною.

Особистісно орієнтований підхід не обмежується лише виховними впливами на дитину, а будується на міжособистісній комунікації (діалогові) вихователя і вихованця й передбачає відповідність моральних завдань, які стоять перед дитиною, її віковим особливостям, моральному й життєвому досвіду в з'ясуванні для себе смислу життя та найважливіших цінностей.

Вивчення передового педагогічного досвіду дало змогу нам організувати виховний процес так, щоб він включав задоволення духовно-моральних устремлінь особистості, які виступають спонуканими духовно-моральною

діяльності та активної життєвої позиції дітей підліткового віку.

Центрація на духовно-моральних устремліннях дитини зумовлює активність зростаючої особистості в її виборі смисложиттєвих цінностей та втіленні ідей самореалізації. Духовно-моральні устремління виражають волю і готовність діяти певним чином для досягнення смислу й мети життя. Творчий характер духовно-моральних устремлінь полягає в прагненні до смисложиттєвих цінностей, у моральних діях, гармонізації життя особистості.

Узгодження смисложиттєвої сфери зростаючої особистості передбачало подолання зовнішніх і внутрішніх суперечностей, самотійний, осмислений вибір смисложиттєвих цінностей та принципів гуманістичної моралі у власній поведінці, відмову від використання інших людей для досягнення своєї мети.

Важливим аспектом застосування особистісно орієнтованого підходу стала відмова від моралізаторства, формалізму та схематизму у вихованні смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку. Для нас важливо було, щоб учитель не повчав вихованця й не вказував йому, на які смисложиттєві цінності орієнтуватися, а активізував, спонукав його до смисложиттєвого пошуку, мотивував до саморозвитку й самовиховання, обґрунтованого життєвого вибору.

Суттєвого значення набувало залучення дітей до суспільно значущої позакласної діяльності, створення можливостей для моральної практики з метою виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи, оскільки діяльність є саме тим механізмом, що дає змогу закріпити здобуті знання й відкрити для себе їх особистісний смисл.

Для нас важливо було, щоб така діяльність носила творчий характер, давала змогу пережити дітям радість досягнень, успіху, мотивувала дітей до самотворення. Особлива увага зверталася на адекватну оцінку власних здібностей, нахилів, на розвиток моральних якостей.

Залучення дітей до смисложиттєвих цінностей здійснювалось також і через їхню участь у добродійній діяльності, яка носила гуманний, соціально значущий характер. У процесі добродійної діяльності підлітки збагатили свій життєвий досвід, набули навичок емпатії та рефлексії, ефективної співпраці і спілкування з незнайомими дітьми. Підлітки набагато краще усвідомили ті труднощі, з якими стикаються їхні однолітки діти-інваліди, стали чутливішими до інших, навчилися більше цінувати життя, долати труднощі й перешкоди. У спілкуванні з дітьми-інвалідами підлітки також усвідомили необхідність рівних партнерських стосунків без

вияву надмірної жалісливості чи грубощів. Кожна дитина – неповторна індивідуальність, і для її розкриття, для реалізації її внутрішніх можливостей потрібне спеціально створене виховне середовище. Одним з важливих шляхів виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є самовиховання. «Виховання, що спонукає до самовиховання – це і є справжнє виховання», – зазначав В. Сухомлинський [5].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачала партнерські стосунки педагога і вихованця з опорою на життєвий досвід дітей, їхні почуття, емоції, переживання у виборі ними смисложиттєвих цінностей. В основу суб'єкт-суб'єктної взаємодії було закладено можливість саморегуляції школярів на основі вільного вибору. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія не допускає маніпулювання особистістю чи примус до певних дій, але створює умови на основі довіри й любові до дитини для вияву її ініціативи, актуалізації цілей, рефлексії, самоконтролю.

Взаємодія з дорослими і соціумом була невіддільним складником виховного процесу, де активно застосовувалися соціальні й життєві компетенції учнів.

Виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку потребує зацікавленої участі всіх суб'єктів виховного процесу, серед яких і батьки. Вони мають незаперечний вплив на розуміння смислу життя і смисложиттєвих цінностей у дітей, на емоційні стани, самооцінку й самоприйняття дитини. Надмірна поблажливість чи надмірна критичність батьків можуть бути причиною підліткових і юнацьких проблем.

Водночас стабільне емоційно-позитивне ставлення дорослих до дітей, їхніх помилок, упущень сприяє виробленню адекватної самооцінки, здатності дитини рухатися вперед, упевненості в собі, формуванню гідної поведінки.

Етична взаємовідповідальність характеризувала готовність суб'єктів виховного процесу взяти на себе відповідальність, турботу про інших, що визначає стиль життя, його смисложиттєві цінності. Етична взаємовідповідальність потребує згуртованості вихованців, внутрішньої зібраності у розв'язанні життєвих проблем. Діти повинні були усвідомити, що важливо не зламатися під тиском обставин, не поступитися своєю життєвою метою, а виробити свою стратегію, життєву програму, свідомо й планомірно вдосконалювати себе.

Створення відповідного виховного середовища допомагає школярам у побудові власного життєвого світу, де кожен моральний вибір є кроком до майбутнього. Виховний процес будувався так, щоб спонукати учнів до смислопошукової активності через самоорганізацію, визначення найважливіших чи

поворотних віх свого життя, використання свого життєвого досвіду для пошуку найоптимальніших шляхів розв'язання проблем чи досягнення цілей, які виводять людину за межі автоматичного існування та інерційного руху.

Для нас важливо було, щоб діти з адекватними життєвими домаганнями не відмовлялись від своїх задумів і мрій, відкладаючи свої досягнення на далеке майбутнє, а могли їх реалізувати вже сьогодні. У цьому плані увага зверталася на узгодженість Я-реального та Я-ідеального: «Прагнучи до змін, людина спирається на власний досвід лише частково, а врешті покладається на знання інших про життя, на їхні думки, очікування» [6, с. 131].

Важливим у процесі дослідження було створення атмосфери поваги гідності кожної дитини для усвідомлення нею своєї унікальності й цінності, стимулювання через ситуацію успіху з метою формування адекватної самооцінки, впевненості й віри в себе.

У процесі дослідно-експериментальної роботи свою ефективність підтвердили індивідуальні форми роботи, які сприяли розумінню вихованцями себе як суб'єкта життя, більш глибокому осмисленню життя, розкриттю індивідуальності особистості учня, реалізації сутнісних сил, задоволенню моральних потреб.

Зокрема індивідуальні форми роботи використовувалися на формувальному етапі дослідження для формування у школярів позитивної Я-концепції, позитивного самосприйняття, об'єктивної самооцінки та розвитку моральних якостей та особистісного потенціалу. Така робота допомагала педагогу краще пізнати й розкрити індивідуальність вихованців, їхні здібності і нахили, спрямовувати їхній розвиток, тоді як сам учень мав нагоду отримати кваліфіковану консультацію, конфіденційну пораду педагога з тих питань чи проблем, які його хвилювали. Обираючи індивідуальні форми роботи, вчителі мали виявляти інтерес до дитини, володіти діагностувальними і виховними методиками, розуміти дитину в тій ситуації, у якій вона опинилась, виявляти педагогічний такт та спілкуватися з дитиною на суб'єкт-суб'єктному рівні [4, с. 967]. Практика показала, що індивідуальна робота зі школярами основної і старшої школи неможлива без скоординованих дій учителів, батьків і учнів як суб'єктів виховного процесу, що досягається за умови постійних контактів та довіри один до одного, обміну думками та життєвим досвідом.

Перевіреними та ефективними формами індивідуальної роботи з виховання смисложиттєвих цінностей були: психолого-педагогічний супровід, індивідуальні бесіди,

консультації, педагогічне спостереження, робота над проектом, підготовка до виховних заходів, конкурсів, що давало змогу враховувати індивідуальні й вікові особливості вихованців, життєві обставини з метою оптимізації виховного процесу.

Виходячи із завдань нашого дослідження, індивідуальне консультування передбачало:

– емоційну підтримку, інтерес та увагу до смисложиттєвої сфери і переживань дітей підліткового й раннього юнацького віку;

– розширення моральної свідомості й самосвідомості особистості;

– зміну ставлення до проблеми, визначення перспектив, вибір морального рішення замість «глухого кута» та підвищення моральної відповідальності особистості;

– розроблення стратегії і плану досягнення мети та вироблення смисложиттєвих цінностей.

Також застосування особистісно орієнтованого підходу у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків передбачало розвиток навичок рефлексії і саморефлексії, створення умов для вияву своїх здібностей, самоствердження.

Самовиховання – це формування підлітком своєї особистості відповідно до поставленої мети. Самовиховання повинно базуватися на адекватній самооцінці, відповідних реальних здібностях підлітка, на критичному аналізі власних індивідуальних особливостей і потенційних можливостей. Необхідним компонентом самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт, самоконтроль, самовдосконалення.

Під керівництвом учителів підлітки вчилися вести особисті щоденники, що давало їм змогу досліджувати свій внутрішній світ, учитися формулювати свої думки і почуття, об'єктивно оцінювати власні можливості, аналізувати стосунки з оточенням, працювати над усуненням недоліків, виробляти вміння керувати своїми емоціями, працювати над собою. Важливою в організації самовиховання була допомога батьків, які підтримували й усіляко стимулювали дітей у сім'ї до самовиховання.

Особливістю особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків було застосування різних типів рефлексії (за І. Бехом) для підвищення виховних і трансформаційних можливостей у виробленні смисложиттєвих цінностей підлітків, що дало змогу використати:

– регулятивну рефлексію для свідомого регулювання перебігу психічних процесів, що визначало їх спрямованість і продуктивність;

– визначальну рефлексію, необхідну для осмислення суб'єктом свого Я, а також змін, зрушень, за допомогою якої суб'єкт мав змогу

усвідомити й визначити способи досягнення особистісної досконалості;

– синтезувальну рефлексію як об'єднання смисложиттєвих цінностей у цілісне Я-духовне образу Я-особистості;

– створювальну рефлексію, спрямовану на духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивацію її самосвідомості [2, с. 48].

З огляду на це, можемо констатувати, що різні види рефлексії відіграють як безпосередню роль у виробленні смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи, так і опосередковану, що полягає в нейтралізації різних негативних утворень, зокрема таких, як заздрість, ненависть, зловтіха, мстивість, самоїдство, що педагоги використовували у виховній практиці.

Оскільки виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є не лише важливим, а й складним завданням, ми використовували авторський рефлексивно-експліцитний метод, розроблений академіком НАПН України І. Бехом, що апелює до позитивного поведінкового досвіду підлітка та сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця. Назва методу походить від лат. reflexio – вигин, відображення – мислення, яке спрямовує особистість на свій внутрішній світ, самоаналіз; та від лат. explicitus – розгорнутий, тобто явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню й розумінню.

Суть методу полягає в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, упевненості в наявності у молоді основ шляхетності, самоповаги, їхньої орієнтації на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати підлітків до ґрунтового усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери не можливо вести мову про вихованця як самодостатню особистість, суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Рефлексія виступає основою моральної самосвідомості та смислотворення особистості.

Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення й перебудова здійснювалися під керівництвом педагога, який активізував рефлексивне мислення вихованця та сприяв винесенню його результатів назовні, тобто готував їх експлікацію для більшого усвідомлення й надання їм індивідуальної значущості.

Застосування методу здійснювалося в такій послідовності:

– Глибоке ознайомлення зі змістом виховного матеріалу.

– Визначення засобів формування, механізму виховання цієї якості чи цінності.

– Усвідомлення, як Я-доброцентроване вплине на стимулювання позитивної спрямованості дитини.

– Як усвідомлення себе вплине на зменшення егоїзму (Я-егоцентроване).

– Як сприймають дитину інші люди? Як вони її оцінюють?

– Чи визнають її права й досягнення?

– Які є перепони на шляху до мети життя?

– Які обставини можуть завадити досягненню мети життя?

– Якими засобами можна цього уникнути?

Основна перевага рефлексивно-експліцитного методу полягає в тому, що вихованець не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, залежним від моральної норми, не переживає стану підкорення моральним істинам, а сприймає їх як власний вільний вибір.

Окрім того, унікальність цього методу в тому, що його застосування посилює виховну ефективність переважної більшості форм і методів виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи: бесід, круглих столів, дискусій, диспутів, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, ділових ігор тощо.

Саме тому на виховних годинах, тренінгах, де найчастіше використовувався рефлексивно-експліцитний метод І. Беґа, педагоги апелювали до морального досвіду вихованців.

Психолого-педагогічний супровід як система діяльності психолога і педагога спрямовувався на створення педагогічних умов для виховання смисложиттєвих цінностей підлітків і ґрунтувався на особистісно орієнтованому підході. Психолого-педагогічний супровід є персоніфікованим і націленим на особистість конкретної дитини, що давало змогу дитині розраховувати на підтримку в ситуаціях морального вибору, не залишаючись сам на сам з проблемами. Педагоги не могли вказувати чи нав'язувати якусь лінію поведінки дитині, але могли використовувати методи пояснення, роз'яснення, умовляння, моделювання життєвих ситуацій із тим, щоб допомогти зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки власних дій чи рішень. Завданням психологів і педагогів було допомогти дитині осмислити власний досвід, помилки, щоб рухатися вперед у своєму розвитку, краще зрозуміти себе, смисл життя та виробити власні смисложиттєві цінності.

Психолого-педагогічний супровід є важливим чинником розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної, вольової та діяльнісної сфер особистості, а також її саморегуляції. Метою

такого супроводу, з позиції нашого дослідження, є підвищення рівня вихованості смисложиттєвих цінностей кожного школяра та відповідність смисложиттєвих потреб засобам їх досягнення.

Результати експериментально-дослідної роботи підтвердили, що ефективність роботи педагога значно залежить від його особистих і професійних якостей, уміння аналізувати ситуацію, взаємодіяти та співпрацювати з дітьми, долати (особистісні й педагогічні) стереотипи, прагнення професійно удосконалюватись й творчо розвиватись, підвищувати свою педагогічну майстерність.

Вказуючи на позитивний вплив від проведеної роботи, учителі зазначили, що їм вдалося відмовитись від стереотипів авторитарного стилю виховання: «Ми на практиці переконались в ефективності особистісно орієнтованого підходу»; «Мені раніше здавалось, що я дбаю про дітей, ухвалюю рішення, стежу за тим, щоб діти все бездоганно виконали, а вони у відповідь демонстрували свою байдужість і невдячність. Лише усвідомивши свої помилки, я зрозуміла, що особистісно орієнтований підхід відкриває шлях

до серця кожної дитини»; «Коли вчитель диктує дітям правила життя, діти також нав'язують один одному якісь альтернативні вимоги і правила. Атмосфера в класі важка, бо вчитель і учень по різні сторони барикад. Кожен доводить свою правоту. Кожен виживає. Виховання є лише на папері. Змінити таку ситуацію можна й виховати у дітей смисложиттєві цінності також, але потрібно опанувати особистісно орієнтований підхід».

Висновки. Отже, застосування особистісно орієнтованого підходу до виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є актуальним завданням сучасної педагогіки, що ставить за мету виховання у дітей відповідних моральних якостей, життєвих цілей і прагнень на основі глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її моральних потреб, пошуку себе і свого призначення у світі. Усе це відіграє важливу роль у становленні смисложиттєвої сфери дітей і спонукає всіх учасників виховного процесу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, забезпечуючи ефективність досягнутих результатів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2008.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2007. № 8. С. 44–53.
4. Кремень В. Г. Форми організації виховання. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1976. Т. 2. 670 с.
6. Яшук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2001. 215 с.

Відомості про авторів:

Журба Катерина Олександрівна

katjachiginceva@meta.ua

Інститут проблем виховання НАПН України
вул. Максима Берлінського, 9,
м. Київ, 04060, Україна

Шкільна Ірина Миколаївна

anirisha@meta.ua

Інститут проблем виховання НАПН України
вул. Максима Берлінського, 9,
м. Київ, 04060, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 02.12.2020 р.
Прийнято до друку 21.12.2020 р.

References

1. Bekh I.D. (2008). Education of personality: in 2 books. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
2. Bekh I.D. (2012). Personality in the space of spiritual development: a textbook. Kyiv: Akademydav. 256 p. [in Ukrainian]
3. Bondarevskaya E.V. (2007). Value bases of personality-oriented education. *Pedagogy*. № 8. P. 44–53. [in Russian]
4. Kremen V.G. (2008). Forms of education. *Encyclopedia of Education* / ed. V.G. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]
5. Sukhomlinsky V.O. (1976). Selected works: in 5 volumes. Kyiv: Rad. Shk.. T. 2. 670 p. [in Ukrainian]
6. Yashchuk I.P. (2001). Formation of vital competence of the personality of senior pupils of comprehensive schools of Ukraine: dis. ... cand. of ped. science: 13.00.07. / Inst. of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv. 215 p. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Zhurba Kateryna Oleksandrivna

katjachiginceva@meta.ua

Institute of Problems of Education of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Maksym Berlynsky St., 9, Kyiv, 04060, Ukraine

Shkilna Iryna Mykolayivna

anirisha@meta.ua

Institute of Problems of Education of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Maksym Berlynsky St., 9, Kyiv, 04060, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 02.12.2020.
Accepted for publishing 21.12.2020.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МУЗИКАНТА

Галина Нагорна

Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової

Анотація:

У статті розкрито актуальну проблему вдосконалення розвитку особистості в процесі здобуття вищої музичної освіти. Дослідження показало, що під час вивчення явищ і процесів розвитку музичного мистецтва майбутнім музикантам часто було складно сформулювати мету музично-теоретичного дослідження, визначити засоби її досягнення, пов'язати їх із виконанням творчих завдань і розв'язанням проблем, сформулювати висновки про досягнення результатів цього дослідження, самооцінити його. З огляду на це, виникла нагальна потреба у формуванні дослідницьких умінь студентів, що забезпечують розвиток самостійного, незалежного критичного і творчого мислення музиканта, спрямованого на оволодіння професійною розумністю особистості. Підґрунтям для досягнення поставленої мети стало створення складної критеріально-ціннісної системи оцінювання рівнів сформованості професійного мислення музиканта в процесі його дослідницької самокритичної діяльності. Показниками розвитку такого мислення як його цінностями-цілями виступали узагальнені дослідницькі вміння обирати мету музично-теоретичного дослідження, знаходити або творчо вибудовувати тактику відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, виробляти стратегію відношень у процесі самого дослідження, оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегій і тактики відношень професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Крім цього, критерії дослідницьких умінь були цінностями-засобами розвитку професійного мислення музиканта. Музичне мислення студентів, будучи метою процесу розвитку їхніх дослідницьких умінь, само виступало як цінність-засіб для оволодіння професійною розумністю особистості в процесі самокритичної діяльності. У такий спосіб створювалась ієрархічна система цінностей-цілей і цінностей-засобів формування професійного мислення майбутніх музикантів на основі розвитку їхніх дослідницьких умінь. У процесі дослідно-експериментальної роботи були виведені загальні і часткові закономірності формування дослідницьких умінь майбутніх музикантів, спрямованих на розвиток їхнього професійного мислення.

Аннотация:

Нагорная Галина. Формирование исследовательских умений как условие развития профессионального мышления музыканта.

В статье раскрывается актуальная проблема совершенствования развития личности в процессе получения высшего музыкального образования. Исследование показало, что в ходе изучения явлений и процессов развития музыкального искусства будущие музыканты часто затруднялись сформулировать цель музыкально-теоретического исследования, определить способы ее достижения, связать их с выполнением творческих заданий и решением проблем, сделать выводы о достижении результатов этого исследования, самооценить его. В связи с изложенным, возникла актуальная потребность в формировании исследовательских умений у студентов, обеспечивающих развитие самостоятельного, независимого критического и творческого мышления музыканта, направленного на овладение профессиональной разумностью личности. Основой достижения поставленной цели стало создание сложной критеріально-ценностной системы оценки уровней сформованности профессионального мышления музыканта во время его исследовательской самокритичной деятельности. Показателями развития данного мышления как его ценностями-целями вступали обобщенные исследовательские умения выбирать цель музыкально-теоретического исследования, находить или творчески выстраивать тактику отношений целостного процесса музыкально-теоретического исследования, вырабатывать стратегию отношений в ходе этого исследования, давать оценку и самооценку уместности, надежности, силе созданных стратегий и тактики отношений профессионального взаимодействия с предметами музыкально-теоретического исследования. Кроме этого, критерии исследовательских умений были ценностями-средствами развития профессионального мышления музыканта. Музыкальное мышление студентов, являясь целью процесса развития их исследовательских умений, само выступало как ценность-средство для овладения профессиональной разумностью личности в ходе самокритичной деятельности. Таким образом, создавалась иєрархическая система ценностей-целей и ценностей-средств формирования профессионального мышления будущих музыкантов на основе развития у них исследовательских умений. В процессе опытно-экспериментальной работы были выведены общие и частные закономерности формирования исследовательских умений у будущих музыкантов, направленных на развитие их профессионального мышления.

Resume:

Nagorna Galyna. Formation of research skills as a condition for the development of professional thinking of a musician.

The article reveals the actual problem of improving the development of personality in the process of obtaining a higher musical education. The study showed the process of studying the phenomena and processes of the development of musical art. Future musicians often found it difficult to formulate the aim of musical-theoretical research, determine the means of achieving it, connect them with the performance of creative tasks, solve problems, draw conclusions about the achievement of the results of this research, self-assess it. In connection with the above, an actual need arose for the formation of research skills among students, ensuring the development of independent, critical and creative thinking of a musician, aimed at mastering the professional reasonableness of a person.

Achievement of the set aim was based on the creation of a complex criterion-value system for assessing the levels of formation of a musician's professional thinking in the course of his research of self-critical activity. Indicators of the development of this thinking as its values-aims were generalized to choose the aim of musical-theoretical research, to find or creatively create the tactics of relations of the integral process of musical-theoretical research, to elaborate a strategy of relations in the process of this research, to evaluate, self-evaluate the relevance, reliability, power of the strategies and tactics of relations of professional interaction with the subjects of musical theoretical research. In addition, the criteria for research skills were the values-means of the development of the professional thinking of a musician. The musical thinking of students, being the aim of the development of their research skills, itself acted as a value-mean for mastering the professional reasonableness of a person in the course of self-critical activity. Thus, a hierarchical system of values-aims and values-means was created for the formation of the professional thinking of future musicians on the basis of the development of their research skills. In the course of the experimental work, general and particular patterns of the formation of research skills in future musicians, aimed at developing their professional thinking, were derived.

Ключові слова:

дослідницькі вміння; професійне мислення; критичне і творче мислення; самокритична діяльність; система відношень.

Ключевые слова:

исследовательские умения; профессиональное мышление; критическое и творческое мышление; самокритичная деятельность; система отношений.

Key words:

research skills; professional thinking; critical and creative thinking; self-critical activity; system of relationships.

Постановка проблеми. Багаторічний досвід роботи у вищій школі доводить, що формування і розвиток професійного мислення музиканта – актуальна проблема, яка потребує системних, перетворювальних дій, спрямованих на вдосконалення розвитку особистості в процесі здобуття вищої музичної освіти. Це пов'язано з тим, що в процесі навчання студенти не завжди можуть усвідомити сенс своєї професійної діяльності, розкрити її функції і значення, осмислити цінність набуття вмінь і навичок, необхідних для оволодіння професійним мисленням особистості. Так, під час виконання творчих завдань, пов'язаних із вивченням явищ і процесів розвитку музичного мистецтва, майбутнім музикантам часто було складно сформулювати мету музично-теоретичного дослідження, визначити засоби її досягнення, пов'язати їх із виконанням творчих завдань і розв'язанням проблем, сформулювати висновки про досягнення результатів цього дослідження, самооцінити його. З огляду на це, виникла нагальна потреба у формуванні дослідницьких умінь студентів, що забезпечують розвиток самостійного, незалежного критичного і творчого мислення музиканта, спрямованого на оволодіння професійною розумністю особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що порушені питання набули широкого висвітлення в психолого-педагогічних і логіко-філософських працях. Так, привертає увагу ідея М. Мамардашвілі щодо уявлення думки як явища, яке не є мимовільним, оскільки ми «... можемо мати її [думку] як подію в русі, який зав'язує багато ниток; саме рух (а не ми, не наш голий розум) зав'язує їх так, що раптом подія думки трапляється» [4, с. 19]. Водночас науковець дає відповідь на питання, чому думка називається субстанцією? Припускаючи існування розумової субстанції, він підкреслює, що «... субстанцією ми називаємо те, що не має жодного іншого носія, ні з чим іншим не узгоджується і є носієм себе самого» [4, с. 19].

З іншого боку, у відомій монографії Г. Г. Коломієць музика розглядається як субстанція і як спосіб ціннісної взаємодії особистості зі світом [2]. Саме тоді розкривається духовно-ціннісний зміст музичного твору або смислове поле ціннісної взаємодії. Дослідниця, зокрема, зазначає, що «... у змістовно-смислового полі музичного твору ... інтегруються музично-субстанціональний смисл,

цінності Автора-суб'єкта, духовне вичитування смислів і цінностей у написаному творі цілим рядом реципієнтів на базі фізично наявного тексту та смислу “міжнотних рядків”» [2, с. 495]. Отже, музичний текст містить смисл і цінності як концептуально навантажену й ціннісно-орієнтовану інформацію [2, с. 495]. Водночас автор утверджує ідею щодо об'єктивного існування музичного твору, обґрунтовуючи це тим, що об'єктивність існування криється в самій сутності музики, яка визначається наявністю субстанціонально-смислової ідеї. З огляду на сказане, дослідниця виводить низку суджень про складний суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії твору і слухача, про спрямованість творів на слухачів, увагу слухачів до музично-прекрасного й на діяльність власної свідомості [2, с. 494].

Утверджуючи ідею осмисленості музичної діяльності, М. Бонфельд саме поняття «смисл» асоціює з моделюванням, осмисленням, узагальненням дійсності, водночас звертаючи увагу на «... ту обставину, що музичний смисл є не тільки освоєнням наявних цінностей, а одночасно і створеною новою цінністю, якої раніше не було і якої немає поза цим музичним твором» [1, с. 16]. Отже, автор підкреслює унікальність, неповторність духовного змісту музичних творів і окреслює «... шлях дослідження музично-розумової діяльності, що спирається на уявлення про музичну мову як про семіотичну систему» [1, с. 16].

У контексті нашої статті заслуговує на увагу дослідження технології творчого мислення [5]. У ньому пропонується змінити зміст освіти, яким «... повинні стати методи організації мислення і розвитку якостей творчої особистості, для чого необхідний перехід від нерелексивного освоєння знань до усвідомленого оволодіння й володіння розумовими прийомами й операціями» [5, с. 25]. Автори твердять, що для досягнення поставленої мети необхідно «... насамперед змінити методіку («Як вчити?») – спосіб передачі знань: замість прийнятої нині репродуктивної передачі інформації навчальний процес повинен бути організований як групова дослідницька діяльність із «добування» нових для учнів знань» [5, с. 25]. Це дасть змогу зорієнтувати учнів не на отримання правильної відповіді, «... а на розуміння того, як цю відповідь отримано» [5, с. 25].

Формулювання цілей статті. З огляду на викладене вище, мета дослідження полягає у виявленні загальних і часткових

закономірностей формування дослідницьких умінь студентів у процесі їхньої самокритичної діяльності як умови розвитку професійного мислення майбутніх музикантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми виходили з того, що формування професійного мислення музиканта можливо на основі реалізації раціонально-творчого, дослідницького підходу до освітнього процесу, у якому всі студенти прилучаються до дорадчого дослідження фактів, явищ, обставин розвитку музичного мистецтва. Водночас кожен учасник експерименту розглядався як суб'єкт розвитку професійного мислення й оволодіння професійною розумністю особистості, що здатний сам створити полісуб'єктні відносини з іншими учасниками музично-теоретичного дослідження. Для виконання цього завдання було розроблено механізм взаємодії системи методологічних, технологічних, індивідуально-автономних і діалогічних засобів формування такого мислення шляхом посилення суджень і міркувань майбутніх музикантів, які забезпечували глибинне проникнення в сутність проблем і обставин цього дослідження. Одночасно було звернено особливу увагу на збалансоване комбінування критичного і творчого мислення музиканта в процесі професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження, яке давало змогу швидше й оптимальніше оволодіти професійною розумністю особистості як метою розвитку її дослідницьких розсудливих умінь.

Розумова діяльність особистості виявляється на різних рівнях розумування й розуму. Розумування визначається здатністю «... строго оперувати поняттями, правильно класифікувати факти і явища, вибудовувати знання в певну систему» [6, с. 544]. Розум зумовлений таким мисленням, яке «... синтезує результати пізнання, створює нові ідеї, що виходять за межі систем, що склались» [6, с. 544]. Розум, на переконання американського математика Е. Берклі, визначається як «... здатність вчитись на досвіді, здобувати й зберігати інформацію і доцільно реагувати на нові ситуації ...» [3, с. 446]. Крім того, розум розглядається як «... здатність розкривати на основі даних, отриманих унаслідок розумування, універсальний зв'язок речей, їхню сутність, чого не змогло зробити розумування, яке вважалось елементарною здатністю первісно пов'язувати судження і поняття в процесі умовиводу» [3, с. 446].

Дослідницькі вміння музиканта розглядалися як ціннісні універсалії, що надають руху процесам розуміння й осмислення системи відношень, які наповнюють процес цілісного музично-теоретичного дослідження. Тому

дослідницька самокритична діяльність студентів спрямовувалась на знаходження й створення цих відношень, їх відкриття й винахідництво.

Важливу роль у цілісному процесі музично-теоретичного дослідження відігравав контекст фактів, явищ, обставин розвитку музичного мистецтва, що позначають об'єкти і суб'єкти цього дослідження. З урахуванням такого факту, студенти виділяли цінності й критерії цього процесу. Так, до цінностей належали такі категорії, як мета, об'єкт, предмет, висновки й оцінка музично-теоретичного дослідження. Критеріями предмета дослідження, що проводилось, були, наприклад, засоби досягнення його мети, або частини цілісної субстанції дослідження.

Крім цього, дослідницькі вміння самі виступали показниками сформованості професійного мислення музиканта як його критерії і цінності, що визначають критичний і творчий характер. Саме тому ми розробили критеріально-ціннісний підхід до визначення й оцінювання цих умінь студентів, який дав змогу організувати системне дослідження комплексу музично-теоретичних обставин розвитку музичного мистецтва в процесі професійної взаємодії студентів із предметами цього дослідження.

Оволодіння методом музично-теоретичного дослідження вимагало опори на домінуючі вміння цього процесу. До них, наприклад, належать такі вміння, як: уміння визначати об'єкти і суб'єктів дослідження, а також факти, явища, обставини, які їх позначають; уміння порівнювати предмети дослідження, знаходячи й творчо вибудовуючи відношення між ними; уміння послідовно й узгоджено виявляти відношення між парою понять, а потім – між першою парою понять і другою парою понять; уміння формулювати умовиводи, виходячи з одиночних припущень; уміння формулювати умовиводи, ураховуючи пари припущень; уміння наводити аргументи виведення умовиводів від одиночних і подвійних припущень; уміння осмислювати контекст фактів, явищ, обставин музично-теоретичного дослідження, координуючи й узгоджуючи їх між собою.

Необхідно звернути увагу на важливість критеріально-ціннісних відношень, що вироблялись у процесі цілісного музично-теоретичного дослідження. Майбутні музиканти знаходили і створювали їх за двома напрямками. З одного боку, критеріально-ціннісні відношення визначали саму сутність і зміст критичного і творчого музичного мислення особистості. З іншого боку, ці відношення слугували основою музично-теоретичного дослідження об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин, що

розглядалися студентами в процесі професійної взаємодії з ними.

Наприклад, критерії виступали цінностями-засобами досягнення критичного професійного мислення музиканта, орієнтованими на оволодіння цінностями. Останні, своєю чергою, являли собою творче професійне мислення музиканта, були цінностями-цілями, що опосередковані критеріями загалом, не маючи потреби в них як в ознаках пояснювальної спрямованості. Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що критичне і творче мислення музиканта самі виступали як цінності-засоби оволодіння професійною розумністю особистості як метою дослідження й формування цього мислення.

Отже, ми спирались на принципи єдності раціонального і творчого, загального й особливого, простого і складного, необхідного, дійсного, можливого і випадкового під час визначення ступеня сформованості цього мислення в майбутніх музикантів. Це дала змогу здійснювати гнучкий і плавний перехід від цінностей-засобів до цінностей-цілей розвитку професійного мислення музиканта, що визначало внутрішні зв'язки й відношення між ними. Так, наприклад, якщо цінністю-засобом оволодіння цим мисленням було вміння знаходити або творчо вибудовувати тактику відношень цілісного процесу музичного дослідження, то цінностями-цілями – уміння розробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень у процесі професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Крім цього, системна ієрархія цінностей-засобів і цінностей-цілей дослідження й формування професійного мислення студентів доповнювалась умінням обирати мету музично-теоретичного дослідження й умінням оцінювати та самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень цілісного музично-теоретичного дослідження. Ці дослідницькі вміння виявлялись у процесі визначення предметів професійної взаємодії, їх порівняння шляхом знаходження спільних і відмінних ознак, класифікації та оцінювання. Набуття цього дослідницького вміння давало змогу швидше і якісніше перетворювати критичні професійні судження на творчі й навпаки, посилюючи взаємозв'язок і взаємозалежність критичного і творчого музичного мислення особистості загалом. У такий спосіб здійснювався розвиток внутрішніх відношень професійного мислення музиканта, який полягав у тому, що критичне мислення особистості забезпечувало дію творчого мислення за допомогою взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості цінностей-засобів як показників критичного

мислення музиканта і цінностей-цілей як показників творчого мислення, створюючи загалом, умови для оволодіння музичним мисленням особистості. Тому професійне мислення музиканта виступало в таких узагальнених категоріях-цінностях, як: мета, результат, оцінювання та самооцінювання музично-теоретичного дослідження. З іншого боку, ці категорії-цінності визначались за допомогою категорій-засобів, що віддзеркалювали вміння розробляти методи професійної взаємодії з предметами дослідження. Останні водночас виступали критеріями музично-теоретичного дослідження. Так виокремлювались відношення «засоби-мета» і «частини-ціле» як контекстне наповнення й об'єкт цілісного музично-теоретичного дослідження студентів вищих музичних навчальних закладів.

Оцінювання музичного мислення особистості відбувалося в процесі вивчення навчальних дисциплін «Методологія і технологія музичного мислення особистості», «Аналіз музичних творів». У майбутніх музикантів оцінювались уміння визначати предмети професійної взаємодії, ухвалювати оптимальні рішення в процесі музично-теоретичного дослідження, а також розв'язувати найбільш важливі проблеми, що виникають під час такого дослідження. Студенти набували вмінь конструювати методологію і технологію цілісного музично-теоретичного дослідження, унаслідок чого формувалось уміння створювати ціннісну методологію відношень між досліджуваними об'єктами, суб'єктами і фактами, явищами, обставинами, що їх позначають. Майбутні музиканти виводили критичні та творчі судження, самооцінюючи доречність, надійність і силу виробленої стратегії і тактики відношень цілісного музично-теоретичного дослідження. Перелічені дослідницькі вміння узагальнювались у системі взаємопов'язаних між собою показників критичного і творчого мислення музиканта, до яких належали: уміння визначати мету цілісного музично-теоретичного дослідження, розробляти методи професійної взаємодії з предметами цього дослідження, уміння досягати результатів музично-теоретичного дослідження, самооцінювати їх за допомогою критичних і творчих суджень під час дорадчого дослідження предметів професійної взаємодії.

Наприклад, вивчаючи музичний твір Ж. Массне «Андалуз», студент Д. визначив таку мету музично-теоретичного дослідження: «Розкрити специфічні особливості розвитку музичного матеріалу твору Ж. Массне «Андалуз». Для досягнення цієї мети майбутній

музикант вивів ряд ідей, суджень, які завершилися умовиводом:

«1. Основна тема в партіях духових інструментів, що розпочинається із зіставлення чистої і зменшеної кварта, насичена хроматичними інтонаціями, відрізняється від теми супроводу в партіях струнної групи, для якої характерно виділення «протяжної» напівтонової інтонації, узяті сфорцандо з позначенням «*expressi*» форте.

2. Застосування остинатної пунктирної метро-ритмічної фігури теми супроводу, яку доручено партіям струнної групи, створює умови для поліметричних відношень з основною темою, яку виконують духові інструменти.

3. Тема супроводу має незабутній ладо-гармонічний колорит, завдяки постійній переміні ля мінору і ля мажору.

4. Отже, можна констатувати неоднозначність, нестійкість, багатоплановість розвитку музичного матеріалу цього твору, сформовану такими ознаками, як: протиставні відношення між основною темою, яка виконується в партіях духових інструментів, і темою супроводу, що доручається партіям струнної групи; поліметричні відношення між основною темою, що звучить у партіях духових інструментів і темою супроводу, яка звучить у партіях струнної групи; перемінність мінорного і мажорного ладів».

Таким чином, студент Д. у своєму музично-теоретичному дослідженні виділив такі основні ідеї: «розвиток музичного матеріалу», «відмінність основної теми від теми супроводу», «остинатна пунктирна метро-ритмічна фігура теми супроводу», «ладо-гармонічний колорит теми супроводу, завдяки постійній переміні ля мінору і ля мажору».

В умовиводі майбутній музикант, що виокремив ці часткові ідеї, сформулював такі узагальнені ідеї на позначення особливостей розвитку музичного матеріалу твору, як: «неоднозначність, нестійкість, багатоплановість розвитку музичного матеріалу», «протиставні відношення між основною темою і темою супроводу», «поліметричні відношення між основною темою і темою супроводу», «перемінність мінорного і мажорного ладів». Отже, у процесі проведення музично-теоретичного дослідження цього твору під час виведення ідей, суджень, умовиводу були реалізовані принципи єдності загального й особливого, складного і простого.

Студентка М., вивчаючи III частину Концертної симфонії для гобоя, кларнета, валторни, фагота і оркестру В. А. Моцарта, окреслила таку мету: «Виявити особливості структури теми та її розвитку в III частині

Концертної симфонії для гобоя, кларнета, валторни, фагота і оркестру В. А. Моцарта». Під час свого музично-теоретичного дослідження майбутній музикант висунула декілька ідей і суджень:

«1. Первісне викладення теми отримує свій розвиток у подальших десяти варіаціях, *Adagio* і *Allegro*.

2. Структурний поділ теми на три періоди дає змогу проаналізувати їх тематичний матеріал: перший і другий періоди теми споріднені між собою, оскільки мають однакові другі речення.

3. Третій період теми будується на новому тематичному матеріалі й має варіації, що виконуються переважно струнною групою і струнною групою з гобоями.

4. Починаючи з п'ятої варіації спостерігається введення частішого ритму за рахунок використання тридцять других тривалостей, а після десяти варіацій уводяться контрастні темпи в розділах *Adagio* і *Allegro*, які йдуть послідовно один за одним, що веде до прискорення темпу (*ritmosso*) в заключній частині музичного твору».

Отже, студентка М. розкрила розвиток музичного матеріалу твору в його цілісності на основі принципу єдності загального і особливого, презентувавши структуру всього твору й структуру основної теми, а також показавши особливості варіаційних змін ритму і темпу. Вибір категорії структури у своєму дослідженні студентка мотивувала тим, що в такому разі створювались умови для розгляду більш істотних явищ. Зокрема увага концентрувалась на змінюванні ритму й темпу музичного твору, починаючи з п'ятої варіації, що було за таких явищ розвитку музичного матеріалу найістотніше, оскільки саме вони вплинули на створення художнього образу.

Активне залучення майбутніх музикантів до самокритичної діяльності, спрямованої на формування в них дослідницьких умінь, показало необхідність виконання специфічних умов реалізації цього процесу, до яких належать такі: урахування регульовальної функції множини неповторних фактів, явищ, обставин, які, постійно змінюючись, позначають об'єкти і суб'єкти музично-теоретичного дослідження; діалогічна професійна взаємодія майбутніх музикантів у процесі дорадчого дослідження предметів цієї взаємодії, спрямованої на знаходження й усвідомлення їх ціннісного змісту; самокорекція і самоствердження власних професійних ідей, суджень, умовиводів, що забезпечують самооцінювання самокритичної діяльності з дослідження об'єктів і суб'єктів музично-теоретичного дослідження, а також фактів, явищ, обставин, що їх позначають.

Майбутні музиканти, розглядаючи, наприклад, обставини розвитку музичного мистецтва, виокремлювали серед них інформувальні й стимулювальні, прості і складні, усвідомлюючи їх ціннісний смисл. Так, прості обставини поділялись на інформаційно-критеріальні та мотиваційно-критеріальні. Своєю чергою, складні обставини характеризувались як інформаційно-контекстуальні, мотиваційно-концептуальні та мотиваційно-контекстуальні. Залежно від простоти або складності цих обставин, майбутні музиканти використовували відповідний вид професійного мислення – критичний або творчий, або більш критичний, або більш творчий, або і той, і інший разом, які віддзеркалювали комплексний характер цього мислення. У будь-якому разі, студенти виходили з власного оцінювання необхідності того чи іншого виду професійного мислення, але кожного разу це було потрібно робити наново, залежно від обставин розвитку музичного мистецтва, що постійно змінювались і не повторювались. Отже, контекст інформувальних і стимулювальних, простих і складних обставин цілісного музично-теоретичного дослідження виконував регулювальну функцію в процесі самокритичної діяльності студентів із формування дослідницьких умінь, спрямованих на розвиток професійного мислення особистості.

Аналізуючи обставини розвитку музичного матеріалу II частини Концертної симфонії для скрипки, альту і оркестру В. А. Моцарта, студент М. сформулював таку мету музично-теоретичного дослідження: «Дослідити тематичні і темброві перетворення музичного матеріалу II частини Концертної симфонії для скрипки, альту і оркестру В. А. Моцарта».

Потім майбутній музикант надав аргументи для обґрунтування такого умовиводу:

«1. У процесі звучання основної теми II частини Концертної симфонії для скрипки, альту і оркестру В. А. Моцарта можна констатувати її перетворення за допомогою використання варіаційних фігурацій, імітаційних прийомів розвитку музичного матеріалу, ладо-тональних відхилень.

2. Названі засоби розвитку музичного матеріалу зумовили процес перетворення основної теми цього музичного твору, що, наприклад, полягає в такому:

А. Первісному викладенню основної теми, що здійснюється в оркестрі, послідовно протиставляються дві теми-варіації, доручені, відповідно, партіям скрипки і альту.

Б. Варіація основної теми відбувається в партіях оркестру, а варіаційне виконання цієї теми доручено партіям скрипки і альту

з використанням фігурацій, імітаційних прийомів розвитку теми.

В. Кульмінаційне виконання на форте синкопованої акордової теми Tutti в партіях оркестру переходить у виконання нової варіації основної теми з елементами звернення, однак варіаційний розвиток цієї теми не передається партіям скрипки і альту.

Г. Послідовне репризне виконання всіх тем, викладених вище, відрізняється підвищенням тону емоційного розвитку, що досягається за допомогою імітаційного розвитку основної теми, використання різноманітних ладо-тональних відхилень, які ведуть до другого кульмінаційного виконання на форте синкопованої акордової теми Tutti в партіях оркестру, що перериває каденція основної теми, яка імітаційно виконується партіями скрипки і альту.

Д. Після каденції – завершення, де у варіації основної теми з елементами обернення, яку виконують партії оркестру, розкривається смисл всієї частини через створення яскравого і багатогранного художнього образу».

З урахуванням викладеного вище, майбутній музикант сформулював такий умовивід: «Процес тематичного і тембрового перетворення основної теми II частини Концертної симфонії для скрипки, альту і оркестру В. А. Моцарта складався з організації послідовної, узгодженої і протиставної взаємодії тем оркестрових партій з темами сольних партій скрипки і альту на основі таких засобів, як: варіаційні фігурації, імітаційні прийоми розвитку музичного матеріалу, ладо-тональні відхилення. Розроблена стратегія узгодженої і, водночас, протиставної взаємодії музичних тем, їхніх варіацій, виконуваних солістами та оркестром, сприяла розкриттю ціннісного смислу не тільки цих тем, а й музичного матеріалу твору загалом, що дало змогу створити художній образ душевної краси, гідності та розуму».

Отже, студент М. досягнув мети музично-теоретичного дослідження, презентувавши ідеї, судження, протематичне й темброве перетворення теми II частини Концертної симфонії для скрипки, альту і оркестру В. А. Моцарта.

Студентка В., вивчаючи III частину симфонії № 3 Й. Брамса, так схарактеризувала мету свого дослідження: «Розкрити темброву сферу основної теми III частини симфонії № 3 Й. Брамса».

Наслідком цього дослідження стали такі судження:

«Основна тема, що починається в партії віолончелей, повторюється в партії перших скрипок, а потім – у партіях флейти, гобоя і валторни, складається з трьох речень по чотири такти, містить емоційно-експресивні мотиви, має

пунктирний ритм. Репризне виконання цієї теми доручається партії валторни, потім партії гобоя і завершується в партії перших скрипок.

Отже, темброва сфера основної теми рівномірно представлена в партіях інструментів струнної групи і духових. Однак виразна образно-смілова сутність цієї теми найбільш яскраво розкривається в двох перших і останньому її виконаннях, доручених партіям струнної групи, а також у репризному виконанні досліджуваної теми в партії валторни. З огляду на це, доходимо висновку, що композитор розкрив багатогранні експресивні можливості вираження основної теми в тембровому звучанні струнних інструментів і валторни, яка належить до мідних духових інструментів».

Зважаючи на сказане, можна констатувати, що учасник експерименту виділила основну ідею в процесі дослідження цього твору, яка виступала як цінність-мета музично-теоретичного дослідження й полягала в розкритті тембрової сфери основної теми III частини симфонії № 3 Й. Брамса. Професійні судження студентки містили причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і фактами, явищами, обставинами, що їх позначають. Як результат, були виявлені цінності-засоби для досягнення цінностей-цілей музично-теоретичного дослідження, а загалом – сформувалися відношення «засоби-мета» на основі реалізації принципів єдності загального й особливого, простого і складного.

Висновки. Залучення студентів до самокоригувальної і самостверджувальної практики з формування дослідницьких умінь забезпечило розвиток критичного і творчого мислення особистості. Будучи цінностями-цілями, ці дослідницькі вміння сприяли знаходженню й творчому використанню цінностей-засобів як критеріїв професійного мислення музиканта, спрямованих на отримання результатів професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження.

Досягнення поставленої мети передбачало створення складної критеріально-ціннісної системи оцінювання рівнів сформованості професійного мислення музиканта в процесі його дослідницької самокритичної діяльності. Показниками розвитку такого мислення, як його цінностями-цілями, слугували узагальнені дослідницькі вміння обирати мету музично-теоретичного дослідження, знаходити або творчо формувати тактику відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, виробляти стратегію відношень у процесі цього дослідження, оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегій і тактики відношень професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного

дослідження. Крім цього, критерії дослідницьких умінь були цінностями-засобами розвитку професійного мислення музиканта. Музичне мислення студентів, будучи метою процесу розвитку їх дослідницьких умінь, само виступало цінністю-засобом для оволодіння професійною розумністю особистості під час самокритичної діяльності. У такий спосіб створювалась ієрархічна система цінностей-цілей і цінностей-засобів формування професійного мислення майбутніх музикантів на основі розвитку в них дослідницьких умінь.

У процесі дослідно-експериментальної роботи були виведені загальні закономірності формування дослідницьких умінь у майбутніх музикантів, які спрямовувалися на розвиток їхнього професійного мислення.

Ефективність знаходження й творчого використання цінностей-засобів для досягнення результатів цілісного процесу музично-теоретичного дослідження залежить від ступеня усвідомлення студентами цінностей-цілей цього дослідження. Чим краще студенти усвідомлювали цінності-цілі професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження, тим оперативніше знаходили й творчо використовували цінності-засоби для досягнення результатів цілісного процесу музично-теоретичного дослідження.

Сформованість професійного мислення майбутніх музикантів пов'язана з розвитком дослідницьких умінь, які виявляються під час самокритичної діяльності з вивчення предметів професійної взаємодії. Чим більше були узгоджені й скоординовані між собою дослідницькі вміння студентів у процесі проведення цілісного музично-теоретичного дослідження, тим вищим був рівень сформованості їхнього професійного мислення в його критичній і творчій формах.

Оцінювання й самооцінювання виробленої стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження безпосередньо залежить від того, наскільки інтенсивною є участь студентів у самокритичній діяльності. Чим активніше майбутні музиканти прилучались до самокорекції і самоствердження власної самокритичної діяльності, спрямованої на формування дослідницьких умінь, тим вищим був рівень розвитку умінь оцінювати, самооцінювати отримані результати професійної взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження.

Наслідком самокритичної діяльності стало виявлення часткових закономірностей формування дослідницьких умінь у студентів, які полягають у такому:

– Виконання завдань або розв'язання проблем музично-теоретичного дослідження залежить від

сформованості вмінь на основі порівнянь визначати об'єкти, суб'єктів, а також факти, явища, обставини, що їх позначають. Чим вищим був рівень сформованості вмінь на основі порівнянь визначати предмети музично-теоретичного дослідження в їхній простоті, переводячи їх у категорії частин, цілих, засобів, цілей, тим швидше майбутні музиканти могли на основі припущень виконувати завдання або знаходити способи розв'язання проблем музично-теоретичного дослідження.

– Уміння робити можливі припущення або прогнози в процесі цілісного музично-теоретичного дослідження зумовлено ступенем сформованості вміння на основі визначень порівнювати предмети професійної взаємодії. Чим вищим був рівень сформованості вміння на основі визначень порівнювати предмети музично-теоретичного дослідження, знаходячи послідовність, протиставлення або суперечливість відношень, що виникають між

ними, тим точніше майбутні музиканти могли робити можливі припущення або прогнози, творчо вибудовуючи узгоджені, протиставні або суперечливі відношення між ними.

– Уміння визначати предмети музично-теоретичного дослідження в їхній складності має тісний зв'язок з умінням творчо виконувати завдання або розв'язувати проблеми у формі музично-теоретичних концепцій. Чим вищим був рівень сформованості вміння на основі визначень і порівнянь творчо виконувати завдання або розв'язувати проблеми у формі музично-теоретичних концепцій, тим швидше студенти могли на основі порівнянь виконання завдань або розв'язання проблем музично-теоретичного дослідження визначати предмети цього дослідження в їхній складності, переводячи їх у відношення «частини-ціле» і «засоби-мета» у формі схем і упорядкованих музично-теоретичних систем.

Список використаних джерел

1. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства. Монография. Санкт-Петербург: Композитор, 2006. 648 с.
2. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 532 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь. Москва: Наука, 1971. 656 с.
4. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. Москва: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. 816 с.
5. Меерович М., Шрагина Л. Технология творческого мышления. 4-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2019. 506 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.

Відомості про автора:

Нагорна Галина Олексіївна

galyna.nagorna@gmail.com

Одеська національна музична академія

ім. А. В. Нежданової

вул. Новосельського, 63,

м. Одеса, 65023, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 08. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2020 р.*

References

1. Bonfeld M. Sh. (2006). Music: Language. Speech. Thinking. The experience of a systematic study of musical art. Monograph. St. Petersburg: Composer. 648 p. [in Russian]
2. Kolomiets G.G. (2014). The value of music: a philosophical aspect. Moscow: Book House "LIBROKOM". 532 p. [in Russian]
3. Kondakov N.I. (1971). Logical dictionary. Moscow: Nauka. 656 p. [in Russian]
4. Mamardashvili M. K. (2015). Conversations about thinking. Moscow: Merab Mamardashvili Foundation. 816 p. [in Russian]
5. Meerovich M., Shragina L. (2019). Technology of creative thinking. 4th ed. Moscow: Alpina Publisher. 506 p. [in Russian]
6. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Editorial Board.: S. S. Averintsev, E. A. Arab-Ogly, L. F. Ilyichev et al. 2nd ed. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1989. 815 p. [in Russian]

Information about the author:

Nahorna Halyna Oleksiivna

galyna.nagorna@gmail.com

Odessa National A.V. Nezhdanova

Music Academy

Novoselsky St., 63,

Odessa, 65023, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 08. 12. 2020.
Accepted for publishing 21. 12. 2020.*

РОЛЬ ТЬЮТОРА У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСТВА

Катерина Осадча

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті порушено проблему формування культури статевого виховання студентства. Встановлено, що статево виховання покликано прищепити молодому поколінню вдумливе, свідоме й шанобливе ставлення до питань статі. Підготовка фахівців у закладі вищої освіти сьогодні розглядається не лише як формування професійних якостей здобувачів, а й як розвиток духовних цінностей, світоглядних орієнтирів та якостей особистості. Доведено, що ЗВО є завершальним етапом формування особистості. Студент, який прийшов здобути вищу освіту, на початку навчальної діяльності повинен, звичайно, засвоїти базові знання, набуті уміння і навичок людини культурної на всіх життєвих рівнях. Акцентовано на історичному аспекті проблеми, показано, що, на думку видатних представників епохи Просвітництва, принцип природовідповідності у вихованні та навчанні є провідним та всеохопним. Дівчата / жінки повинні здобувати однакову з чоловіками освіту. Зауважено, що початок ХХІ ст. є періодом пошуку змісту та шляхів формування моделі підготовки молоді до сімейного життя не лише засобами статевої просвіти, здорового способу життя, ціннісного ставлення до здоров'я в межах її фізіологічного та психологічного розвитку, а й іншими науково-освітніми засобами та підходами. Розкрито поняття «статево виховання», «куратор», «тьютор». Встановлено, що поняття «куратор» близьке до поняття «тьютор», але є значно вужчим за нього. Здійснено цілісний науковий аналіз ролі тьюторів у формуванні культури статевого виховання студентства. Підкреслено, що статево виховання молоді варто здійснювати з використанням усіх традиційних методів педагогічного впливу. Узагальнено теоретичні основи тьюторської діяльності в закладах вищої освіти, шляхи і методи статевого виховання, сформульовано висновки щодо такої діяльності у ЗВО.

Ключові слова:

тьютор; куратор; студентство; особистість; статево виховання; заклад вищої освіти.

Анотация:

Осадчая Екатерина. Роль тьютора в формировании культуры полового воспитания студенчества.

В статье затронута проблема формирования культуры полового воспитания студенчества. Определено, что половое воспитание призвано привить молодому поколению вдумчивое, сознательное и бережное отношение к вопросам пола. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях сегодня рассматривается не только как формирование профессиональных качеств соискателей высшего образования, но и как развитие духовных ценностей, мировоззренческих ориентиров и качеств личности. Доказано, что высшее учебное заведение является завершающим этапом формирования личности. Студент, который пришел получить высшее образование, в начале учебной деятельности должен, конечно, освоить базовые знания, приобрести умения и навыки человека культурного на всех уровнях жизни. Акцентируется на историческом аспекте проблемы, показано, что, по мнению выдающихся представителей эпохи Просвещения, принцип природосообразности в воспитании и обучении является ведущим и всеобщим. Девушки / женщины должны получать одинаковое с мужчинами образование. Отмечено, что начало ХХІ в. – это период поиска содержания и путей формирования модели подготовки молодежи к семейной жизни не только средствами полового просвещения, здорового образа жизни, ценностного отношения к здоровью в рамках ее физиологического и психологического развития, но и другими научно-образовательными средствами и подходами. Раскрыты понятия «половое воспитание», «куратор», «тьютор». Установлено, что понятие «куратор» близко к понятию «тьютор», однако значение его значительно уже. Осуществлен целостный научный анализ роли тьюторов в формировании культуры полового воспитания студенчества. Указано, что половое воспитание молодежи следует осуществлять с использованием всех традиционных методов педагогического воздействия. Обобщены теоретические основы тьюторской деятельности в высших учебных заведениях, пути и методы полового воспитания, сформулированы выводы относительно такой деятельности в вузе.

Ключевые слова:

тьютор; куратор; студенчество; личность; половое воспитание; высшее учебное заведение.

Resume:

Osadcha Kateryna. The role of tutor in the formation of the culture of sexual education of students.

The article touches upon the problem of the formation of the culture of sex education among students. It has been established that sex education is designed to instill in the young generation a thoughtful, conscious and respectful attitude towards gender issues. The training of specialists in a higher education institution is today considered not only as the formation of professional qualities of applicants for higher education, but also as the development of spiritual values, worldview guidelines and personality traits. It has been established that the institution of higher education is the final stage of personality formation. A student who comes to receive a higher education, at the initial stages of educational activity, must, of course, master the basic knowledge, skills and abilities of a person of culture at all levels of life. The historical aspect is revealed, it is shown that, based on the thoughts of outstanding representatives of the Enlightenment, the principle of natural conformity in education and training is the leading and universal. Girls / women should receive the same education as men. It is noted that the beginning of the XXI century. the period of searching for the content and ways of forming a model of preparing young people for family life by means of sex education, a healthy lifestyle, a value attitude to health is not only within the framework of their physiological and psychological development, but also by other scientific and educational means and approaches. The concept of "sex education", "curator", "tutor" is disclosed. It has been established that the concept of a curator is close to the concept of "tutor", but is significantly narrowed. A holistic scientific analysis of the role of tutors in the formation of a culture of sex education of students is carried out. It is indicated that sex education of young people should be carried out using all traditional methods of pedagogical influence. The theoretical foundations of tutoring in higher education institutions, the ways and methods of sex education are generalized, conclusions are formulated regarding such activities in higher education institutions.

Key words:

tutor; curator; students; personality; sex education; higher education institution.

Постановка проблеми. У нове тисячоліття людство ввійшло з багатьма проблемами. Одна з них – статево життя молоді, яке

супроводжується знеціненням кохання, глибокими психічними травмами та розчаруванням. Тому статево виховання

покликане прищепити молодому поколінню вдумливе, свідоме й бережне ставлення до питань статі. Підготовка фахівців у закладі вищої освіти сьогодні розглядається не лише як формування професійних якостей здобувачів вищої освіти, а і як розвиток духовних цінностей, світоглядних орієнтирів та якостей особистості. Вища освіта, як відомо, є завершальним етапом формування особистості. Студент, який прийшов здобути вищу освіту, на початку навчальної діяльності повинен, звичайно, засвоїти базові знання, набути необхідні вміння та навички людини культурної на всіх життєвих рівнях. Заклади вищої освіти мають незначну кількість навчальних дисциплін, які формували б сексуальну культуру молоді, готували її до створення гармонійної здорової сім'ї. Саме тому слід акцентувати на вагомості освітнього процесу в цьому аспекті в ЗВО, адже молодь у віці від 17 до 25 років перебуває на завершальній стадії свого формування загалом і статевого зокрема.

Для того, щоб досягнути бажаних результатів у формуванні сексуальної культури молоді, потрібно підготувати педагогів із низкою відповідних якостей: вони повинні бути ерудованими спеціалістами; мати добрі знання з усіх проблем статі; правильно й глибоко розуміти особистісні взаємини молоді, її психологію; уміти дохідливо й без зніяковіння вести мову про емоційно забарвлені події життя; не мати забобонів щодо проблем статі, які заважали б роботі; бути комунікабельними, уміти викликати в молоді довіру до себе [2, с. 18].

За даними країн-лідерів освіти та нашими педагогічними спостереженнями, перспективним, цікавим і універсальним інтернаціональним засобом формування фахівця, формою організації навчально-виховної роботи у вищій школі є діяльність тьютора. Саме тому одним із завдань сучасної системи освіти та культури статевого виховання в Україні є вироблення нових підходів до розв'язання окреслених проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема статевого виховання знайшла своє відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Так, питання підготовки молоді до сімейного життя розглядали В. Васютинський, Т. Гурлева, В. Кравець; формування культури сексуальної поведінки – Т. Говорун, Л. Мороз, О. Шарган. У дослідженнях вітчизняних учених розкрито такі аспекти цієї проблеми: теоретичні основи статевого виховання (В. Каган, С. Кириленко, А. Петровський, Л. Слинько); статево виховання в сім'ї (Т. Говорун, Д. Колесов, О. Шарган); формування в молоді моральних основ сімейного життя (Л. Верб, Є. Ільїна, В. Кравець,

В. Макарова, А. Молчанова, Н. Новикова, В. Оржеховська, Н. Шалімова). Питання дитячої та юнацької сексуальності були порушені в працях С. Голода, В. Нагаєва, Д. Колесова, Н. Сельверової, І. Кона. Різні особливості керування педагогічним процесом статевого виховання аналізували В. Бойко, О. Главацька.

Зважаючи на актуальність порушеної проблеми для вітчизняної системи вищої освіти, що перебуває в умовах модернізації, різні аспекти тьюторства знайшли висвітлення в наукових розвідках таких учених, як Н. Акініна, А. Бойко, С. Ветров, Н. Дем'яненко, Т. Лукіна, М. Голубєва, А. Жулківська, І. Кравченко, Л. Настенко, С. Подпльота, І. Семененко, Л. Семеновська, О. Літовка, Л. Москальова, Т. Литвиненко та ін. Водночас аналіз праць зазначених науковців свідчить про недостатню розробленість у вітчизняній науково-педагогічній літературі теоретичних засад виховної діяльності тьютора під час формування статевого виховання молоді.

Формулювання цілей статті. Метою статті є здійснення цілісного наукового аналізу ролі тьюторів у формуванні культури статевого виховання студентства. Для реалізації мети є необхідним виконання таких завдань: розкрити зміст і завдання культури статевого виховання; обґрунтувати основні завдання тьюторів у системі статевого виховання студентства.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі становлення нашого суспільства, в умовах загострення проблеми здоров'я населення та демографічної кризи, особливого значення набуває формування здорового способу життя молоді. Питання статевого виховання молодих людей виникли й розвивалися водночас із людством, були предметом вивчення соціологів, педагогів, психологів та вчених інших галузей.

Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо в наукових працях викладали думки щодо статевого виховання. Так, великий реформатор школи й педагогіки Я. А. Коменський (1592–1670) був одним із перших педагогів, який обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні не на підставі спостережень за життям рослин і тварин, а на підставі власного педагогічного досвіду. Мислитель у праці «Велика дидактика» декларує ідею охоплення школою всієї молоді, незалежно від статі: «Немає жодних підстав, щоб слабку стать цілком усунути від наукових занять. Жінки теж образ Божий, вони так само обдаровані (часом більше за нашу стать) швидким і сприйнятливим розумом і мудрістю» [13, с. 293]. Особливості морального виховання дітей Я. Коменський убачав «у вихованні в них поміркованості, охайності,

працелюбства, поважного ставлення до старших, любові до людей, незалежно від їхньої статевої належності» [13, с. 210].

Своєю чергою, у педагогічних працях Дж. Локка (1632–1704) майже вся увага зосереджується на розумовому, фізичному, моральному та безпосередньо статовому вихованні хлопців. Трактат «Думки про виховання» призначався насамперед для батьків, які виховували синів, і не містив жодних рекомендацій для юних леді. Філософ уважав, що викладені в праці педагогічні поради, за незначним винятком, можна застосувати й до виховання дівчат. На переконання Дж. Локка, статевая мораль виходить із принципу корисності та інтересів особистості й спирається на досвід збереження здоров'я людини. Мислитель рекомендував починати фізичне, моральне, статево виховання з раннього віку дитини, коли юна душа і тіло найніжніші й легко підпадають під виховні впливи [13, с. 123]. На думку професора В. Кравця, «Дж. Локк жив у суспільстві, де підпорядкування жінок було емпіричним фактом. Він розглядав патріархат як історичне або антропологічне, а не моральне явище, пов'язував право на власність із політичною свободою, отожд жінок, що за «природою» підпорядковані чоловікам, які контролюють їхню спільну власність, вилучені з політичного життя. Це дає підстави мислителю ототожнювати статуси жінок і слуг» [8, с. 153]. Отже, педагогіка Джона Локка носила практичний та орієнтовний характер, а його педагогічна теорія була тісно пов'язана з соціально-політичними змінами, що відбувалися в суспільстві.

Проблеми статевого виховання та соціальної рівності висвітлюються практично в усіх роботах французького філософа Жана-Жака Руссо (1772–1778). У трактаті «Еміль, або про виховання» (1762) педагог твердить, що людська природа єдина і «в усьому, що не стосується статі, жінка рівна з чоловіком, вона наділена тими самими органами, потребами, здібностями та вміннями» [13, с. 56]. Ж.-Ж. Руссо наголошує на важливості спрямування статевої відносин у стан мінімальної напруги, із переключенням дітей на різноманітні форми діяльності, та звертає увагу суспільства на специфічні особливості представників різних статей, які слід урахувати, готуючи молодь до сімейного життя. На думку вченого, чоловік і жінка прийшли в цей світ із різними завданнями, а тому повинні отримувати різне виховання, «... але чим більше вони [жінки] будуть подібні до чоловіків, тим менше зможуть ними керувати. Розвивати в жінці чоловічі якості – означає діяти їй не на користь» [13, с. 189].

Спираючись на думки видатних представників епохи Просвітництва, можемо констатувати: учені того часу були переконані в тому, що принцип природовідповідності у вихованні й навчанні є провідним та всеохопним. Дівчата / жінки повинні отримувати однакову з чоловіками освіту для успішного виконання своїх обов'язків, оскільки це виходить з природи самої жінки. Тому основними жіночими рисами вважалися ті, які забезпечували сталість родинних стосунків, а також скромність, сором'язливість, боязкість, пасивність, вірність чоловікові. Натомість виховання хлопців / чоловіків було спрямоване на їхнє подальше існування в суспільстві, тому заохочувалися ті якості, які сприяли б їхній активності: мужність, агресивність, рішучість тощо.

Початок ХХІ ст. можна розглядати як період пошуку змісту та шляхів формування моделі підготовки молоді до сімейного життя в рамках її фізіологічного та психологічного розвитку не лише засобами статевої просвіти, здорового способу життя, ціннісного ставлення до здоров'я, а й іншими науково-освітніми засобами та підходами. Сучасні вітчизняні педагоги та психологи активно розробляють і досліджують теоретичні засади статевої просвіти та культури статевого виховання.

Статеве виховання – частина загального процесу виховної роботи навчального закладу, що забезпечує правильний статевий розвиток молоді і є однією з передумов гармонійного статевого розвитку, здорового ставлення до питань статі та формування соціально схваленої статевої поведінки особистості. Мета статевого виховання – формування в молоді гігієни, етики та культури статевої відносин [11].

Статеве виховання має кілька напрямів:

1. Статеворольове виховання, що допомагає формувати психологічну маскуліність та жіночність.

2. Сексуальне виховання, спрямоване на оптимізацію формування сексуально-еротичних орієнтацій і сексуальної свідомості.

3. Підготовка до сімейного життя та засвоєння подружніх ролей.

4. Підготовка до батьківства.

5. Формування здорового способу життя шляхом роз'яснення залежності репродуктивного здоров'я, сексуальності та батьківства від таких шкідливих звичок, як тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія та статевая розпуста. Як і кожен напрям виховання, статеве виховання ґрунтується на загальних принципах виховного процесу та використовує загальновиховні методи, засоби і форми. Зміст статевого виховання умовно «базується на трьох китах»:

1) знання фізіології статі;

- 2) виховання гігієни статі та статевого життя;
- 3) формування «відчуття» статі, соціальна стать [17].

У дослідженнях Т. Бойченко акцентується на тому, що статево виховання ґрунтується на засадах основних принципів безперервної валеологічної освіти, з урахуванням принципу превентивності, надає необхідну інформацію молоді й уможливорює набуття нею навичок щодо:

- розуміння статевої належності людини;
- важливості формування власної особистості з урахуванням статевої належності;
- необхідності взаємин людей різної статі на основі гендерної рівності;
- важливості сім'ї для дитини, батьків та держави;
- значення формування гігієнічних навичок у дівчат і хлопців;
- необхідності отримання сучасної інформації про чинники ризику для репродуктивного здоров'я молоді;
- формування безпечної поведінки для збереження й зміцнення репродуктивного здоров'я юнаків і дівчат.

Однією з форм виховної роботи зі студентами в закладі вищої освіти є робота куратора, що відіграє суттєву роль у вихованні студента як представника мікросередовища, де відбувається професійне зростання фахівця. Куратор є другом і наставником, помічником у розв'язанні різних питань і проблем, сполучною ланкою між здобувачами вищої освіти й адміністрацією ЗВО. Він виконує безліч функцій, домінуючими серед яких є виховна, організаторська та комунікативна. Куратор має володіти методиками національно-патріотичного, естетичного, превентивного, економічного, громадянського, гендерного, статевого, сімейного та інших напрямів виховання.

Куратор (від лат. *curator* – піклувальник) у вищій школі – це наставник академічної групи студентів / слухачів.

У вітчизняній системі освіти поняття «куратор» наближається до поняття «тьютор», але є значно вужчим за нього [5].

На наше переконання, нагальним завданням нині є наповнення діяльності куратора тьюторським змістом.

«Тьютор» перекладається з англійської («*tutor*») як домашній учитель, опікун, а як дієслово – навчати, давати уроки, наставляти. У розумінні англійців тьютор – наставник, психолог, конфліктолог, правознавець, друг і помічник учня на його шляху вибору подальшого освітнього спрямування. Для школярів і студентів Великобританії такий підхід цілком доречний, адже багато навчальних

закладів у цій країні функціонує за принципом пансіону: дитина живе в «шкільному містечку» й лише на вихідні їде (їде) додому, до батьків. Тому саме з тьютором протягом тижня обговорюються всі проблеми: чому складно вивчити той чи той предмет, як подружитися з однолітками, як відповісти кривдникові, як краще розкрити тему з певного предмета тощо. Феномен тьюторства тісно пов'язаний з історією європейських університетів, насамперед вищих навчальних закладів Великобританії. Він з'явився приблизно в XIV столітті в класичних англійських університетах – Оксфорді, а згодом – у Кембриджі. З цього часу під тьюторством розуміють сформовану форму університетського наставництва.

У нашій країні професії тьютор як такої, що закріплена державним стандартом, ще немає, проте вона неодмінно сформується, з огляду на ситуацію в суспільстві й кризу виховання. Тьюторство визріває у вищій школі як методичний супровід освітнього процесу.

Тьюторство – це багаті традиції в освіті, що набувають сьогодні нового змісту, тому від цього феномену не слід відмовлятися, адже тьюторство звернене насамперед до молоді, зокрема студентів, і має допомогти їм у процесі становлення особистості. Слушною в цьому контексті є думка А. Макаренка, який наголошував на тому, що особистість у процесі свого формування має право на помилку, а запобігти їй повинен педагог, у нашому прикладі – тьютор.

Тьютор сьогодні, на переконання дослідниці А. Бойко [5], – це образ вихователя в його широкому розумінні, що окреслює оптимальні шляхи до мудрості.

Отже, тьюторові в процесі формування культури статевого виховання студентства необхідно виконати низку конкретних педагогічних завдань, а саме:

- виховати почуття відповідальності за кожний вчинок у взаєминах між представниками чоловічої і жіночої статі;
- виховати бажання мати міцну, здорову і дружну родину, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька й матері в родині, народження дітей і свідоме та відповідальне ставлення до їх виховання;
- виховати здатність до розуміння інших людей і почуття поваги до них, не лише як до людей як таких, а і як до представників чоловічої і жіночої статей; здатність урахувувати й поважати специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності;
- виховати здатність до оцінювання власних вчинків щодо інших людей з урахуванням їхньої

статевої належності, виробити поняття гарного і поганого вчинку у сфері цих відносин;

- виховати відповідальне ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей, сформувавши переконання в тому, що ранні статеві зв'язки є шкідливими та небезпечними, що безвідповідальність і легковажність у стосунках з особами іншої статі – неприпустимі; сформувавши поняття дозволеності й недозволеності в цих взаєминах;

- виробити правильне розуміння дорослості: окреслити її зміст, основні ознаки, вияви та якості.

Відповідно до цих завдань, кожний студент повинен правильно розуміти принцип рівноправності чоловіка й жінки.

Статеве виховання варто здійснювати з використанням усіх традиційних методів педагогічного впливу, не роблячи з нього чогось суто особливого, спеціального, а таємничого й поготив. Не все те, що має значення для статевого виховання, можна використовувати спеціально, навіть більше, у деяких ситуаціях це може лише зашкодити виховному ефекту.

Тьюторові необхідно враховувати, що виховання базується на інформації, яку отримують студенти. Ця інформація може мати словесну чи наочно-образну форму – особистий приклад, визначена ситуація, у якій молода людина є безпосереднім учасником або спостерігачем. Ефективною у виховному процесі може бути та інформація, яка залишиться не на рівні запам'ятовування, а зворушить особистість. Для цього необхідно, щоб вона впливала на почуття, викликала певні емоції.

До засобів виховного впливу тьютора в процесі статевого виховання належать:

- правильна і вчасна реакція на ті чи ті особливості поведінки, взаємини між однолітками протилежної статі, емоційна оцінка цих особливостей;

- правильна реакція на ті чи ті вияви сексуального розвитку.

Тьютор зобов'язаний завжди пам'ятати, що його реакція на всі ці вияви – один із важливих

шляхів статевого виховання. Варто спеціально звертати увагу студентства на позитивні приклади ставлення людей різної статі одне до одного, на взаємні вияви любові тощо. Це може розглядатися як спеціальний метод статевого виховання – виховання на позитивних прикладах.

Приклади можуть бути взяті з художньої літератури, кіно тощо. Повідомлення орієнтованої інформації відбувається як у відповідь на запитання студентів, так і за власною ініціативою тьютора – індивідуально або у формі спеціально організованих бесід, занять, а також у вигляді інформації, що є складником змісту різних дисциплін чи позааудиторної роботи. Ця інформація може бути донесена як окремо, за статевою належністю, так і спільно для хлопців та дівчат.

Правильне статеве виховання є важливим чинником підготовки до самостійного життя, зокрема й сімейного.

Зміст статевого виховання охоплює такі питання:

- фізіологічні, психологічні, пов'язані зі статевою належністю;
- родина і взаємини в ній;
- народження і виховання дітей, наступність поколінь.

Висновки. З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що шляхи і методи статевого виховання у ЗВО є різними. Це можуть бути і спеціальні заняття з окремих тем, і різні ситуації з життя, і приклади з художньої літератури, з історії тощо, тобто в інтересах статевого виховання можуть бути використані будь-які елементи освітнього процесу. Водночас обов'язковою умовою здійснення такого виду виховання є зацікавленість у цьому самих студентів.

Отже, стає зрозумілим, що традиційні підходи і принципи статевого виховання в закладах вищої освіти необхідно переглянути й оновити, а методологію наукових досліджень у всіх напрямках виховної роботи, і зокрема діяльність тьютора в ЗВО, – істотно змінити й доповнити.

Список використаних джерел

1. Афанасьева Т. М. Мальчик, юноша, муж, отец. Москва: Педагогика, 1983. 64 с.
2. Бабюк І. О., Бенюх Н. Е., Авраменко А. І. Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів: навч.-метод. пос. Донецьк: ДОЦСС, 1998. 30 с.
3. Бестужев-Лада И. В. Альтернативная цивилизация. Москва: Владос, 1998. 353 с.
4. Блонский П. П. Половое воспитание. *Народное просвещение*. 1920. № 16/17. С. 44–53.
5. Бойко А. М. Интегрированный курс теории та истории педагогики: индивидуальные тьюторские задания для студ. II-V курсов: навч.-метод. посібник. Полтава, 2007. 358 с.

References

1. Afanasieva T.M. (1983). Boy, young man, husband, father. Moscow: Pedagogy, 1983. 64 p. [in Russian]
2. Babyuk I.O., Benyukh N.E., Avramenko A.I. (1998). Sex education of children and adolescents with disabilities: teaching manual. Donetsk: DOTSSS. 30 p. [in Ukrainian]
3. Bestuzhev-Lada I.V. (1998). Alternative civilization. Moscow: Vlados. 353 p. [in Russian]
4. Blonsky P.P. (1920). Sex education. Public education. № 16/17. Pp. 44–53. [in Russian]
5. Boyko A.M.(2007). Integrated course of theory and history of pedagogy: individual tutoring tasks for students. II-V courses: teaching method. manual. Poltava,. 358 p.[in Ukrainian]

6. Воронка М. І. Теорія і практика розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Мелітополь. держ. пед. ун-т. Мелітополь, 2019. 540 с.
7. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург: Петербург, 2006. 544 с.
8. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки: навч. посібник. Тернопіль: Джура, 2005. 440 с.
9. Ковалёв С. В. Психология современной семьи: информационно-методические материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1998. 208 с.
10. Ковальчук І. А. Статеврольова соціалізація учнів: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2007. 216 с.
11. Комарова А. І. Статеве виховання і моральна культура молоді. Київ: Знання, 1982.
12. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2016. Вип. 1(16). С. 52–60.
13. Педагогическое наследие: сборник статей / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Москва: Педагогика, 1987. 450 с.
14. Петрова І. Тьюторство в закладах вищої освіти: порівняльний аналіз. *Філософські рефлексії сучасних світоглядних дискурсів*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця, 2019. С. 192–196.
15. Сисоева С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посібник. Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. 280 с.
16. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1979. Т. 5. 396 с.
17. Трутнев И. А., Ходаков Н. М. О семье, браке. Москва: Медицина, 1969. 140 с.
18. Шикирава Н. Формування статевої моралі учнівської молоді. *Психолог*. 2004. № 23-24. С. 45–48.
19. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: курс лекций. Москва: Апрель-Пресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. 512 с.
6. Vorovka M.I. (2019). Theory and practice of development of gender culture of students of higher educational institutions of Ukraine (60s of the XX - the beginning of the XXI century): dis. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.01 / Melitopol. State Ped. Un-ty. Melitopol. 540 p. [in Ukrainian]
7. Ilyin E.P. Differential psychophysiology of man and woman. Snt.Petersburg: Petersburg. 544 c. [in Russian]
8. Kravets V.P. (2005). History of gender pedagogy: textbook. manual. Ternopil: Jura. 440 p. [in Ukrainian]
9. Kovalev S.V. (1998). Psychology of the modern family: information and methodological materials for the course "Ethics and psychology of family life": a book for teachers. Moscow: Enlightenment. 208 p. [in Russian]
10. Kovalchuk I.A. (2007). Gender-role socialization of students: a monograph. Lugansk: Alma Mater. 216 p. [in Ukrainian]
11. Komarova A.I. (1982). Sex education and moral culture of youth. Kyiv: Knowledge. [in Ukrainian]
12. Osadcha K. (2018). Tutoring as a space for teaching. *Scientific Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. Vip. 1 (16)*. Pp. 52–60. [in Ukrainian]
13. Pedagogical heritage: a collection of articles / J. A. Comenius, J. Locke, J. J. Rousseau, I. G. Pestalozzi. Moscow: Pedagogy, 1987. 450 p. [in Russian]
14. Petrova I. (2019). Tutoring in higher education: a comparative analysis. *Philosophical reflections of modern worldview discourses: materials of All-Ukrainian Science. Practice. Conf. Vinnytsia*. P. 192–196. [in Ukrainian]
15. Sysoeva S.O., Osadchy V.V., Osadcha K.P. (2011). Professional training of a teacher-tutor: theory and methodology: teaching method. Manual. Kiev; Melitopol: MMD Publishing House LLC. 280 p. [in Ukrainian]
16. Sukhomlinsky V.O. (1979). Selected works: in 5 volumes. Kyiv: Soviet School. Vol. 5. 396 p. [in Ukrainian]
17. Trutnev I.A., Khodakov N.M. (1969). About family and marriage. Moscow: Medicine. 140 p. [in Russian]
18. Shikirava N. (2004). Formation of sexual morality of student youth. *Psychologist*. № 23-24. Pp. 45–48. [in Ukrainian]
19. Schneider L.B. (2000). Psychology of family relations: a course of lectures. Moscow: April-Press, EXMO-PRESS. 512 p. [in Russian]

Відомості про автора:
Осадча Катерина Петрівна

okp@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 27. 11. 2020 р.
Прийнято до друку 16. 12. 2020 р.*

Information about the author:
Osadcha Kateryna Petrovna

okp@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 27. 11. 2020.
Accepted for publishing 16. 12. 2020.*

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВХОДЖЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Потапчук, Оксана Джус

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Анотація:

У статті показано, що аутизм – це розлад розвитку дитини, що зберігається протягом усього життя. Але завдяки вчасному діагностуванню та ранній корекційній допомозі можна домогтися багато чого: адаптувати дитину до життя в суспільстві; навчити її долати власні страхи; контролювати емоції. Проблема аутизму зумовлена не лише високою частотою цієї патології розвитку, а й значним відсотком інвалідності дітей. З'ясовано, що причиною цього є брак вчасно наданої комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом і недостатній соціально-педагогічний вплив на мікросередовище, у якому вони перебувають. Зазначено потребу застосування сучасних методів психологічної корекції та консультування, новітніх рекомендацій і великої кількості кваліфікованих фахівців та експертів. Створення такого середовища, яке складається з психолого-педагогічних умов, засобів корекції, індивідуально-орієнтованого на дитину змісту програм, компетентності персоналу, і є запорукою ефективного виховання й освіти дітей зі спектром аутичних порушень. У зв'язку з цим, уважасмо за доцільне проаналізувати та запропонувати окремі методи психологічної корекції розладів спектра аутизму (РСА) у дітей. Мовленнєві та комунікаційні порушення загалом є одним з основних діагностичних критеріїв розладів спектра аутизму. Означені проблеми стають вагомим перешкодою на шляху до соціалізації цієї категорії дітей. Спостерігається порушення сприймання не лише вербального мовлення, а й невербальних стимулів (міміки, жестів, інтонації). Саме тому для полегшення процесу спілкування з дитиною використовують засоби альтернативної комунікації, під час застосування яких багато понять візуалізуються за допомогою піктограм, малюнків-символів, фотокарток, реальних предметів. Часто допоміжна комунікація стимулює розвиток вербального мовлення дітей, проте в загальній кількості випадків система альтернативної комунікації є єдиним шляхом встановлення соціального контакту з дитиною із РСА. Крім того, у системі комплексної корекційної роботи використовують засоби арт-терапії, холдинг-терапію, ігрову терапію, Sandplay (Сендплей), танцювально-рухову терапію (ТРТ), програму TEACCH.

Аннотация:

Потапчук Татьяна, Джус Оксана. Пути оптимизации вхождения детей с особыми образовательными потребностями в социальную среду дошкольного учебного заведения.
В статье показано, что аутизм – это расстройство развития ребенка, которое сохраняется на всю жизнь. Но благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи можно добиться многого: адаптировать ребенка к жизни в обществе; научить его справляться со своими страхами; контролировать эмоции. Проблема аутизма обусловлена не только высокой частотой данной патологии развития, но и значительным процентом инвалидности детей. Определено, что причиной этого является отсутствие предоставления своевременной комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с аутизмом и недостаточное социально-педагогическое воздействие на микросреду, в которой они находятся. Все указанное требует применения современных методов психологической коррекции и консультирования, новейших рекомендаций и большого количества квалифицированных специалистов и экспертов. Создание такой среды, которая состоит из психолого-педагогических условий, средств коррекции, индивидуально-ориентированного на ребенка содержания программ, компетентности персонала, и является залогом эффективного воспитания и образования детей со спектром аутичных нарушений. В связи с этим, считаем целесообразным проанализировать и предложить отдельные методы психологической коррекции расстройства спектра аутизма у детей. Речевые и коммуникативные нарушения в целом являются одними из основных диагностических критериев расстройства спектра аутизма (РСА). Эти проблемы становятся весомым препятствием на пути к социализации данной категории детей. Наблюдается нарушение восприятия не только вербальной речи, но и невербальных стимулов (миимики, жестов, интонации). Поэтому, для облегчения процесса общения с ребенком, используют средства альтернативной коммуникации, в процессе применения которых большинство понятий визуализируются с помощью пиктограмм, рисунков-символов, фотографий, реальных предметов. Часто вспомогательная коммуникация стимулирует развитие вербального в речи детей, но в общем количестве случаев система альтернативной коммуникации является единственным путем установления социального контакта с ребенком с РСА. Кроме того, в системе комплексной коррекционной работы используют средства арт-терапии, холдинг-терапию, игровую терапию,

Resume:

Potapchuk Tetyana, Dzhus Oksana. Ways to optimize the entry of children with special educational needs into the social environment of a preschool educational institution.
The article shows that autism is a developmental disorder of the child that persists for life. However, thanks to timely diagnosis and early corrective assistance, much can be achieved: to adapt the child to life in society; teach him to cope with his fears; control emotions. The problem of autism is caused not only by the high frequency of this developmental pathology, but also by a significant percentage of children with disabilities. It has been determined that the reason for this is the lack of timely comprehensive medical, psychological and pedagogical assistance to children with autism and insufficient socio-pedagogical impact on the microenvironment in which they find themselves. All of the above requires the use of modern methods of psychological correction and counseling, the latest recommendations and a large number of qualified specialists and experts. The creation of such an environment, which consists of psychological and pedagogical conditions, means of correction, the content of programs individually oriented to the child, the competence of staff, is the key to effective upbringing and education of children with a spectrum of autistic disorders. In this regard, we consider it appropriate to analyze and propose individual methods of psychological correction of autism spectrum disorder in children. Speech and communication impairments in general are among the main diagnostic criteria for autism spectrum disorder (ASD). These problems are becoming a significant obstacle to the socialization of this category of children. There is a violation of the perception of not only verbal speech, but also non-verbal stimuli (facial expressions, gestures, intonation). Therefore, to facilitate the process of communication with a child, they use means of alternative communication, in the process of applying which most concepts are visualized using pictograms, drawings, symbols, photographs, real objects. Often, auxiliary communication stimulates the development of verbal speech in children, but in the general number of cases, the alternative communication system is the only way to establish social contact with a child with ASD. In addition, the system of complex corrective work uses art therapy, holding therapy, play therapy,

Sandplay (Сендплей), танцевально-двигательную терапию (ТРТ), программу ТЕАССН.

sand play, dance movement therapy (TRT), and the TEACCH program.

Ключові слова:

діти з особливими освітніми потребами; мовленнєві та комунікаційні порушення; соціальне середовище; заклад дошкільної освіти.

Ключевые слова:

дети с особыми образовательными потребностями; речевые и коммуникативные нарушения; социальная среда; дошкольное учебное заведение.

Key words:

children with special educational needs; speech and communication disorders; social environment; preschool educational institution.

Постановка проблеми. Арт-терапія як напрям використовується самостійно, а також у поєднанні з медикаментозними, педагогічними та корекційними засобами.

Основні функції арт-терапії: катарсична – звільняє дитину від негативних виявів; регулятивна – знімає нервово-психічне напруження, регулює психосоматичні процеси, моделює позитивний психоемоційний стан; комунікативно-рефлексивна – забезпечує корекцію спілкування, формує адекватну поведінку тощо [3].

Музикотерапія – це психотерапевтичний напрям, що ґрунтується на лікувальному впливі музики на психологічний стан людини. Емоційна вразливість дітей із розладами спектра аутизму (РСА) робить особливо доречним використання музики під час корекційних занять. Але застосовуючи цей метод корекції, слід ураховувати особисті вподобання дітей [7].

Одним із найбільш дієвих ігрових методів арт-терапії фахівці вважають спільне малювання, під час якого дорослий разом із дитиною малюють різноманітні предмети, ситуації з життя дитини та її сім'ї, різноманітні сюжети зі світу людей та природи. Таке малювання обов'язково супроводжується емоційними коментарями. Доречно наголосити на тому, що використання спільного малювання під час корекційних занять можливе лише після налагодження емоційного контакту між дитиною із РАС та дорослим. Для цього ми рекомендуємо застосовувати спеціально організовані сенсорні ігри, основною метою яких є створення емоційно позитивного настрою дитини [7]. У нашому прикладі емоційний контакт був встановлений лише з двома дітьми – Павлом та Романом, із якими ми проводили корекційну роботу методом спільного малювання.

Поряд із методом спільного малювання одним із дієвих способів допомоги дітям із розладами спектра аутизму в рамках арт-терапевтичного підходу є танцювально-рухова терапія (ТРТ). Її метою є розширення рухового діапазону дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір є надзвичайно актуальним, особливо в контексті тих змін, які сьогодні відбуваються в освіті. Соціальна інтеграція дитини з особливими освітніми потребами в середовище дітей з нормальним розвитком є не тільки бажаною, а й

обов'язковою умовою її подальшого особистісного зростання й адекватної соціальної адаптації. Проблема освіти в сучасному українському освітньому просторі набуває особливої ваги з огляду на те, що інтегрування осіб з особливими освітніми потребами в соціокультурне й загальноосвітнє середовище є сьогодні на часі. У наукових дослідженнях і в накопиченому практичному досвіді педагогів ще досить недостатньо розроблено питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Інтегроване та інклюзивне навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами стало предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, серед яких В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, М. Швед, С. Литовченко, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Таранченко, В. Тарасун, Жак Ендрюс і Джуді Лупарт, Кейт Боллард, Лен Баргон, Тоні Бут і Мел Ейнскоу, Кетрін Кларк, Алан Дайсон і Алан Міллворт, Керол Крістенсен і Фазаль Різві, Ненсі Гатчінсон, Мартін Роуз і Меггі Мак-Лафлін, Сьюзан Вейд та ін. Сучасні дослідники (А. Колупаєва, М. Швед, В. Засенко, М. Захарчук та ін.) наголошують, що в роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а педагогічно спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити процес інтеграції дітей із особливими освітніми потребами в соціальне середовище закладу дошкільної освіти; окреслити шляхи оптимізації входження дітей із особливими освітніми потребами в соціальне середовище ЗДО.

Методи й організація дослідження: аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічне спостереження, анкетування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою ігрової терапії є терапевтична гра. На нашу думку, ігрова терапія досить вдало доповнює інші методики. За допомогою ігрової терапії можна налагодити контакт з дитиною та стати другом для неї. Відомо, що гра, для дітей – це провідна форма їхньої діяльності, у якій усвідомлюється та вивчається навколишній світ, відкривається простір для особистої творчості, активності самопізнання й самовираження.

Ігрова терапія являє собою метод корекції емоційних та поведінкових розладів у дітей, що ґрунтується на природному для дитини способі взаємодії з навколишнім світом – грі. Гра для дитини є тим самим, чим мова для дорослої людини. Дитина з РАС має одну або декілька улюблених ігор, у які вона може грати постійно. Особливістю такої стереотипної гри є те, що для оточення сенс гри залишається загадкою. У цій грі є лише один учасник – це сама дитина й у свою гру вона нікого не впускає. Для гри характерна незмінність, тобто наявна гра залишається незмінною протягом тривалого часу (дитина протягом значного проміжку часу виконує одні й ті самі дії, у тій самій послідовності як учора, тиждень тому тощо). Отже, необхідно уважно спостерігати за діями, які виконує дитина, щоб знати їх послідовність та в слушний момент спробувати приєднатися до цієї гри м'яко та ненав'язливо [7].

Стереотипна гра має свої плюси та мінуси. Позитивною стороною цієї гри є те, що з її допомогою можна не тільки побудувати стосунки з дитиною, а й стати їй другом. Під час гри в дитини з'являється відчуття безпеки, що, своєю чергою, веде до зменшення різних негативних переживань. За допомогою стереотипної гри дитина може себе збалансувати для продовження роботи або зменшити перевантаження. Навіть коли в дитини починається істерика, можна запустити стереотипну гру й у такий спосіб переключити увагу дитини на те заняття, від якого вона отримує задоволення [4].

Вище було зазначено, що діти з РАС люблять маніпулювати предметами заради отримання сенсорних відчуттів, отже, сенсорними іграми можна назвати ті ігри, мета яких полягає в тому, щоб дати дитині нові відчуття.

Сенсорні ігри мають свої підгрупи: зорові, слухові, тактильні, рухові, ігри з запахами та смакові.

Зорові ігри пов'язані з баченням дитиною яскравих кольорів, зі спостереженнями за перетіканням одного кольору в інший, змішуванням кольорів. Прикладом таких ігор є ігри з кольоровим піском або пофарбованим рисом, ігри з фарбами.

Ігри з запахами – це ігри, у яких дитина вчиться розрізняти та ідентифікувати різні запахи. У такій грі можна використовувати фломастери, які мають запах (наприклад, жовтий фломастер має запах лимона, а оранжевий – пахне апельсином тощо). Коли дитина малює такими фломастерами, вона відчуває запах і може припинити малювати й почати нюхати фломастер. У цей час можна запропонувати їй вибрати щось із предметів чи карток, що має такий самий запах. Або, наприклад, коли мама щось готує і смачно пахне, то можна

запропонувати дитині вгадати або вибрати з карток, на яких зображена їжа, що саме готує мама.

Слухові ігри – це ігри, у яких дитина чує різноманітні звуки, починаючи від шелесту листя до звучання музичних інструментів, і вчиться їх розрізняти.

Тактильні ігри – ігри, коли дитина на дотик розрізняє предмети та іграшки за їх фактурою – від м'якого плюшевого ведмедика до прохолодної, гладенької поверхні скла, а також за величиною та формою. Прикладом такої гри можуть служити ігри з пластиліном, глиною, піском (малювання піском на склі) та крупами. Можна використати невеличкі торбинки або глечики з різними наповнювачами (манка, рис, гречка, шишки, каштани, грецькі горіхи, вода тощо) і дитина має вгадати, що всередині; те саме можна робити з цифрами та буквами.

У групі «Барвінок» для корекції застосовується гудзикотерапія, масаж долонь горіхами.

Оскільки роздаткового матеріалу та наочності в групі немає, то для застосування різних видів терапії використовують власноруч виготовлені килимки та дощечки.

Рухові ігри – це ігри, які дають відчуття рухів тіла в просторі (біг, танці, ходьба тощо). Можна покружляти дитину в повітрі з одночасним промовлянням: «полетіли-полетіли...» або ж виконати вправи на м'ячі, батуті, танці тощо.

Смакові ігри – ігри, коли дитина вчиться розрізняти різні продукти харчування та страви. Як відомо, діти з РАС мають труднощі з харчуванням, що виявляється в уподобанні одноманітної їжі, відмові від їжі та ін. Тому цей вид гри може допомогти подолати деякі труднощі. На початку такої гри це може бути проста взаємодія з новою їжею (доторкнутись до їжі виделкою, рукою, понюхати їжу, спробувати на смак, перекинути їжу в інший посуд або викинути її в смітник) [3].

Sandplay (Сендплей) – гра з піском. Цей метод був названий «технікою побудови світу»; він допомагає дітям без слів висловити свої почуття, емоції, переживання, тобто те, що для них висловити буває складно. Сендплей надає необмежені можливості для організації інтегрованої діяльності дошкільнят, є унікальним способом спілкування із світом і самим собою; способом зняття внутрішнього напруження й знаходження нових шляхів розвитку. Основними перевагами цієї технології є сприяння процесу індивідуалізації; робота з піском визволяє внутрішні почуття, сприйняття, творчий потенціал і актуалізує спогади; забезпечує багатогранний досвід, завдяки використанню багатьох символічних значень, фігур; «прокладає» міст між

несвідомим і свідомим, внутрішнім і зовнішнім, духовним і фізичним, вербальним і невербальним; забезпечує безпосередню гру, де немає «правильного» і «неправильного»; є безпосередньою мовою для дітей; дає змогу спробувати себе в ролі «творця» свого життя.

У ЗДО пісок зазвичай замінюють крупами (крупотерапія), оскільки є небезпека потрапляння піску в організм дитини.

Холдинг-терапія (від англійського hold – тримати) – психотерапевтична техніка, яку розробила доктор Марта Уелш. Цей метод полягає в тому, що в спеціально відведений час мати бере свою дитину на руки й міцно притискає її до себе. Дитина повинна сидіти в матері на колінах, притиснута до грудей так, щоб у матері була можливість подивитися їй у вічі. Не послаблюючи обіймів, незважаючи на опір дитини, мати говорить про свої почуття і свою любов до свого сина чи доньки і про те, як вона хоче подолати ту чи іншу проблему. Метод є дієвим з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку та не потребує витратних матеріалів [6]. Цей метод, на нашу думку, можна застосовуватись як для дітей із легкими формами аутизму, так і для дітей з важкими аутистичними порушеннями. Він може слугувати і допоміжним методом, який дає змогу дитині з аутизмом розслабитися й зняти напруження.

Навчання за програмою ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – Лікування і навчання дітей з аутизмом і порушеннями спілкування) спрямоване на полегшення соціально-побутової адаптації осіб із РСА, а саме: чітке структурування навколишнього простору з опорою на візуалізацію. Програму створив американський професор Ерік Шоплер та його колеги. Цю технологію навчання визнано на державному рівні в багатьох країнах Європи, Азії, Африки, у деяких штатах США. Особливостями програми є залучення батьків до співпраці з професійними педагогами та психологами (формується зв'язок «батьки-фахівці»). Упродовж багаторічних досліджень група ТЕАССН розробила методи і принципи створення індивідуальної програми розвитку дітей із РСА. Зокрема Е. Шоплер виділив 3 основні принципи:

- потрібно враховувати здібності та слабкі сторони дитини в різних функціональних сферах розвитку;
- ця технологія створює основу для розробки стратегій розвитку дитини, за допомогою яких можна досягти як короткострокових, так і довгострокових цілей у вихованні, навчанні та соціально-побутовому орієнтуванні дітей.
- індивідуальні програми розвитку з тренувальними завданнями, адаптовані до

потреб кожної дитини, є, у підсумку, основним напрямом роботи з дітьми із аутизмом. У процесі використання програми проводиться корекція таких сфер діяльності: імітація, сприймання, загальна моторика, дрібна моторика, координація очей і рук, пізнавальна діяльність, мовлення, самообслуговування, соціальні стосунки. Перевагою програми ТЕАССН є доступність матеріалів для вправ: використовуються предмети, що є і вдома, і в садку. Це полегшує перенесення здобутих на заняттях знань у побут [5]. Ця програма, на нашу думку, може допомогти в розвитку індивідуальних особливостей дитини із РАС, що сприяє більшій інтегрованості в суспільство.

Виховання малюка, який страждає на ранній дитячий аутизм, має свої специфічні особливості й забирає багато часу і сил. Потрібно постійно займатися з дитиною, у жодному разі не пускаючи цей процес на самоплив, інакше розвиток психоемоційної сфери дитини зупиниться або відкотиться на початковий рівень. Одним з основних завдань батьків і фахівців є розвиток самостійності у дітей із РАС.

Опрацювавши програму ТЕАССН, ми дійшли висновку про необхідність створення збірника вправ для роботи з дітьми із РАС, який можуть використовувати як фахівці у ЗДО, так і батьки вдома.

Дослідники А. Колупаєва та Л. Савчук розробили рекомендації фахівцям та батькам для організації навчання і виховання дітей із раннім дитячим аутизмом [2]:

1. Потрібно набратися терпіння, вірити в успіх і не втрачати надії.
2. Дотримання чіткого розпорядку дня, формування стереотипної поведінки в певних ситуаціях.
3. Створення фахівцями індивідуальної програми реабілітації та корекції хворої дитини.
4. Основою успішного подолання аутизму є виконання в умовах спеціальних центрів, а також у домашніх умовах індивідуальної корекційно-реабілітаційної програми.
5. Для запобігання емоційним і поведінковим розладам дуже важливо, щоб дорослі ставилися до малюка дбайливо, з великим терпінням і повагою. Водночас у жодному разі не можна пригнічувати або залякувати дитину, необхідно одночасно стимулювати й організувати її активність, формувати довільну регуляцію поведінки.
6. Застосовуйте планомірну співпрацю дитини з дорослим для того, щоб у неї перед очима завжди був еталонний варіант, із яким вона хоча б зрідка намагалася порівняти свій виріб та інші результати своєї діяльності, а також споглядати дії, рухи дорослого, чути його роздуми.

7. Цілеспрямовано опікайте предметну діяльність та гру дитини.

8. Намагайтесь постійно підстраховувати дитину: будьте готові її спіймати, підхопити, підкласти руку на небезпечне місце тощо, будьте готові запобігти виникненню ситуації, що провокує фізичну самоагресію дитини. Дієвий спосіб звести до мінімуму небезпечні дії дитини – це не підкріплювати їх бурхливими реакціями дорослого (не лякатися, не засмучуватися, не сердитися). Пам'ятайте, що деякі діти можуть провокувати такі реакції дорослого й водночас відчувати задоволення і радість.

9. Усувайте з оточення дитини все те, що може налякати її: різкі звуки (ляскання дверима, грюкотіння посудом, сварку, голосну музику); різкі зорові враження (потужні, не захищені джерела світла, раптовий рух у полі зору дитини); різкі запахи, грубі звертання тощо.

10. Постійно стимулюйте інтерес дитини до зовнішнього світу. Зацікавлене виконання вами режимних моментів і не байдуже, лагідне ставлення до дитини, позначення емоційних станів різними звукосполученнями сприятиме емоційному «зараженню» малюка.

11. Постійно привертайте увагу дитини до своїх дій.

12. Під час тактильного контакту з дитиною говоріть їй про свої почуття, включаючи навіть вияви гніву на її опір. При цьому враховуйте, що аутична дитина здатна розуміти ваші почуття і мовлення.

13. Постійно стимулюйте емоційні реакції дитини на тепло, холод, вітер, кольорове листя на деревах, яскраве сонце, талий сніг, струмки води, спів пташок, зелену траву, квіти; на забруднені місця в довкіллі (засмічені, з неприємним запахом, брудною водою) та чисті й затишні галявини тощо. Водночас багаторазово навчайте дитину й заохочуйте її до використання відповідних жестів і рухів тіла, вокалізації; схвалюйте таку її поведінку.

14. Формуйте уявлення про поняття: рідні, близькі, знайомі, чужі люди, правила поведінки з різними категоріями людей; по змозі вдома облаштуйте родинний куточок, у якому розмістять «дерево роду», фотографії та відео сімейних подій; створюйте умови для вправління в налагодженні взаємин з людьми різного віку та статі.

Корекційну роботу з дітьми, що мають аутичні розлади, доцільно проводити в два етапи [1]:

I етап: «Встановлення емоційного контакту, подолання негативізму в спілкуванні з дорослими, нейтралізація страхів».

Дорослим слід пам'ятати про 5 «не»:

- не говорити голосно;
- не робити різких рухів;

- не дивитися пильно в очі дитині;
- не звертатися прямо до дитини;
- не бути занадто активним і нав'язливим.

Для встановлення контакту потрібно знайти підхід, що відповідає можливостям дитини, викликати її на взаємодію з дорослим. Контакти і спілкування базуються на підтриманні елементарних, які відповідають віку, ефективних виявах і стереотипних діях дитини через посередництво гри. Вимоги спочатку повинні бути мінімальними. Успіхом можна вважати те, що малюк погоджується бути поряд, пасивно стежить за діями дорослого. Якщо дитина не виконує завдань, її увагу слід переключити на більш легке, не можна наполягати, доводити дитину до негативної реакції.

II етап: «Подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини».

Навчання спеціальних норм поведінки, розвиток здібностей.

Для дітей з аутизмом дуже важлива цілеспрямована діяльність. Вони швидко втомлюються, відволікаються навіть від цікавих занять. Запобігти цьому можна, змінюючи якомога частіше види діяльності й ураховуючи бажання й готовність дитини взаємодіяти з педагогом. Змістовною стороною занять із дитиною є діяльність, яку вона любить, яка додає їй приємних сенсорних відчуттів, тобто потрібно враховувати інтереси та вподобання дитини [1].

На початку роботи з дитиною активно обігруються її стереотипи.

Під час навчання дорослий перебуває позаду дитини, непомітно надає їй допомогу, створює відчуття самостійного виконання дії.

Потрібно дозувати похвалу, щоб не виробити залежність від підказки. Неадекватна реакція в дитини свідчить про перевтому або нерозуміння завдання.

У дитини з аутизмом є специфічна потреба в збереженні постійності в обстановці, слідування заведеному порядку. Потрібно використовувати режим, розклад, картинки, малюнки, чергувати працю і відпочинок.

На основі результатів обстеження дитини складається індивідуальна програма корекції.

Рекомендації педагогам:

- встановіть позитивний емоційний контакт;
- використовуйте стереотипи дитини;
- навчайте дитину мови почуттів, фіксуйте увагу на емоційному стані людей і тварин;
- навчайте поведінковій етиці на емоційній основі, аналізу світу емоцій. Надалі розвиток творчих здібностей та уяви дасть змогу дитині адекватно сприймати літературні казки;
- не слід використовувати слова на зразок «ти злякався...», «не вийшло...», що травмують

дитину. Завдання педагога – запобігти наростанню негативізму, подолати комунікативні бар'єри;

- одним із напрямів роботи є соціально-побутова адаптація дітей, формування навичок самообслуговування [1].

Важко, коли в родині є дитина, що страждає на аутизм, але якщо випало випробування, потрібно намагатися займатися з дитиною й постаратися адаптувати її до навколишнього світу. Тоді можна сподіватися, що дитина буде щасливою і виправдає очікування своїх здорових батьків.

Підсумовуючи викладене вище, можемо констатувати, що для інтеграції дітей із РАС у середовище ЗДО корекційна робота має здійснюватися різновекторними методами. Очевидною є необхідність комплексного й мультидисциплінарного підходу до використання всіх засобів, що реалізуються під час корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

Висновки. На сьогодні проблеми дітей з особливими освітніми потребами (порушення функціонування психічних, пізнавальних процесів, занижена самооцінка, адаптаційні проблеми тощо, які виникають унаслідок соціальних, психологічних, медичних обмежень і потребують комплексної допомоги) є, без сумніву, актуальними. Проте провідною серед них є проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, зокрема в дошкільні навчальні заклади, особливо в контексті тих змін, які сьогодні відбуваються в освіті.

Інтеграція – зусилля, спрямовані на входження дітей з особливими освітніми потребами в регулярний освітній простір. Труднощі, що виникають у таких дітей, пов'язані

не лише з відчуттями фізичного обмеження й дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, а й з багажем того негативного ставлення, із яким стикається дитина у своєму найближчому оточенні. Основними напрямками соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями є насамперед експериментальне дослідження, психокорекційна робота.

Щоб процес інтеграції відбувався якісно та ефективно, має проводитись відповідна корекційна робота компетентними фахівцями, оскільки вона є важливою для дітей із РАС. До корекційної роботи належать такі методи, як: арт-терапія (як напрям), музикотерапія, спільне малювання, ігрова терапія, гудзикотерапія та масаж долонь горіхами, Sandplay (Сендплей), холдинг-терапія, навчання за програмою ТЕАССН.

Для пошуку шляхів оптимізації входження дітей із особливими освітніми потребами в соціальне середовище ЗДО ми розробили рекомендації для фахівців та батьків дітей із РАС; за програмою ТЕАССН уклали збірник вправ для роботи з дітьми із РАС, який можуть використовувати як фахівці у ЗДО, так і батьки вдома.

Отже, основою успішної інтеграції дитини в середовище ЗДО є не тільки взаємодія спеціалістів і батьків дитини з порушеннями в розвитку, їх критичність і гуманізм, професіоналізм і відповідальність у всій системі стосунків з дитиною, а й дбайливе ставлення до дитини, вияви ласки, тепла, розуміння, почуття емпатії та альтруїзму не лише з боку дорослих, а також і з боку здорових однолітків.

Список використаних джерел

1. Кірилейза Т. В. Програма для дітей з діагнозом «ранній дитячий аутизм» та аутичними проявами у поведінці. Херсон: ХДУ, 2009. 35 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
3. Ленів З. П. Концептуальні засади застосування арт-терапії в корекційній освіті. *Дидактичні та соціальні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. збірник / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: Наук. світ, 2008. Вип. 10. С. 182–189.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е., Вохмянина Т. В.; под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Академия, 2001. 160 с.
5. Сучасний стан проблем дітей з особливими потребами. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Philosophia/3_98599.doc.htm (дата звернення: 03.12. 2020).
6. Чеховская А. В. Современные методы коррекции расстройств аутистического спектра. *Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. Психологія*. 2012. Вип. 8(20). С. 652–659.

References

1. Ciryleyza T.V.(2009). Program for children diagnosed with early childhood autism and autistic behaviors. Kherson. 180 p. [in Ukrainian].
2. Kolupaeva A.A., Savchuk L.O. (2011). Children with special educational needs and organization of their education. The edition is supplemented and revised. K. : "ATOPOL", 274 p. [in Ukrainian].
3. Leniv Z.P. (2008). Conceptual principles of application of art therapy in correctional education // Didactic and social aspects of correctional work in a special school: Scientific and methodical collection: Vol. 10 / edited by V..I Bondar, V.V. Zasenka. K.: Science World. P. 182-189. [in Ukrainian].
4. Psycho-correctional and developmental work with children / Dubrovina I. V. Moscow, 2001. 160 p. [in Russian].
5. The current state of problems of children with special needs [Electronic resource]. Access mode: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Philosophia/3_98599.doc.htm. [in Ukrainian].
6. Chekhovskaya A.V. (2012). Modern methods of correction of autism spectrum disorders. Bulletin of the OUN named after II Mechnikov. Psychology. Vol. 8 (20), pp. 652-659.[in Russian].

7. Янушко Е. А. Использование методов совместного рисования в работе с аутичным ребёнком. *Аутизм и нарушения развития*. 2005. № 3. С. 66–70.

Відомості про авторів:

Потапчук Тетяна Володимирівна
tatvolod@ukr.net

ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ,
Івано-Франківська обл., 76018, Україна

Джус Оксана Володимирівна

oksana.dzhus@pnu.edu.ua

ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ,
Івано-Франківська обл., 76018, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 08. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2020 р.*

7. Yanushko E.A. (2005). Using methods of joint drawing in working with a child with autism. Education and training of children with disabilities. №1. P.26-32. [in Ukrainian].

Information about the authors:

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna
tatvolod@ukr.net

SHEI «Prykarpattia National
Vasyl Stefanyk University»
Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk
Ivano-Frankivsk region, 76018, Ukraine

Dzhus Oksana Volodymyrivna

oksana.dzhus@pnu.edu.ua

SHEI «Prykarpattia National
Vasyl Stefanyk University»
Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk
Ivano-Frankivsk region, 76018, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 08. 12. 2020.
Accepted for publishing 22. 12. 2020.*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК [373.3:005.336.3]:005.412(477)

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A GUARANTEE OF QUALITATIVE PRIMARY EDUCATION IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Svitlana Dubyaha, Yuliia Shevchenko, Valentina Melash

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

The article provides rational importance of education for sustainable development in modern society. The authors identify the subject and the aim of the research: peculiarities of the implementation of theoretical principles of education for sustainable development in Ukraine and evaluation of pedagogical influence of the use of author's methodological concept of advanced environmental education on the development of primary schoolchildren's environmental competence. The article represents experimental materials, according to which the authors make conclusion that education for sustainable development and advanced environmental education as its key part occupy the dominant position in the New Ukrainian School, as they provide high quality of primary education and prepare young learners for life in sustainable models of balanced development.

Key words:

education for sustainable development; advanced environmental education; environmental competence; New Ukrainian School.

Анотація:

Дубяга Світлана, Шевченко Юлія, Мелаш Валентина. Освіта для сталого розвитку як запорука якісної початкової освіти в Новій українській школі.

У статті розкрито раціональне значення освіти для сталого розвитку в сучасному суспільстві. Висвітлено особливості впровадження теоретичних засад освіти для сталого розвитку в Україні та надано оцінку педагогічного впливу використання авторської методологічної концепції екологічної освіти на розвиток екологічної компетентності молодших школярів. Презентовано експериментальні матеріали, згідно з якими автори статті доходять висновку, що освіта для сталого розвитку та випереджувальна екологічна освіта як її ключова частина посідають провідне місце в Новій українській школі, оскільки забезпечують високу якість початкової освіти та готують молодших школярів до життя в стійких моделях збалансованого розвитку.

Ключові слова:

освіта для сталого розвитку; випереджувальна екологічна освіта; екологічна компетентність; педагогіка розширення можливостей; Нова українська школа.

Анотация:

Дубяга Светлана, Шевченко Юлия, Мелаш Валентина. Образование для устойчивого развития как залог качественного начального образования в Новой украинской школе.

В статье раскрыто рациональное значение образования для устойчивого развития в современном обществе. Определены особенности внедрения теоретических основ образования для устойчивого развития в Украине и дана оценка педагогического воздействия использования авторской методологической концепции экологического образования на развитие экологической компетентности младших школьников. Представлены экспериментальные материалы, согласно которым авторы делают вывод, что образование для устойчивого развития и опережающее экологическое образование как его ключевая часть занимают ведущее место в Новой украинской школе, поскольку обеспечивают высокое качество начального образования и готовят младших школьников к жизни в устойчивых моделях сбалансированного развития.

Ключевые слова:

образование для устойчивого развития; экологическое образование; экологическая компетентность; педагогика расширения возможностей; Новая украинская школа.

Setting of the problem. The beginning of the 21st century was marked not only by the unprecedented technological breakthrough and expansion of human capabilities, but also by dangerous environmental tendencies, which significantly worsen living conditions of people. In order to eliminate the risks and threats for civilization and ensure its stable and efficient functioning, the world community has developed a strategy for sustainable development, based on the integrity of the natural environment and economic viability. The society has recognized the fact that only provided that people pay attention to the sustainable development it becomes possible to create an optimally comfortable environment for the existence of every single person in the social, economic, ecological and spiritual spheres of life. Ukraine has also chosen the path of sustainable development.

The establishment of a balanced interaction between social and natural environments requires, first, the development of eco-centric worldviews of society. Thus, education has turned into a leading factor and effective means of achieving the sustainable development aims. People's personal development, enhancement of their worldview and competencies take place in the process of education.

Under these conditions, advanced environmental education is becoming a priority, as it opens up to the younger generation the possibility of harmonious interaction with the world of nature. It goes in line with the development of nature conservation values, people's eco-centric attitude towards themselves and environment, eco-balanced lifestyle, and active civic position. All these issues are necessary factors, contributing to our sustainable future [1].

In Ukraine, which is currently experiencing economic, social, environmental crises and military actions, the issue of education for sustainable development is extremely relevant. In order to prepare students for the implementation of a policy of rigid resource conservation, rational management, environmentally friendly behavior and healthy lifestyles Ukrainian schools are introducing a mass reform based on humanism and democratic ideals. This reform is aimed at the advanced environmental education for sustainable development [2].

It should be mentioned that a distinctive feature of the advanced environmental education is a transition from an informative knowledge-based approach to a competence-based one. The latter is a personal- and practice orientated approach, which is characterized by integrative and systemic learning, and therefore requires the development of appropriate didactic and methodological support as well as modernization of the existing teaching methods and techniques.

The scientific research has been carried out according to the educational content of the student scientific laboratory "Environmental Education for Sustainable Development" (Head of the Laboratory – V. D. Melash, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University).

Formulation of the goals of the article. The research aim is to study the peculiarities of providing theoretical foundations for the education for sustainable development in Ukraine; to evaluate pedagogical influence of the implementation of author's methodological concept of advanced environmental education on the development of primary schoolchildren's environmental competence.

Presentation of the main research material. As a result of theoretical and analytical work, we have highlighted the relevance and characteristic features of education for sustainable development in Ukraine, which, in accordance with the global trends, consists of environmental, economic and social components. It allows teachers to develop learners' holistic worldview, helps schoolchildren to realize the interconnectedness, interdependence of social, cultural, economic and environmental issues. The tendencies of the education for sustainable development in Ukraine have been also emphasized: humanism and democracy as the leading principles of education; priority of autonomous learning and self-development in the methodology of teaching; development of learners' ability to make responsible decisions and act independently; extension of the network of schools, where the principles of education for sustainable development are being implemented; attracting highly potential teachers and scholars from different countries to create an appropriate set of methodological tools to meet the educational needs

of schools; cooperation of educational establishments, public environmental organizations, experts in the sphere of consumption, etc. All these factors indicate specificity and significance of education for sustainable development.

It has been proved that advanced environmental education, as the basic component of education for sustainable development, has all the features of quality primary education, declared by the Concept of the New Ukrainian School. Among them: 1) comprehensive and timely involvement of children of primary school age into the learning process; 2) taking into account the diverse pre-school achievements; 3) creation of educational environment in accordance with modern and health-forming requirements; 4) priority of the methods of learner-centered and competence-based education; 5) integrated systematic content of educational materials; 6) adherence to technological effectiveness in the teaching methods; 7) monitoring of the progress and evaluation of the results of educational activities; 8) high level of teacher training.

It has been revealed that outcome of the advanced environmental education is the formation of primary schoolchildren's environmental competence, which is of key importance for ensuring the behavioral style and actions of the younger generation. It meets the needs of sustainable development of civilization, and, therefore, becomes a guarantee of the eco-safe future of the country.

The methodological component of the research is represented by the author's set of methodological tools for sustainable development, aimed at the formation of primary schoolchildren's environmental competence. This set of methodological tools, developed by the authors, includes: analysis of methodological features of the Ukrainian model of primary education for sustainable development; indicative thematic content of the course "My Happy Planet. Lessons for Sustainable Development" for the learners in their year 4 of primary school; recommendations on how to teach them.

It should be noted that the designed set of methodological tools is based on the principles of empowerment pedagogy, or "pedagogy of inspiration for action", when learning is carried out according to an algorithm that takes into account the structure of human activity: Action → Motive (care, anxiety) → Search (research) → Knowledge (autonomous learning, cognition) → Next action.

In this case, the pedagogical guidance of learning is carried out through:

- 1) assistance of learners in formulating their intentions (motives);
- 2) purposeful questions;
- 3) effective and constructive feedback.

In this scientific work we represent detailed lesson plans with the methodology of delivering lessons-

meetings: 1. "We study the need for careful treatment of plants". 2. "How to take care of the flora". 3. "Explore the life of "green inhabitants" of the city park and offer "green aid". 4. We value and preserve "green clothes of the planet" (We carry out the project work "Plants – green friends of people").

At the piloting stage of our research, we identified the impact of lessons for sustainable development on the quality of the advanced environmental education. The piloting was carried out in secondary school № 15 of Dnipro city, 23 learners in their year 4 of primary school took part in this work.

While children were learning the lessons for sustainable development, we were monitoring and analyzing the dynamics of the development of components of primary schoolchildren's environmental competence: 1) needs-motivational; 2) cognitive; 3) practical-active; 4) emotional-volitional; 5) value-thematic.

We used the characteristic features, offered by D.S. Ermakov, in order to identify the level of these components development. The data is shown in table. 1

Table 1

Characteristic features of levels of development of environmental competence components

Components of environmental competence	Levels of environmental competence			
	1 st level low	2 nd level medium	3 rd level sufficient	4 th level high
needs-motivational	Learner does not understand why he or she should take part in the environmental activities	Learner does not want to take part in the environmental activities	Learner wants to take part in the environmental activities, but doesn't realize their aim	Learner wants to take part in the environmental activities
cognitive	Learner does not realize what knowledge he or she needs for the implementation of nature-friendly activities	Learner realizes that he or she hasn't got enough knowledge for the implementation of nature-friendly activities	Learner isn't sure that he or she has enough knowledge for the implementation of nature-friendly activities	Learner realizes that he or she has got enough knowledge for the implementation of nature-friendly activities
practical-activistic	Learner does not know how to put the nature conservation action in life	Learner thinks that he or she doesn't have enough abilities and skills to put the nature conservation action in life	Learner has doubts as for his or her abilities and skills to put the nature conservation action in life	Learner is sure that he or she has got abilities and skills to put the nature conservation action in life
emotional-volitional	Learner does not realize what feelings and emotions he or she can experience while carrying out the nature-friendly activities	Learner doesn't feel any specific emotions while carrying out the nature-friendly activities	Learner does not realize how strong his or her feelings and emotions are while carrying out the nature-friendly activities	Learner realizes and appreciates strong feelings and emotions he or she experiences while carrying out the nature-friendly activities
value-thematic	Learner does not think about importance of environmentally appropriate actions for people and nature	Learner does not understand why people and nature need environmentally appropriate actions	Learner realizes that people and nature need environmentally appropriate actions, but doesn't fully understand why	Learner understands why people and nature need environmentally appropriate actions

The fourth level represents a high environmental competence (conscious). The learner understands what to do and how to do; gradually the schoolchild can notice, analyze and solve the problem. He or she is able to think over his or her actions, quite confidently applies ecological knowledge and skills

in the behavior and environmentally oriented activities.

The third level is sufficient environmental competence (unconscious). At the same time, the learner focuses attention primarily not on the problem itself, but on the ways, he or she can solve

it, therefore, the learner does environmentally appropriate actions unconsciously, automatically.

The second level is a medium competence (conscious incompetence). This level is characterized by the fact that learner's actions do not meet the environmental requirements and he or she realizes this fact; the learner's values and beliefs are not reflected in his or her environmental activities.

The first level is a low competence (unconscious incompetence). The learner does not even realize that his or her actions are not always environmentally friendly and they sometimes do not go in line with requirements of the ecological imperative. Since environmental activity is not significant for the learner, the acquisition of environmental norms of behavior can be complicated. The learner does not see the need for improving his or her behavior, so he or she does not want to do it.

At the ascertaining stage of the experiment, it was found out that the first (low) and the second (medium) levels of environmental competence prevail among the learners in their fourth year of study in primary school (73%).

At this stage of the experiment, we also found out the initial level of the development of learners' environmental competence. We have analyzed the responses of primary schoolchildren to the questions of the following questionnaire:

1. What do you like to read about?
 - a) beauty of the surrounding nature;
 - b) how to take care of plants and pets;
 - c) wildlife;
 - d) people's actions, which contribute to the protection, preservation and increase of natural resources.
2. When you take shower, how long do you do it?
 - a) 5 min;
 - b) 7 min;
 - c) 10 min;
 - g) 15 min.
3. I turn off the light when I go out of the room:
 - a) almost never;
 - b) in half of the cases;
 - c) more often than in half of the cases;
 - d) almost always.
4. You prefer handmade things from the scratch in order to:
 - a) save money on a new bike;
 - b) please your friends and take care of them;
 - c) turn the useless materials into a useful and beautiful thing;
 - d) save resources and give the second life to materials.
5. If you notice that rubbish is lit in the garbage can, what will you do?
 - a) call firefighters;
 - b) apply for help to adults;
 - c) try to put out the fire yourself;

d) leave it as it is, because you don't care.

6. Looking through the book on mushrooms, you will pay special attention to the following:

- a) how mushrooms grow;
- b) what significance they have for nature;
- c) how to prepare mushrooms for winter;
- d) how beautiful they are.

7. If your family has got plants, it means that you will:

- a) take care of them and fight the pests if there are any;
- b) take photos of how they look like and grow;
- c) take care of plants;
- d) plant some of them on your own.

8. Your old TV is still working rather well, but parents want to buy a new one. What do you think is the best thing to do?

- a) not to buy a new TV while the old one is still working;
- b) give the old TV to other people who do not have it;
- c) bring the old TV to the commission store;
- d) make a terrarium from the frame body of the TV and give spare parts to the TV repair shop.

9. Your friend is going to wash the car with a hose in the yard. What do you recommend him in order to save water?

- a) offer your help;
- b) offer to use a bucket of water and a sponge;
- c) tell him to go to car wash;
- d) do not interfere, because it is not your business.

10. There was an old lime tree on the magnificent meadow – a true paradise for bird families. The owner bought this piece of land for the relaxation in nature, so that nobody and nothing could disturb him. He cut the wild grass, planted gourmet grasses. However, moles often messed everything around. In order to rest in the shadow and hide from the rain the owner built the gazebo straight on the moles' holes. In your opinion did the owner do everything right? Comment on what you would do.

The results of the analysis of the learners' responses are presented in Table 2.

Thus, at the ascertaining stage of the experiment (Table 2) 33% of learners in their 4th year of primary school have unconscious incompetence (they do not understand that their daily behavior does not always correspond to the ecological imperative, they do not reflect on the environmental consequences of their actions, therefore they do not consider it necessary to make their behavior an ecologically-friendly one and change the character of their activity). Conscious incompetence has been identified among 40,0% of schoolchildren (they do not take part in any environmental event, their activities do not meet environmental requirements, rules and norms. 20,9% of respondents demonstrate the level of unconscious competence (these learners are characterized by

environmentally appropriate activities, performed automatically). And only 6,1% of learners displayed a high level of environmental competence (they believe that environmental problems need to be

solved, know how to do it, in what direction it is necessary to act, they fully implement acquired knowledge and skills into ecological activity).

Table 2

The state of the development of primary schoolchildren's environmental competence (at the ascertaining stage of the experiment)

Components of environmental competence	Levels of environmental competence							
	4 th high		3 rd sufficient		2 nd medium		1 st low	
	Number of learners	%	Number of learners	%	Number of learners	%	Number of learners	%
needs-motivational	1	4,3	3	13,0	10	43,5	9	39,1
cognitive	2	8,7	6	26,1	11	47,8	4	17,4
practical-activistic	1	4,3	4	17,4	9	39,1	9	39,1
emotional-volitional	1	4,3	5	21,7	8	34,8	9	39,1
value-thematic	2	8,7	6	26,1	8	34,8	7	30,4
On average	6,1		20,9		40,0		33,0	

Thus, at the ascertaining stage of the experiment (Table 2) 33% of learners in their 4th year of primary school have unconscious incompetence (they do not understand that their daily behavior does not always correspond to the ecological imperative, they do not reflect on the environmental consequences of their actions, therefore they do not consider it necessary to make their behavior an ecologically-friendly one and change the character of their activity). Conscious incompetence has been identified among 40,0% of schoolchildren (they do not take part in any environmental event, their activities do not meet environmental requirements, rules and norms. 20,9% of respondents demonstrate the level of unconscious competence (these learners are characterized by environmentally appropriate activities, performed automatically). And only 6,1% of learners displayed a high level of environmental competence (they believe that environmental problems need to be

solved, know how to do it, in what direction it is necessary to act, they fully implement acquired knowledge and skills into ecological activity). Consequently, at the ascertaining stage of the experiment, learners with low and medium levels of environmental competence (73%) prevail. They are characterized by indifferent attitude towards existing environmental problems, they do not have the desire to carry out nature-conservation activities and there is no need to change their lifestyles towards sustainable development, the ecologically unbalanced behavior prevails.

At the formative stage of the experiment, learners were taught the course "Happy Planet. Lessons for Sustainable Development" according to the method called the inspiration for action. With the help of a developed set of methodological tools we taught children to appreciate, respect, preserve the resources, living conditions and biodiversity of the

planet, and be involved into environmental conservation activities within a zone of their responsibility. At the same time, the learners expanded their knowledge, as well as their experience of reasonable consumption and environmentally sound management; they learnt to act in accordance with the requirements of sustainable development. Acquired environmental competence has been realized through the appropriate pattern of behavior and environmental activities. In particular, they conspicuously used water, electricity, collected secondary raw materials, cleaned garbage, looked after flowerbeds next to their school, fed wintering birds, greened up their city, were the members of teams of agitators, etc.

In order to identify the levels of the development of primary schoolchildren's environmental competence at the control stage of the experiment the learners were offered to answer the following questions:

1. What topic about animals are you most interested in?

- features of animal life;
- animal care;
- importance of animals for nature and human life;
- conservation and protection of animals.

2. Explain your behavior: You have purchased a kitten in order to:

- play;
- hunt for mice;
- take care of a pet;
- first play and then give it to someone as a gift or just give it away.

3. In the cold season I monitor if the doors and windows are closed tightly.

- almost never;
- in half of the cases;

- c) more often than in half of the cases;
- d) almost always.
- 4. You came across a person who tears up medicinal plants by the roots, because it is easier and faster to collect raw materials. What are your actions?
 - a) explain that in this case valuable perennial plants are destroyed;
 - b) inform the police or the city executive committee;
 - c) write an article providing an advice on how we should collect herbs properly;
 - d) you will be outraged, but won't react.
- 5. If you worked in a forestry, what kind of activity would you prefer to do:
 - a) monitor the growth of trees;
 - b) manage the extract of valuable wood;
 - c) show visitors the beauty of forest plants in blossom;
 - d) compile a register of plants and animals that grow and inhabit your forest.
- 6. In the Dnipropetrovsk region, due to thoughtless and soulless management, the biodiversity of plants is being decreased. What is your attitude towards this fact?
 - a) it is a concern to you and you want to change a dangerous situation;
 - b) it disturbs you, but you do not know what to do;
 - c) you are aware of the problem, but do not consider it necessary to solve it;
 - d) you don't care, because this situation isn't your business.
- 7. I turn off the devices, which I do not use:
 - a) almost never;
 - b) in half of the cases;

- c) more often than in half of the cases;
- d) almost always.
- 8. I collect used paper because I can:
 - a) use its other side for writing;
 - b) save the life of trees;
 - c) clean home and reduce the amount of garbage;
 - d) make paper trash-worthy and earn some money.
- 9. What will you do when you find a toadstool while picking up mushrooms?
 - a) tear it out, since these mushrooms are poisonous for people;
 - b) admire its beauty and elegance;
 - c) cut it in order to tell your friends that it must not be eaten;
 - d) leave it as it is in order not to violate interrelationships in nature.
- 10. When you wash and brush your teeth, you do not leave the tap open all the time:
 - a) almost never;
 - b) in half of the cases;
 - c) more often than in half of the cases;
 - d) almost always.

The results of diagnosing the state of the formation of schoolchildren's environmental competence at the control stage of the experiment are presented in Table 3.

At the control stage of the experiment (Table 3), 14,8% of learners have got the low level of environmental competence, 30,4% of respondents have got the medium level, 37,4% of the total number of learners have got a sufficient level of environmental competence, while 17,4% of children are characterized by a high level of environmental competence.

Table 3

The state of the development of primary schoolchildren's environmental competence(at the control stage of the experiment)

Component of environmental competence	Levels of environmental competence							
	4 th high		3 rd sufficient		2 nd medium		1 st low	
	Number of learners	%	Number of learners	%	Number of learners	%	Number of learners	%
needs-motivational	3	13,0	7	30,4	9	39,1	4	17,4
cognitive	4	17,4	9	39,1	8	34,8	2	8,7
practical-activistic	5	21,7	8	34,8	6	26,1	4	17,4
emotional-volitional	5	21,7	10	43,5	5	21,7	3	13,0
value-thematic	3	13,0	9	39,1	7	30,4	4	17,4
On average	17,4		37,4		30,4		14,8	

Consequently, we can say that there exists a positive dynamics of indicators of the development of primary schoolchildren's environmental competence (54,8% of schoolchildren with a sufficient and high level of environmental competence at the control stage, while at the ascertaining stage it was 27%). The detailed analysis

of the effects of the experimental factor is presented in Table 3.

Table 4 shows that the group of learners with a high (by 11,3%) and sufficient (by 16,5%) levels of environmental competence has significantly increased, and the number of children with an average (by 9,6%) and low (by 18,2%) level of

environmental competence development has decreased.

Thus, we have achieved a high pedagogical result due to the impact of experimental factor (educational, up-bringing and developmental influence of content and methods of delivering lessons for sustainable development).

The number of highly and sufficiently competent learners, who are well aware of the ecological laws and realities of the modern world, capable, willing and able to identify and solve environmental problems in the immediate environment, and have a rather well developed ecological thinking, has increased by 27,8%.

Table 4

Comparison of the development of learners' environmental competence levels at the ascertaining and control stages of the experiment

Component of environmental competence	Option	Levels of environmental competence			
		4 th high	3 rd sufficient	2 nd medium	1 st low
needs-motivational	He	4,3	13,0	43,5	39,1
	Ke	13,0	30,4	39,1	17,4
	De	+8,7	+17,4	-4,4	-21,7
cognitive	He	8,7	26,1	47,8	17,4
	Ke	17,4	39,1	34,8	8,7
	De	+8,7	+13,0	-13,0	-8,7
practical-activistic	He	4,3	17,4	39,1	39,1
	Ke	21,7	34,8	26,1	17,4
	De	+17,4	+17,4	-13,0	-21,7
emotional-volitional	He	4,3	21,7	34,8	39,1
	Ke	21,7	43,5	21,7	13,0
	De	+17,4	+21,8	-13,1	-26,1
value-thematic	He	8,7	26,1	34,8	30,4
	Ke	13,0	39,1	30,4	17,4
	De	+4,3	+13	-4,3	-13
On average	He	6,1	20,9	40,0	33,0
	Ke	17,4	37,4	30,4	14,8
	De	+11,3	+16,5	-9,6	-18,2

Note: He – identification of knowledge level at the ascertaining stage of the experiment;

Ke – identification of knowledge level at the control stage of the experiment;

De – pedagogical effect.

At the same time, the highest indicators of the growth of levels of emotional-volitional (by 39,2%), practical-active (by 34,8%) and needs-motivational (by 26,1%) components of environmental competence have been recorded.

These results prove that cognitive, environmental, resource-saving, and propagandistic activities of primary schoolchildren (year 4) stimulate the motivation of children to act purposefully in the field of protection, preservation and restoration of the environment; develop learners' non-pragmatic values; teach and orient children for the participation in a variety of environmental conservation activities.

As a result of the influence of experimental factor, at the control stage of the experiment the number of schoolchildren with a sufficient (37,4%) and high (17,4%) levels of environmental competence has significantly increased.

It has to be mentioned that we have proven a significant pedagogical effect of the use of author's

set of methodological materials, as the number of learners, who are well-informed about ecological realities, capable, willing and able to identify and solve environmental problems, and have a developed eco-centric consciousness, has increased by 27,8%.

At the same time, the highest indicators of the growth of levels of emotional-volitional (by 39,2%), practical-active (by 34,8%) and needs-motivational (by 26,1%) components of environmental competence have been recorded.

Conclusions. Based on the results of this study, we have made several conclusions. Education for sustainable development and advanced environmental education as its key element occupy the dominant position in the New Ukrainian School, as they provide high quality of primary education and prepare young people for life in sustainable models of balanced development.

The quality of advanced environmental education is determined by the level of formation of learners' environmental competence. We should say that the formation of environmental competence requires the organization of education, which is built on the principles of learner-centeredness, pedagogy of partnership and empowerment-pedagogy.

We have designed a complex of methodological support of advanced environmental education for sustainable development in primary school and experimentally proved its effectiveness. According to the results of the experiment, its pedagogical effect is quite high (has been increased by 27,8%).

The results, we have obtained after carrying out the experiment, confirmed high pedagogical effect of the developed methodological support of advanced

environmental education for sustainable development in primary school. It allows us to recommend primary school teachers to use it in the educational process. It will help to turn learners' environmental competence, which has been developed at the lessons-meetings, into a powerful and efficient accelerator of environmentally friendly behavior and activities, based on the active environment preservation position.

References

1. State standard of primary education (Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, February 21, 2018, №87). – [Online]. – Available from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Ermakov D.S. (2008). Development of learners' environmental competence: monograph / D.S.Ermakov. Moscow: Publishing house RUDN, 162 p. [in Russian]
3. Kyveryalg A.A. (1980). Research methods in professional pedagogy. Tallinn: Valgus, 335 p. [in Russian]
4. Melash V.D. (2012). Life-long environmental education: theory and practice: teaching guide / V.D.Melash, V.V. Molodychenko, T.D. Oleksenko–Melitopol: WB MMD, 212 p. (Series: "Environmental education for sustainable development") [in Ukrainian]
5. Melash V.D. (2017). Future teachers' training for the implementation of environmental education for sustainable development: teaching guide / V.D. Melash, V.V. Molodychchenko, O.V. Gnativ, N.V. Vakhyak, Y.O. Saenko, A.B. Varenichenko [Ed. by Professor V.V. Molodychenko]. Melitopol, 250 p. (Series: "Environmental education for sustainable development") [in Ukrainian]

Information about the authors:

Dubiaha Svitlana Mykolaivna

svetlana_107@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Shevchenko Yuliia Mykhailivna

shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Melash Valentyna Dmytrivna

vmelash@i.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 30. 11. 2020 p.
Accepted for publishing 17. 12. 2020 p.*

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти / затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 15.09.2020).
2. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся: монография. Москва: Изд-во РУДН, 2008. 162 с.
3. Kyveryalg A. A. Research methods in professional pedagogy. Tallinn: Valgus, 1980. 335 p.
4. Мелаш В. Д., Молодиченко В. В., Олексенко Т. Д. Безперервна екологічна освіта: теорія і практика: навч.-метод. посібник. Мелітополь: ВБ ММД, 2012. 212 с. (Серія: «Екологічна освіта для сталого розвитку»).
5. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації екологічної освіти для сталого розвитку: навч.-метод. посібник / Мелаш В. Д. та ін.; за заг. ред. проф. В. В. Молодиченка. Мелітополь, 2017. 250 с. (Серія: «Екологічна освіта для сталого розвитку»).

Відомості про авторів:

Дубяга Світлана Миколаївна

svetlana_107@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Шевченко Юлія Михайлівна

shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Мелаш Валентина Дмитрівна

vmelash@i.ua

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 30. 11. 2020.
Прийнято до друку 17. 12. 2020.*

PRINCIPAL DIFFERENCES BETWEEN BRITISH AND AMERICAN ENGLISH

Mariana Opyr, Svitlana Panchyshyn, Svitlana Dobrovolska

Lviv National Agrarian University

Resume:

The research investigates historical stages of the origin of American variant of English and deals with the principal differences between two variants of the English language, particularly British and American. The article presents a detailed description of the distinctive features of pronunciation, vocabulary, orthography, and grammar of the two most widely used variants of English with examples on each peculiarity. The authors analyze the reasons of the differences appearance considering historical aspects of the USA development. A particular attention is paid to vocabulary, as it is the most demonstrative aspect of differences in the American and British variants of English. In the research, the authors mention the reasons, causing those differences, particularly change of the word meaning in the language of the USA, introduction of the words in the USA defining some phenomena, concepts, items, etc., which differ from the corresponding words in the English language in England, penetration of borrowings, words of no-English origin, etc. The article substantiates that both American and British English are just two variants of one language though with significant specificities. The research also presents examples of misunderstanding, caused by peculiarities of vocabulary use in the studied varieties of English. Anyway, it is stressed that both variants belong to the integral language body and their differences are actually neutralized by the majority of similarities, which significantly dominate. Nevertheless, someone persists on the principality of the American variant, arguing that it is simple, widely used, and modern. On the contrary, the followers of the British variant of English accuse it as an inaccurate superficiality in the language use. Both ideas deserve to exist and are partially correct. However, the works supply arguments for primary studying the British variant of English as it is rich, elegant and authentic. Having mastered it, afterwards it is possible to learn the bright, changeable, simple, and full of slang variant, i.e. American English, or another exotic variant.

Key words:

grammar; vocabulary; spelling; pronunciation; British English; American English.

Анотація:

Опир Мар'яна, Панчишин Світлана, Добровольська Світлана. Основні відмінності між британським та американським варіантами англійської мови.

У статті розглянуто основні історичні етапи розвитку американського варіанту англійської мови та відмінності між двома варіантами останньої, а саме – британським і американським. Представлено детальний опис визначальних особливостей вимови, лексики, орфографії та граматики двох найпоширеніших варіантів англійської мови з прикладами їх використання. Проаналізовано причини появи відмінностей, з урахуванням історичних аспектів розвитку США. Особливу увагу приділено лексиці, оскільки вона є найбільш показовим аспектом відмінностей між американським і британським варіантами англійської мови. У дослідженні з'ясовано причини, що зумовлюють ці відмінності, зокрема зміна значення слова в мові США, проникнення запозичень, введення в США слів, що позначають деякі явища, поняття, предмети та ін., але мають інше значення ніж в Англії тощо. Обґрунтовано, що американський та англійський варіанти англійської мови – це два варіанти однієї мови, хоча із суттєвими відмінностями. Наведено приклади можливого непорозуміння, спричиненого особливостями використання певних слів у досліджуваних варіантах англійської мови. Підкреслено, що в будь-якому разі обидва варіанти належать до цілісного мовного тіла, а їх відмінності насправді нейтралізуються значною кількістю подібностей, які суттєво домінують. Між тим, дехто наполягає на пануванні американського варіанту, твердючи, що він простий, широко вживаний і сучасний. Натомість прихильники британського варіанту звинувачують перших у неточному та поверховому вживанні мови. Обидві ідеї мають право на існування і частково правильні. Однак у роботі наведено аргументи на користь першочергового вивчення британського варіанту англійської мови як насиченого, елегантного, автентичного. Опанувавши його, згодом можна вивчити яскраву, мінливу, просту й насичену сленгом американську англійську або інший екзотичний варіант.

Ключові слова:

граматика; лексика; орфографія; вимова; британський варіант англійської мови; американський варіант англійської мови.

Аннотация:

Опир Марьяна, Панчишин Светлана, Добровольская Светлана. Основные различия между британским и американским вариантами английского языка.

В статье рассматриваются основные исторические этапы развития американского английского и различия между двумя вариантами английского языка – британским и американским. Представлено подробное описание определяющих особенностей произношения, лексики, орфографии и грамматики двух самых распространенных вариантов английского языка с примерами их использования. Проанализированы причины появления различий, с учетом исторических аспектов развития США. Особое внимание уделено лексике, поскольку это наиболее показательный аспект различий американского и британского вариантов английского языка. В исследовании названы причины, вызывающие эти различия, в частности, изменение значения слова в языке США, проникновение заимствований, введение в США слов, определяющих некоторые явления, понятия, предметы и т. д., которые имеют иное значение в Англии. В статье обосновано, что американский и английский варианты английского языка – это два варианта одного языка, хотя и со значительными отличиями. Приведены примеры возможного недоразумения, вызванного особенностями использования определенных слов в исследуемых вариантах английского языка. Подчеркивается, что в любом случае оба варианта принадлежат к единому языковому телу и их различия фактически нейтрализуются большинством сходств, которые существенно доминируют. Тем не менее, кто-то настаивает на превосходстве американского варианта, утверждая, что он прост, современен и широко используется. Напротив, приверженцы британского варианта обвиняют его в неточном и поверхностном использовании языка. Обе идеи заслуживают внимания и частично верны. Однако в работе приведены аргументы в пользу первоочередного изучения британского варианта английского языка как богатого, элегантного, аутентичного. Освоив его, впоследствии можно выучить яркий, изменчивый, простой и наполненный сленгом американский английский или другой экзотический вариант.

Ключевые слова:

грамматика; лексика; орфография; произношение; британский вариант английского языка; американский вариант английского языка.

A language of each country is a part of its culture. Nowadays, English is declared as the language of international communication. It is spoken and written by hundreds millions of people of different nationalities (e.g. only India publishes almost 3000 newspapers in English). It is the language of modern business, science, business correspondence, information technologies and, of course, communication. English is the most studied language in the world, and its impact in the world is so great that it can influence not only vocabulary, but also linguistic content of other languages. Thus, currently more than a billion of people in the world speak or try to learn English. The English-centrism contributes to wide spreading of the English language in the modern world. The wealth of its vocabulary (almost 600 000 words, according to the data of the Oxford dictionary, without consideration of the specific technical vocabulary) and a great share of international notions (almost 200 000 words) are the important reasons for English spreading in the world.

The American variant of English has appeared to be a more successful opponent of British English due to some reasons. One of them is that American English is more clear and correct in terms of speech. It is because settlers, being people from different places of Britain, appeared together in the new and risky conditions and were forced to refuse dialect differences and preserve only such language aspects, which were common for all of them. The interesting fact is that being a modernized variant of English, the language of Americans still preserves obvious features of English of the 16-17th century, which are considered as archaic by modern English population, and those which disappeared in the 18th century. The differences between American and British variants of English were more critical at the beginning of the current century. However, afterwards, due to mass media, primarily television, those differences have become smooth. Almost 70% of English-speakers live of the territory of the USA. Thus, that variant of the language is getting dominating in the process of learning English as a foreign language. In the 20th century, expansion of English was much fueled by America. During that period, the differences between English in the USA and English in Great Britain were discussed both in specific linguistic and popular literature. Until nowadays, discussions on what variant of English should be considered as a "standard" and whether American English can be considered an independent language, separate from British English, are still in progress. All those fact argue the necessity and timeliness of the research.

English and American people speak one language, but use it in a different way. In fact, sometimes they even face misunderstanding, but it is not the reason to state that British and American variants of English are

so much different, that Englishmen do not understand Americans completely. In fact, American English is much more widely spread than its primary source. It is crucially different from the classic British version, whereas not to the extent to be an absolutely new one. However, differences can be found in all aspects: grammar, pronunciation, vocabulary.

Problem setting. The peculiarities of English in the USA provoke interests of numerous linguists. For a long time, most printed English-speaking editions have been focused on the British variant of English. However, considering the intensive development of tourism, professional internship training, exchange of information, periodical editions, literature or products of cinematography, television, advertising, the linguists often face the inconsistencies referring to the common British vocabulary [17, p. 23].

Nowadays, in the field of education, the British variant is mostly studied. Thus, it forces the necessity to compare those two variants of the English language, determining the timeliness of the chosen topic.

Task setting. The aim of the research is to consider the specificity of lexical and grammar peculiarities of the American variant of English, comparing to the British one.

The tasks of the study include: 1) investigation of historical stages of the origin of American variant of English; 2) detection of grammar, phonetic and lexical particularities of the American variant of English.

Principal differences of the American and British variants of the English language make the research object.

The lexical, grammar, phonetic and phonological differences in American and British variants of English make the research subjects.

The theoretical analysis of scientific-methodic literature is the principal method of the research.

Analysis of recent researches and publications. The basic sources for writing of the current work include the works of scientists, who studied English in Great Britain and America, particularly their differences, such as H. Antrushina, V. Arakin, O. Afanasieva, A. Babenko, L. Barkhudarov, S. Harahulia, M. Yevdokimov, B. Ilish, T. Komova, N. Kretynin, B. Rohovskaia, B. Khaimovych, E. Khrystenko, A. Shveitser, H. Shleev, D. Shtelinh and others.

In the USA, England and other foreign countries, there are numerous specific monographs, regulatory reference books and lexicographic manuals, devoted to the English language in the USA and some of its aspects. The issue of the study of the variants of English, and the American variant particularly, is investigated in numerous works of both foreign scientists (R. Berndt, A. Markwardt, R. Quirk, D. Crystal, R. McDavid, K. Janicki), and domestic scientists (T. Arbekova, Yu. Zatsnyi, R. Kritsberh, D. Rozental, O. Shveitser, Yu. Zhluktenko).

Speaking about the correlation of two main and historically basic variants of English, i. e. British and American, A. Rivlina says that during a long period, they have obtained more differences, with prevailing centrifugal tendencies due to social-historical reasons. However, in the second half of the 20th century, the processes of globalization and intensification of centripetal tendencies have forced dissolving of the variants boundaries, transfer of the peculiarities of one variant to the other [9, p. 43].

The increasing impact of the American variant of English is observed in the field of learning English as a foreign language. Although in the modern world, the British and American variants are still the main ones in the practice of English teaching. Z. Proshina mentions that in the recent decades, importance of the American variant has increased, particularly in the countries of Europe. In the foreign scientific works, such tendency is argued by the European linguist Marco Modiano, stressing that American pronunciation, vocabulary, and grammar are more often recognized in the field of international exams in English [11, p. 13].

Noah Webster is considered a founder of the American variant of the English language. Being disappointed at the English manuals for children, Webster decided to create his own book. Webster considered that Americans should have their American manuals to study English. He started to write a reference book "A Grammatical Institute of the English Language" in three volumes. The edition consisted of spelling (published in 1783), orthography (published in 1784) and reading book (published in 1785). The Dictionary has got great success and has not lost its importance until nowadays. The Noah's goal was to provide a unique American approach to children's study [5, p. 218–230].

However, the main idea of Webster was to change and improve the language. He described his ideas in "Dissertation of the English Language" (1789). He transformed the following words, particularly "theatre" into "theater", "machine" into «masheen», "plough" into "plow" [3, p. 130].

Scope of the research. At the current stage of historic development, English is known as a poly-national language, as it is spoken in several countries and exists in the form of national variants, particularly the American one. The difference of the social-cultural background causes peculiarities in the development of each of the variants. However, the scientists note that the origin of the common communicative system of the language, close and various relations between the regions contribute to approaching of the language forms, their convergence [15, p. 113].

The specificities of the American variant of English can be observed and analyzed in the

following fields, i.e. pronunciation, vocabulary, orthography, and grammar.

The American variant is similar to the English language of settlers, who founded the first English colonies in Virginia and New England in the 17th century. The distinctive features of the American English are partially caused by the saved American relict features in phonetics, grammar and vocabulary of the language, as well as personal innovations. In the 19th-20th century, those distinctive elements became normative, whereas the English language in America got the status of the equal-right variant of English [23, p. 295].

It is known that in England one common dialect base of the literary language secures a much higher degree of unification of its pronunciation norms. Thus, so-called "Southern English" or "Common" pronunciation is widely used among the educated population of the whole country and, contrary to the territorial dialects, does not have a territorial hint. The literary pronunciation of British English is described in details in the scientific and educational-methodic literature [18, p. 116]. Thus, the issue of the standard of American pronunciation is little studied. The well-known fact is that in America there is no a unified language standard, which is based, similar to England, on any local type of pronunciation. The numerous intonation patterns are called by V. Oshchepkova as a distinctive phonetic feature in the British variant of English. Thus, in the American variant of English, there is practically one even scale and falling tone. That intonation model determines the total voice structure of the American variant. On the contrary, in the British variant of English there are many scale and tones. Sometimes, the stress is made not by the sound pronunciation, but by the temporal characteristics, like extension or reduction of the sound, made by foreigners [22, p. 185].

It is necessary to cease the process of differentiation of the phonetics of English in England and America. The peculiarities of American pronunciation include the following:

- *a* before *f, ft, ss, sk, sp, st, th, n* (+consonant) is pronounced as [æ] in American English, e.g. class [klæs] [klɑ:s] dance [dæns] [dɑ:ns] path [pæθ] [pɑ:θ] ask [æsk] [ɑ:sk] [16, p. 149]. In some cases, one can hear the glide between [ɑ:] and [æ], whereas [æ] is the typical variant of pronunciation. The exception from the rule is the word *father* ['fɑ:ðə] with the preserved English pronunciation.

- Sound [r] is heard in all positions: a) before the consonants: American English *art* [art] [ɑ:t] *turn* [tɜrn] [tə:n]; b) in the suffixes -er, -or: American English *doctor* ['dɒktər] ['dɒktə] *tractor* ['træktər] ['træktə]; c) at the end of a word in word combinations -ere, -re: American English *sever* [si'viər] [si'viə] *here* [hiər] [hiə]. The pronunciation

of *r* in the above-presented cases is particular for the language in the central and eastern States [19, p. 368].

- The vowel [o] is often heard as [a]: American English *not* [nat][not] *top* [tap] [top]. The sound [a] is articulatory close to [ɑ:], but shorter than [ɑ:] and more open than [ʌ].

- In some words *ei* [ai] is pronounced as [i:]: *either* ['i:ðər] instead of ['aiðə], *neither* ['ni:ðər] instead of ['naiðə], etc.

- The combination *ee* in the words like *been* is pronounced as [i]: *been* [bin] instead of [bi:n].

- The sound [ju:] after consonants is pronounced by many Americans as [u:]: thus, the words *student* [ˈstju:dent], *new* [nju:], *duty* [ˈdju:ti] are pronounced by Americans as [ˈstu:dent], [nu:], [ˈdu:ti].

- The dropping of unstressed vowels before *r* is a rare case. The typical pronunciation sounds like: *necessary* ['nesisəri] whereas English ['nesisri].

- The language melody is less heard than in the variant of the standard English pronunciation. Thus, fluent speech sounds monotonous. The common tempo of speech is a little slower than in English.

- One can often hear the nasal articulation of vowels (so called “twang”).

- British people and Americans make stress in a different way while pronouncing one-syllable or two-syllable words. For instance, *ballet* [ˈbæleɪ] (British emphasis) – [bæˈleɪ] (American emphasis); *debries* [ˈdebri:] (British emphasis) – [dəˈbri:] (American emphasis). The same difference in pronunciation can be heard in the following words: *chalet*, *garage*, *gourmet*, *parquet*, *pate* [7, p. 174].

In the words with several syllables, like *secretary*, American make more stress of the ending than British people do. Thus, the word gets an extra stress: *secretary* [ˈsekrətəri] (British emphasis) – [ˈsekrəˈteri] (American emphasis); *territory* [ˈterətəri] (British emphasis) – [ˈterəˈto:ri] (American emphasis).

- Some words have deviations in pronunciation without any regularity: American English *alphabet* [ˈælfəbet], [ˈælfəbit]; *figure* [ˈfɪgjə], [ˈfɪgə]; *clerk* [klɜ:k], [kla:k]; *nephew* [ˈnefju] [ˈnevju] and others. The peculiarities of some dialects and modes of speech in pronunciation are more significant. However, the language of educated people, actors, language of radio, cinematography, and television is characterized by much weaker dissimilarities from the standard English pronunciation and does not have the above-mentioned peculiarities [15, p. 343–344].

Those are only some of the differences. American English was established under the impact of pronunciation of the migrants of different countries. People, who migrated to America, were ready to take risks, they were brave and full of energy. Most of them learned English already after arrival to the

territory of American continent and thus, tried to master it as soon as possible. Thus, they neglected many rules of pronunciation of the classical English [8, p. 84].

The phrase intonation is also simplified: in the British variant of English, it has numerous characteristics (falling, rising, graded, etc.), whereas in American variant of English, it is maximum simple: the intonation pattern is even with a falling tone [2, p. 56–57].

Sometimes, such differences can cause funny situations. Here is a dialogue between two people, where one is American and says “*Oh, no! I got a flat!*”. His friend from Great Britain does not understand the tragedy in his voice, because he understands the phrase as “*Oh, no! I got an apartment!*” However, the American means that his tire is damaged, because *flat* = *flattire*, i. e. a damaged wheel [12, p. 326].

An Englishman will be shocked because of the road sign “*Do not step on the pavement*”, he meets in America, because in Great Britain *pavement* means *a raised paved or asphalted path for pedestrians at the side of a road*, where in the USA, the word has a contrary meaning, i.e. *the hard surface of a road*.

Speaking about the distance, in Britain they use the words *farther* and *further*, when they want to say that something is placed at the distance from another item. Those two words are equally used. However, in America, they use only the word *farther* [7, p. 185].

(BrE) *London is further / farther than Glasgow.*

(AmE) *New York is far the rthan Texas.*

It is worth noting about the differences in naming storey in the British and American variants. In particular, in Great Britain, the 1ststorey, 2ndstorey, 3rdstorey are called “ground”, “first”, and “second” respectively, whereas in the USA, they are called “first”, “second”, and “third” respectively.

Abbreviation is another peculiarity of British English. Abbreviations are usually written without a full stop, whereas in American English, they put a full stop, e.g. *Mister* = *Mr* (BrE) = *Mr.* (AmE); *Doctor* = *Dr* (BrE) = *Dr.* (AmE); *Limited* = *Ltd* (BrE) = *Ltd.* (AmE); *Kilogram* = *Kg* (BrE) = *Kg.* (AmE).

The use of pronouns is also worth concern, as there are some differences in that aspect. If the pronouns *all* and *all of* are followed by demonstrative pronouns or adverb (*the*, *this*, *my*, and others) with a noun, in British English, they use both *all* and *all of*, but in American English, they use only *all of* in that case. The same is true for the pronouns *both* and *both of* [4, p. 156–158]. Here are some examples:

She has eaten all (of) the cake. (BrE)

She has eaten all of the cake. (AmE)

All (of) my friends like riding. (BrE)

All of my friends like riding. (AmE)

Both (of) my parents like riding. (BrE)

Both of my parents like riding. (AmE)

In the work, the authors also consider the differences in the use of prepositions in the American and British variants of English.

Different from / than (*AmE*)

Different from / to (*BrE*)

Check something (out) (*AmE*)

Check something (*BrE*)

Do something over / again (*AmE*)

Do something again (*BrE*)

Live on X street (*AmE*)

Live in X street (*BrE*)

On a team (*AmE*)

In a tem (*BrE*)

Monday through / to Friday (*AmE*)

Monday to Friday (*BrE*)

In American English, the preposition *on* is often omitted before the days of the week, e.g. I am seeing her Sunday morning. (*AmE*)

There is also a difference in the expression *at the weekend* in British English, but *on the weekend* – in American English, e.g. What did you do at the weekend? (*BrE*) – What did you do on the weekend? (*AmE*).

In American English, the preposition *in* can be used instead of the preposition *for*, when it stands for a period of time until the present moment (in British English, they use the preposition *for* in that case), e.g. I haven't seen her in years. (*AmE*) [10, p. 98–99].

It is also necessary to pay attention to vocabulary, as it is the most demonstrative aspect of differences in the American and British variants of English. Those differences are caused by the following reasons, particularly:

1. The words of English have changed their meaning in the language of the USA.

2. In the USA they have introduced the words to define some phenomena, concepts, items, etc., which differ from the corresponding words in the English language in England.

3. The English language of America was penetrated by borrowings, i.e. the words of non-English origin, principally from the Indian and Spanish languages [15, p. 347].

Here are some examples of the vocabulary differences, which can provoke misunderstandings. For instance, in the USA, “subway” means “underground”, whereas in the Great Britain, it is “underground walkway”, etc. The differences in the variants of English are also caused by changes in the meaning of English words. The examples are the following: *AmE*. “sick” means “not healthy”, whereas *BrE*. “sick” means “weak”, *AmE*. “mad” – “angry”, *BrE*. “mad” – “crazy”, *AmE*. “clever” – “kind”, *BrE*. “clever” – “smart”, etc. The vocabulary of English in the USA also includes words (e.g. fall, sick), which have been substituted by the other words (like autumn, ill). In other cases (mad, clever, just), in American English, they use only one of the

meanings of the words, which is not common in England or out-of-date. The number of such words is not large [15, p. 348]. There are also differences, caused by the use of different words for defining the same items, concepts, etc. The words of such type include: *AmE*. “mail”, but *BrE*. “letters”, *AmE*. “apartment” – *BrE*. “flat”, *AmE*. “elevator” – *BrE*. “lift”, *AmE*. “automobile” – *BrE*. “motor-car”, *AmE*. “biscuit” – *BrE*. “tea-cake” and many others. The differences can be found both in everyday life and in the field of technique, production, etc. The researcher H. Mencken presents a list of 122 words of everyday use, 51 words in the field of sport and entertainment, etc. In American English, most of the words of the above-mentioned groups have the root of the English words (rubber, sidewalk, truck) or borrow the words of foreign origin (radio, elevator, generator, etc.) [15, p. 349].

The differences in orthography are also worth considering. Some insignificant changes in American spelling confirm the attempt to simplify the writing of some word combinations to make it more similar to pronunciation. Here are some examples of such changes in American orthography:

- **or** instead of – **our** in the words like: honor, color, humor, labor, neighbor, favor, flavor (*AmE*) – honour, colour, humour, labour, neighbour, favour, flavor (*BrE*);
- **er** instead of – **re** in the words like: center, theater, liter, meter (*AmE*) – centre, theatre, litre, metre (*BrE*);
- simplification of double consonants: traveler, wagon, councilor, fagot, jewelry, program, modeling (*AmE*) – traveller, waggon, councillor, faggot, jewellery, programme, modelling (*BrE*);
- letter **e** instead of **i** in American English: gasoline, inclose (*AmE*) – gasolene, enclose (*BrE*);
- letter **y** instead of **i** in American English: tire, siphon (*AmE*) – tyre, syphon (*BrE*);
- letter **c** instead of **s** in American English: defense, pretense, offense (*AmE*) – defence, pretence, offence (*BrE*);
- letter **i** instead of **y** in American English: gayety, dryly (*AmE*) – gaiety, drily (*BrE*);
- substitution of –**ise** by –**ize**: organise, realise, recognise (*AmE*) – organize, realize, recognize (*BrE*);
- writing of –**g** instead of –**gue** in the words like: catalog, dialog (*AmE*) – catalogue, dialogue (*BrE*);
- substitution of –**yse** by –**yze**: analyze, paralyze (*AmE*) – analyse, paralyse (*BrE*);
- simplified spelling: thru, tho, plow (*AmE*) – through, though, plough (*BrE*); check (*AmE*) – cheque (*BrE*); ax, story (*AmE*) – axe, storey (*BrE*); aluminum (*AmE*) – aluminium

(BrE); pajamas (AmE) – pyjamas (BrE) [20, p. 13].

There are also other, less significant peculiarities, which are not of common use. It is necessary to mention that the attempts to simplify the spelling are mainly supported by Americans, not British people. However, both countries have made not much to implement efficient simplification of the differences between spelling and pronunciation [15, p. 345–346].

To correlate the American and British variants of English, it is necessary to identify the character of difference between those variants in the field of grammar. Although, those differences are not numerous, they should be studied more careful [6, p. 153], particularly:

– Considering the recent events, or using the words “*already*”, “*just*”, and “*yet*”, the British variant of English requires Present perfect. In the American variant of English, they mostly use Past Indefinite, whereas both variants are considered as correct ones, e.g. “I’ve just arrived home.” – “I jus tarrived home.” “I’ve already eaten.” – “I already ate.” In other cases, traditional differences between Present Perfect and Past Indefinite is followed in both variants of English [14, p. 85].

– The auxiliary word *shall* (*I shall*) has almost disappeared in American English.

– The form *be going* for Future Simple (*I’m going to see a doctor*, instead of *I will see a doctor*) is almost twice more popular in American than in British English.

– In some cases, some irregular words get the regular forms in American English, e.g. *spelt* – *spelled*.

– In other cases, American English often preserves the irregular form of the verb, which is considered as a dialect or archaic one in Great Britain (e.g. *get* – *gotten*, *sneak* – *snuck*, *dive* – *dove*).

– In the standard language, there are some deviations in the use of some grammar forms: the verb *to get*: BrE.*get* – *got* – *got*, whereas AmE.*get* – *got* – *gotten*. There are also forms *boughten* instead of *bought*; *crep*, *crope* *crept*, etc.

– Use of Present Conjunctive also differs, i.e. BrE. *I suggest that he may (should) go*, whereas AmE. *I suggest that he go*.

– The use of Conditional Mood has the following form, particularly BrE. *If I wer eyou*, whereas AmE. *If I wa syou* [1, p. 106].

In the USA, the spoken language is characterized by more significant differences from the grammar norms of the standard English. The most distinctive peculiarity is in the system of verb inflection, i.e. the auxiliary verb *to have* in the forms of Perfect is often omitted, e.g. *I seen him* instead of *I have seen*; *He given* instead of *He has given* etc [15, p. 13].

– The form of Past and Past Participle of irregular verbs are often made by means of the suffix – *ed*, – *d*,

for example: *knowed* instead of *knew*; *growed* instead of *grew*.

– Some regular verbs make the form of Part Participle according to the type of irregular ones, e.g. *clomb* instead of *climbed*.

– Auxiliary verbs are often omitted in the interrogative form, e.g. *You going to merry him?* (*Are you going...?*) *Where you going?* (*Where are you...?*).

– They often use double negation, e.g. *You don't care for nobody but yourself. I can't see nothing*.

– They often use the phrase (*to*) *have got*, e.g. *I haven't got any money in my purse. I haven't got any memory*. (The phrase (*to*) *have gotten* has the meaning (*to*) *have received, acquired*) [21, p. 47].

– In American English, there is a typical combination of the verb *go* with the Infinitive without *to*, which prevails in the spoken language. In the similar cases, Englishmen use the construction like *go and do something*.

– Another interesting peculiarity of the American variant of English is omitting of article in some kinds of combinations. Thus, in the language of English people, the article is omitted in such combinations as *all* as *all day* and *all night*, whereas Americans regularly omit the article in such word combinations as *all morning*, *all week*, *all summer* [24, p. 175].

– In some nominative combinations with prepositions, Americans often omit the article in the cases, when its use is a norm in England. In one of his articles, the Englishman Horuill presents a set of examples, borrowed from the works of American professors in history.

– In the American variant, they do not use the article in the combinations like *beat table*, *send into hospital*. The differences in the word order are also marked concerning proper named, particularly BrE. *the river Thames* and AmE. *The Mississippi River* [6, p. 137–138].

Conclusions and prospects of the future search. Characterizing the peculiarities in the American variant of English in the field of vocabulary, pronunciation, spelling and grammar, the authors of the research can conclude that both variants belong to the integral language body and are actually neutralized by the majority of similarities, which significantly dominate.

Actually, there are some differences between the American and British variants of English. Someone persists on the principality of the American variant, arguing that it is simple, widely used, and modern. On the contrary, the followers of the British variant of English accuse it as an inaccurate superficiality in the language use. Both ideas deserve to exist and are partially correct.

However, it is logically to study the British variant of English. The reasons are:

- First, the British variant is classic and universally recognized variant of English.

- Second, the British variant of English is richer and more various than the American one.
- Third, studying British English, one can get maximum understanding of the language grammar.
- Fourth, one can master the beautiful correct language.

In addition, the main reason for the variant of English is that having mastered the variant, which is rich, elegant, authentic, i.e. British one, afterwards, it is possible to learn the bright, changeable, simple,

and full of slang variant, i.e. American English, or another exotic variant.

Consolidating everything mentioned above, the conclusion is that the process of Americanization of British English, being a complex phenomenon, is considered by linguists in different aspects. In their aggregate, those aspects of the study of Americanization of British English make an integral research space, related with comprehension of the USA impact on the linguistic situation not only in Great Britain, but also in the whole world.

References

1. Janick Karol. (1977). Elements of British and American English. 3rd edition. Warsaw: Panswowe. Wydawniwo Naukowe. [in English]
2. Antrushina G.B., Afanasyeva O.V., Morozova N.N. (1999). Lexicology of the English language: a textbook for students. Moscow: Drofa. 288 p. [in Russian]
3. Arakin V.D. (1985). History of English. Moscow: Education. 256 p. [in Russian]
4. Arbekova T.I. (1977). Lexicology of the English language. Moscow: Higher school. 240 p. [in Russian]
5. Arnold I.V. (1959). Lexicology of modern English. Moscow: Publishing house of literature in foreign languages. [in Russian]
6. Babenko A. P., Khristenko E. V. (1991). American version of the English language. Kharkov: Rubicon, 1991. 256 p. [in Russian]
7. Verba L. N. (2003). Comparativistic lexicology of the English and Ukrainian languages. Vinnytsia: Nova Kniga. 160 p. [in Ukrainian]
8. Horot' E. I. (1996) Lexicology of the modern English language. Kiev: Libid. 128 p. [in Ukrainian]
9. Evdokimov M.S., Shleev G.M. (2000). A short guide to US-UK correspondences. Moscow: Flinta. 94 p. [in Russian]
10. Zabotkina V. I. (1989). New vocabulary of modern English: textbook. Moscow: Higher School. 126 p. [in Russian]
11. Zatsny Yu. A. (1975). Impact of the American version of the English language on the British one on the lexical and semantic basis: author. dis. on the cand. of philol. sciences: 10.02.04. 23 p. [in Ukrainian]
12. Ivanova I.P., Chakhoyan L.P., Belyaeva T.M. (1999). History of the English language. Textbook. Reader. Dictionary. Moscow; St. Petersburg: Lan. [in Russian]
13. Kaufova L.A, (2005). Distinctive features of the southern dialects of American English. Moscow: Education. [in Russian]
14. Kveselevich D. I., Sasina V. P. (2001). Practicum on lexicology of modern English language: textbook. Vinnytsia: Nova Kniga. 117 p. [in Ukrainian]
15. Kostyuchenko Yu. P. (1963). History of the English language (primary course). Kiev: Radianska Shkola. 426 p. [in Ukrainian]
16. Crystal D. (2001). English as a global language / tr. from English by N.V. Kuznetsova. Moscow: Ves mir .240 p. [in Russian]
17. Kritsberg R. Ya. (2001). Divergence and convergence of regional variants of the English language: diss. ... Dr.of philol. sciences: 10.02.04 / Kiev. state lingual. un-t. Kiev. 423 p. [in Russian]
18. Minaeva L.V. (2003). Lexicology and lexicography of the English language. Moscow: Stupeni. 224 p. [in Russian]
19. Nikolenko A.M. (2007). Lexicology of the English language - theory and practice. Vinnytsia: Nova Kniga. 528 p. [in Ukrainian]
20. Polishchuk G.V. (2002). The norm and variability of the systems of diphthongs of the British and American versions

Список використаних джерел

1. Janick Karol. Elements of British and American English. 3rd edition. Warsaw: Panswowe Wydawniwo Naukowe, 1977.
2. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка: учебное пособие для студентов. Москва: Дрофа, 1999. 288 с.
3. Аракин В. Д. История английского языка. Москва: Просвещение, 1985. 256 с.
4. Арбекова Т. И. Лексикология английского языка. Москва: Высшая школа, 1977. 240 с.
5. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959.
6. Бабенко А. П., Христенко Е. В. Американский вариант английского языка. Харьков: Рубикон, 1991., 256 с.
7. Верба Л. Н. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Вінниця: Нова книга, 2003. 160 с.
8. Горотъ С. І. Лексикологія сучасної англійської мови. Київ: Либідь, 1996. 128 с.
9. Евдокимов М. С., Шлеев Г. М. Краткий справочник американо-британских соответствий. Москва: Флинта, 2000. 94 с.
10. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1989. 126 с.
11. Зацний Ю. А. Вплив американського варіанту англійської мови на британський на лексико-семантичному рівні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 1975. 23 с.
12. Иванова И. П., Чахоян Л. П., Беляева Т. М. История английского языка. Учебник. Хрестоматия. Словарь. Москва; Санкт-Петербург: Лань, 1999.
13. Кауфова Л. А. Отличительные особенности южных диалектов американского английского. Москва: Просвещение, 2005.
14. Квеселевич Д. І., Сасина В. П. Практикум з лексикології сучасної англійської мови: навч. посібник. Вінниця: Нова книга, 2001. 117 с.
15. Костюченко Ю. П. Історія англійської мови (початковий курс): вид. випр і доп. Київ: Радянська школа, 1963. 426 с.
16. Кристал Д. Английский язык как глобальный / пер. с англ. Н.В. Кузнецова. Москва: Весь мир, 2001. 240 с.
17. Крицберг Р. Я. Дивергенция и конвергенция региональных вариантов английского языка : дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Киев. гос. лингв. ун-т. Киев, 2001. 423 с.
18. Минаева Л. В. Лексикология и лексикография английского языка. Москва: Ступени, 2003. 224 с.
19. Ніколенко А. М. Лексикологія англійської мови – теорія і практика. Вінниця: Нова книга, 2007. 528 с.
20. Поліщук Г. В. Норма і варіативність у системі дифтонгів британського та американського варіантів англійської мови (на матеріалі лексикографічних джерел) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

- of the English language (on the materials of lexicographic sources): author. dis. on the cand. of philol. sciences: 10.02.04. / Kiev. Nat. Lingv. Un-t. Kiev. 19 p. [in Ukrainian]
21. Popova L. G. (1978). Vocabulary of the English language in Canada: a textbook for students of pedagogical institutes in the specialty "Foreign languages". Moscow: Higher school. 116 p. [in Russian]
 22. Stepanov Yu. S. (1985). In the three-dimensional space of language (Semiotic problems of linguistics, philosophy and art). Moscow: Nauka. 335 p. [in Russian]
 23. Chernov G. V. (2001). American version. English-Russian / Russian-English dictionary. Moscow: Nauka. 712 p.
 24. Schweitzer A. D. (1995). American version of the literary English language: ways of formation and modern status. Questions of linguistics. No. 6. P. 3–16. [in Russian]
21. Попова Л. Г. Лексика англійського мови в Канаді: навчальне посібник для студентів пединститутів по спеціальності «Іноземні мови». Москва: Вища школа, 1978. 116 с.
 22. Степанов Ю. С. В трьохмерному просторі мови (Сеmiotическі проблеми лінгвістики, філософії та мистецтва). Москва: Наука, 1985. 335 с.
 23. Чернов Г. В. Американський варіант. Англо-російський / російсько-англійський словарь. Москва: Наука, 2001. 712 с.
 24. Швейцер А. Д. Американський варіант літературної англійської мови: шляхи формування та сучасний статус. *Вопросы языкознания*. 1995. № 6. С. 3–16.

Information about the authors:

Опир Mariana Bohdanivna

maryanap@ukr.net

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1, Dubliany, Zhovkva district,

Lviv region, 80381, Ukraine

Panchyshyn Svitlana Bohdanivna

chorna80@i.ua

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1, Dubliany, Zhovkva district,

Lviv region, 80381, Ukraine

Dobrovolska Svitlana Romanivna

dobrovolskasr@ukr.net

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1, Dubliany, Zhovkva district,

Lviv region, 80381, Ukraine

Відомості про авторів:

Опир Мар'яна Богданівна

maryanap@ukr.net

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

Панчишин Світлана Богданівна

chorna80@i.ua

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

Добровольська Світлана Романівна

dobrovolskasr@ukr.net

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

doi:

doi:

Received at the editorial office 06. 11. 2020.

Accepted for publishing 16. 12. 2020.

Матеріал надійшов до редакції 06. 11. 2020 р.

Прийнято до друку 16. 12. 2020 р.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Катерина Аверіна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено науковому аналізу специфіки професійного самовизначення майбутніх фахівців-соціономів. У сучасних соціальних, економічних та політичних трансформаціях держава приділяє велику увагу питанням професійної підготовки фахівців соціономічних професій. Реформування системи вищої освіти вимагає повного перегляду як змістовної частини освітніх програм, так і освітнього середовища загалом. Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми дає підстави твердити, що професійне самовизначення активізується не тільки на етапі оптації, а й на більш пізніх стадіях професіоналізації особистості, зокрема й у процесі навчання. Досліджено специфіку професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій, що дало змогу виявити нові резерви ефективності їхньої підготовки. З'ясовано, що базовою характеристикою особистості майбутнього фахівця соціономічних професій є її просоціальна активність, яка розпочинається з повсякденного життя й успішно перетворюється за допомогою комплексу мотивів на професійну діяльність. Для вивчення індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців соціономічних професій у роботі було застосовано методику багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (16PF – опитувальник) і методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

Ключові слова:

просоціальна активність; професійне самовизначення; соціальність; соціономічні професії; фахівці соціономічних професій.

Аннотация:

Аверина Екатерина. Специфика профессионального самоопределения будущих специалистов социономических профессий.

Статья посвящена научному анализу специфики профессионального самоопределения будущих специалистов-социономистов. В современных социальных, экономических и политических трансформациях государство уделяет особое внимание профессиональной подготовке специалистов социономических профессий. Реформирование системы высшего образования требует полного пересмотра как содержательной части образовательных программ, так и образовательной среды в целом. Анализ научной литературы по проблеме дает основание утверждать, что профессиональное самоопределение активизируется не только на этапе оптации, но и на более поздних стадиях професіоналізації личности, в том числе и в процессе обучения. Исследовано специфику профессионального самоопределения будущих специалистов социономических профессий, что позволило выявить новые резервы эффективности их подготовки. Установлено, что базовой характеристикой личности будущего специалиста социономических профессий является просоциальная активность личности, которая берет свое начало в повседневности и успешно реализуется с помощью комплекса мотив в профессиональной деятельности. Для изучения индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов социономических профессий в работе были использованы методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16PF – опросник) и методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича.

Ключевые слова:

просоциальная активность; профессиональное самоопределение; социальность; социономические профессии; специалисты социономических профессий.

Resume:

Averina Kateryna. Specificity of professional self-determination of future specialists in socionomic professions.

The article is dedicated to the scientific exploration of the specifics of professional self-determination of future socionomic specialists. In modern social, economic and political transformations, the government pays great attention to professional training of socionomic professions. Reforming the higher education system leads to a full review of both the content of educational programs and the educational environment as a whole. The analysis of the scientific literature gave reasons to assert that professional self-determination is activated not only at the stage of optation, but also at later stages of professionalization of the individual, including the learning process. The specifics of professional self-determination of future specialists in socionomic professions are investigated, which allowed revealing new reserves of efficiency of their training. The basic characteristic of the personality of the future specialist in socionomic professions is established - prosocial activity of the personality, which originates in everyday life, but is successfully transformed into a professional activity through a set of motives. To study the individual psychological characteristics of future specialists in socionomic professions, the Multifactorial personality method by R. Kettell (16PF - questionnaire) and the method of M. Rokyck "Value Orientations" were used.

Key words:

prosocial activity; professional training; sociability; socionomic professions; specialists in socionomic professions.

Постановка проблеми. З огляду на глибокі та швидкі соціально-економічні зміни, що відбуваються в нашій країні, демократизацію та гуманізацію суспільства, різко зросла значущість соціономічних професій, представниками яких є психологи, соціальні працівники та педагоги. Оскільки в цих сферах соціальної практики засобом професійної діяльності безпосередньо виступає особистість фахівця, потрібно приділяти пильну увагу особливостям процесу її особистісно-

професійного самовизначення й умовам освітнього середовища.

Для вітчизняної і зарубіжної педагогіки та психології загалом проблематика професійного самовизначення молодого покоління не нова. Окремі питання й аспекти цієї проблеми тією чи тією мірою вже досліджували педагоги, психологи, соціологи та філософи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних літературних джерел свідчить, що дослідження професійного самовизначення здійснюється в межах кількох

напрямів, серед яких слід виокремити: соціологічний (В. Водзинська, І. Кон, М. Тітми); профорієнтаційний (Є. Головаха, Є. Клімов, Н. Пряжников, П. Шавир); життєдіяльнісний (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Гінзбург); напрям професійного розвитку (А. Деркач, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Т. Черникова, Ю. Поваренко, Е. Зеєр); напрям професійно-педагогічної підготовки студентів (В. Бондар, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, О. Мороз, О. Савченко та ін.). У зарубіжній літературі, присвяченій порушеній проблемі, привертають до себе увагу роботи Е. Бордіна, А. Маслоу, Д. Сьюпера, Д. Тідемана, О'Хара, Дж. Холланда, Е. Шпрангера, Е. Роу, З. Фрейда, Е. Еріксона, Е. Фромма та ін.

Однак, попри зацікавленість проблемою професійного самовизначення й велику кількість робіт за цією темою, слабо розроблені теоретичні аспекти проблеми професійного самовизначення. По-перше, емпіричні дослідження в основному обмежуються молодшим юнацьким віком (етапом формування професійних намірів і вибору професії випускниками загальноосвітньої школи), тобто передбачається, що процес професійного самовизначення на більш пізніх етапах життєвого шляху або припиняється, або має для людини несуттєве значення, а тому не потребує спеціального вивчення. Але проблема професійного самовизначення залишається актуальною для людини протягом усієї професійної кар'єри. Наявність безперервного професійного самовизначення визнається багатьма дослідниками (А. Маркова, Є. Клімов, Є. Борисова, Т. Кудрявцева та ін.), які неодноразово вказували на те, що професійне самовизначення активізується не тільки на етапі оптації, а й на пізніших стадіях професіоналізації особистості, зокрема й у процесі навчання. По-друге, за достатньої розробленості проблеми професійного самовизначення спеціалістів техно-, біономічних та інших професій (військових, інженерів), а також фахівців-соціономістів, зокрема державних службовців і управлінців, відчувається дефіцит робіт, присвячених особливостям професійного самовизначення фахівців соціономічних професій; робіт, спрямованих на вивчення впливу сукупності індивідуально-психологічних і соціальних умов на особливості професійного самовизначення особистості на всіх стадіях і, зокрема, на етапі професійного навчання [3; 6]. Роботи, що характеризують якісну своєрідність професійного самовизначення студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій (психологів, фахівців соціальної роботи та вчителів) на етапі здобуття ними вищої

професійної освіти, нечисленні й здебільшого датуються 70-90-ми роками ХХ століття, а отже, не можуть ураховувати сучасні реалії.

Формулювання цілей статті. Дослідження специфіки професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій, що дає змогу виявити нові резерви ефективності їхньої підготовки, є, безсумнівно, актуальним, адже сучасній державі та суспільству потрібні висококваліфіковані фахівці соціономічних професій, успішна діяльність яких багато в чому визначається умовами й особливостями процесу їх професійного самовизначення. З огляду на це, метою дослідження є визначення специфіки професійного самовизначення студентів, що здобувають освіту за соціономічним профілем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників з проблеми професійного самовизначення дає змогу констатувати, що самовизначення – це складний, багатовимірний процес розвитку людини, структурними елементами якого є різні види самовизначення – особистісне, соціальне, професійне та ін., що перебувають у постійній взаємодії. У самовизначенні людина зводить у єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ і саму себе, визначаючи сенс власного існування.

Своєю чергою, професійне самовизначення – це усвідомлений вибір індивідом професії з урахуванням своїх особистісних якостей, здібностей і можливостей, а також вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов загалом, що виявляється в його вибірковому ставленні до світу професій і до конкретної обраної професії. Професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя людини, набуваючи найбільшої актуальності в підлітковому віці та ранній юності. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком самосвідомості й передбачає формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у формі ідеального образу професіонала; актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різного роду життєвими подіями. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та самоактуалізації [4, с. 25–28].

На процес професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій впливають зовнішні умови (престиж професії, запит на неї, предмет праці, об'єктивна можливість здобуття її в конкретному ЗВО; вплив сім'ї, що виражається в наслідуванні професії батьків та їхньому впливі на процес ухвалення рішення про остаточний вибір

професії) і внутрішні (індивідуально-психологічні особливості особистості, її соціально-психологічні настанови, система ціннісних орієнтацій і мотивів).

На нашу думку, найбільш об'єктивним є твердження Є. Клімова, О. Борисової, Н. Пряжнікова та ін., що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії й не закінчується із завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, а триває протягом усього професійного життя. Особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття й самостверджується в професії [3; 6; 8].

Теоретичний аналіз психологічного змісту соціономічних професій свідчить, що ця група професій належить до гуманітарного типу праці і для неї характерні такі особливості:

- професійна діяльність фахівців соціономічних професій є виявом просоціальної активності, яка набуває характеру діяльності (стає вмотивованою, усвідомленою і осмисленою);

- у ній переважає суб'єкт-суб'єктна взаємодія, процеси перетворення світу людських відносин, завдяки чому вона стає максимально особистісною, тобто не відчужується від діяча;

- предметом діяльності в цих професіях є група або окрема людина;

- засобом діяльності є людина, її психічні або особистісні властивості і здібності;

- умови професійної діяльності в соціономічних професіях пов'язані з підвищеною моральною відповідальністю;

- результат праці зазвичай задається не визначеним, а у формі загального уявлення;

- продукт діяльності, по суті, не матеріальний і його практично неможливо оцінити об'єктивно, навіть більше, він може бути оцінений прямо протилежно до різних «споживачів» у різний час [6; 8].

Отже, аналіз сутності соціономічних професій дав змогу нам дійти висновку, що базовою характеристикою, «фундаментом» соціономічних професій є просоціальна активність особистості, що бере свій початок у повсякденному житті й успішно перетворюється через комплекс мотивів на професійну діяльність.

Відповідно до цілей просоціальної поведінки, діяльність фахівця соціономічної професії спрямована на досягнення таких гуманістичних і суспільних ідеалів, як добробут, здоров'я, висока якість життя, розвиток індивідів і груп у різних формаціях індивідуального та соціального життя [5].

Професійне самовизначення активізується різними подіями як на етапі оптації, так і на пізніших стадіях професіоналізації особистості (закінчення загальноосвітньої школи, професійно-технічного закладу освіти, підвищення кваліфікації, зміна місця проживання, атестація, звільнення з роботи тощо). Для майбутніх фахівців соціономічних професій характерні як загальні, так і окремі індивідуально-психологічні особливості та соціальні умови професійного самовизначення, залежно від типу спеціальності.

До загальних належать:

- соціабельність, орієнтація на процес професійної діяльності, переважання альтруїзму над егоїзмом;

- домінантні цінності – здоров'я, упевненість у собі, свобода й матеріально забезпечене життя;

- професіоналізм, компетентність, толерантність, відповідальність – найбільш важливі якості «ідеального» фахівця соціономічних професій (здебільшого уявлення про специфіку своєї спеціальності формується у студентів протягом першого року навчання). Водночас є впевненість у відповідності своїх особистісних характеристик вимогам професії.

До окремих особливостей належать такі:

- експресивність, толерантність, спрямованість на владу, значущість такої цінності, як активне життя. Майбутні соціальні працівники, обираючи професію, керуються насамперед прагненням розвивати свої сили і здібності; значущими умовами вибору професії для них є низький конкурс під час вступу до ЗВО і неможливість здобути більш бажану професію;

- емпатійність, поєднання прямолінійності з тактовністю в майбутніх психологів, значущими цінностями яких є життєва мудрість, цікава робота, розвиток і творчість; самостійно обираючи професію, вони прагнуть до самовдосконалення, самореалізації, сподіваючись з її допомогою розв'язати особисті проблеми;

- обережність, розважливість вирізняє студентів – майбутніх учителів; вибираючи професію, вони прагнуть до нового й незвіданого; на їхній вибір впливає неможливість здобути ту професію, яку дійсно хотілося б, а також низький конкурс; вони не вважають професію вчителя найбільш престижною [1, с. 59–68].

Зауважимо, що професійне самовизначення поділяється на більш ранне (вибір професії здійснюється у віці до 15 років включно, на початковому етапі стадії оптації) і більш пізні (після 15 років, на її завершальному етапі). Більш ранне характеризується такими індивідуально-

психологічними особливостями та соціальними умовами:

- спрямованість на результат діяльності, свободу і працю;
- емоційною врівноваженістю, мрійливістю, радикалізмом і гнучкістю мислення;
- особливою значущістю такої цінності, як цікава робота;
- рішення про вибір професії ухвалюється самостійно, водночас помітний вплив на нього чинять престижність професії та наявність у найближчому оточенні її представників, а також такі мотиви, як бажання домогтися визнання, поваги й займатися справою, що вимагає цілковитої відданості [7, с. 23–28].

На більш пізньому етапі професійне самовизначення характеризується егоцентричною спрямованістю, прагматичністю й консерватизмом, соціабельністю; важливими цінностями стають розвиток, творчість і впевненість у собі; з'являються сумніви щодо правильності вибору (як за надходження, так і на момент опитування).

На початковий етап професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій значно впливає сформований образ професії. Так, студенти – майбутні фахівці з соціальної роботи та психологи з вибором професії визначаються зазвичай пізніше від студентів, що навчаються професії вчителя. Майбутні вчителі на час вступу до ЗВО здебільшого мають чітке уявлення про специфіку своєї професії і можливі місця роботи, на відміну від майбутніх соціальних працівників і психологів.

Для вивчення індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців соціономічних професій застосовувалися такі методики, як методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (16PF – опитувальник) і методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

Опитувальник Р. Кеттелла використовувався для отримання інформації про індивідуально-психологічні особливості особистості майбутніх фахівців соціономічних професій за 16 факторам, які Р. Кеттелл назвав конституційними. За результатами даних методики Р. Кеттелла було встановлено, що загалом для майбутніх фахівців характерні комунікабельність, обов'язковість, розвинена уява, реалістичність поглядів, соціабельність, готовність до співпраці, деяка схильність до почуття провини.

Майбутні фахівці з соціальної роботи вирізняються здатністю легко встановлювати громадські контакти, динамічністю, експресивністю, толерантністю, критичністю мислення; майбутні психологи – радикальністю мислення, емпатійністю, щирістю та

емоційністю, умінням поєднувати пряmlinійність і тактовність; майбутні вчителі – обережністю й розважливістю, консервативністю.

Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій, виявлені в результаті опрацювання методики М. Рокича, можна умовно розділити на три групи: найбільш значущі цінності; цінності, що мають для респондентів невелике значення; найменш значущі цінності. В середньому у вибірці першу групу становлять такі цінності, як здоров'я, любов, упевненість у собі, наявність добрих і вірних друзів, свобода й матеріально забезпечене життя. До другої групи цінностей (у порядку зменшення значущості) належать: щасливе сімейне життя; розвиток; цікава робота; активне життя; суспільне визнання; пізнання; продуктивне життя; життєва мудрість. У третій, найменшій за значущістю групі, опинилися: творча діяльність; щастя інших людей, суспільства, людства загалом; розваги, краса природи й мистецтва.

Під час аналізу системи цінностей респондентів у розрізі їх майбутніх спеціальностей були виявлені достовірні відмінності. Так, наприклад, активне життя з вірогідністю до 99% є важливим для майбутніх соціальних працівників, психологів та вчителів. Першість фактора здоров'я визнають майбутні соціальні працівники і вчителі, натомість у майбутніх психологів він лише завершує собою набір першої групи цінностей (найбільш значущих). Це свідчить про те, що для них ця цінність менш значуща, ніж для решти респондентів. Така цінність, як цікава робота, є більш важливою для майбутніх психологів, аніж для майбутніх учителів і фахівців із соціальної роботи. Для майбутніх психологів наявність добрих і вірних друзів має дещо меншу значущість у житті, що можна розглядати як тенденцію стосовно майбутніх соціальних працівників і достовірністю щодо майбутніх учителів. Також можна говорити про те, що для респондентів спеціальності «Психологія» значущим є постійне фізичне й духовне вдосконалення, а для майбутніх соціальних працівників і вчителів це є тенденцією. Щасливе сімейне життя є значно важливішим для респондентів спеціальності «Соціальна робота», аніж для майбутніх психологів. Можна також твердити, що творчість для майбутніх психологів є більш значущою, аніж для майбутніх фахівців соціальної роботи та вчителів.

За результатами дослідження ми дійшли висновку про необхідність спеціальної психологічної роботи зі студентами, які здобувають освіту за соціономічним профілем.

Як рекомендації до психокорекційної роботи зі студентами щодо оптимізації процесу їх професійного самовизначення були запропоновані такі напрями: здійснення психологічного супроводу, профконсультування й проведення групових тренінгових занять. На основі формули «Хочу – Можу – Треба» (С. Рубінштейн та ін.) було розроблено тренінг формування комунікативних навичок як необхідних професійно важливих якостей фахівця соціономічних професій.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури було встановлено, що під професійним самовизначенням розуміється вибіркове ставлення індивіда до світу професій загалом і до конкретної обраної професії зокрема, ядром якого є усвідомлений вибір професії з урахуванням власних особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов. Визначено індивідуально-психологічні особливості й соціальні умови професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій у розрізі їх спеціальностей. Так, для студентів – майбутніх соціальних працівників важливими є суспільні контакти; у спілкуванні вони динамічні та експресивні, вирізняються критичним мисленням, терпимістю до незрозумілостей, спрямованістю на владу. Значущою цінністю для них є активне життя, а мотивом вибору професії – прагнення розвивати свої сили і здібності. Загалом на вибір ними професії впливають низький конкурс під час вступу до ЗВО і неможливість здобуття більш бажаної професії. Вступаючи на спеціальність «Соціальна робота», молоді люди мають сумніви щодо правильності цього рішення й не мають чітких уявлень як про специфіку своєї професійної діяльності, так і про можливі місця роботи. Майбутні психологи вирізняються радикальністю мислення,

схильністю до емпатії, у спілкуванні щирі та емоційні, уміють поєднувати прямолінійність з тактовністю. Серед цінностей виділяють активне життя, життєву мудрість і досвід, цікаву роботу, постійний розвиток і творчість. Важливим мотивом вибору професії є прагнення до самовдосконалення, самореалізації; значну роль відіграє також можливість розв'язати за допомогою професії особисті проблеми. Рішення про її вибір ухвалюється самостійно й без сумнівів. Планують працювати за фахом. Студентам, які навчаються професії вчителя, властива обережність, розважливості і консервативність. Серед їхніх родичів є представники цієї професії. Провідним мотивом вибору фаху є прагнення до нового й незвіданого. Особливий вплив на цей вибір чинять неможливість здобуття тієї професії, яку дійсно хотілося б мати, і низький конкурс. Вступаючи до ЗВО, студенти – майбутні вчителі мають чіткі уявлення про специфіку своєї професії й можливі місця роботи, однак мають сумніви щодо правильності вибору, оскільки професія вчителя не вважається престижною. Саме тому наявне бажання здобути другу вищу освіту й не працювати вчителем.

З урахуванням виявленого психологічного змісту професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій та їх типологічної специфіки запропоновані рекомендації для психокорекційної роботи щодо оптимізації цього процесу у студентів: здійснення психологічного супроводу та психологічного профконсультування суб'єкта професійного самовизначення на етапі здобуття професійної освіти. Розроблено програми тренінгів професійного самовизначення і формування комунікативних навичок як необхідних професійно важливих якостей фахівця соціономічних професій.

Список використаних джерел

1. Аверіна К. С. Соціально-комунікативні аспекти розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2. С. 59–68.
2. Аверіна К. С., Троїцька О. М. Social activities of youth: dialogic support in cultural and educational space. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2017. Вип. 6. С. 5–8.
3. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Российская академия образования. Психологический институт. Москва, 1995. 411 с.
4. Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 25–28.
5. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 /

References

1. Averina K.S. (2019). Socio-communicative aspects of the development of social activity of the future specialist of the socionomic profession. *Scientific notes of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*. Vol. 2. P. 59-68. [in Ukrainian]
2. Averina K.S., Troitska O.M. (2017). Social activities of youth: dialogic support in cultural and educational space. *Nauka i osvita: scient.-pract. journal*. Vol. 6. P. 5-8. [in Ukrainian]
3. Borysova E.M. (1995). Professional self-determination: personal aspect: diss...doc. Of psychol. sciences / Borysova Elena Mykhailovna. M. – 411 p. [in Russian]
4. Branitskaya T.R. (2012). General characteristics of a specialist in the socionomic profession. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. 2012. № 6. P. 25–28.[in Ukrainian]
5. Vainola R.H. (2009). Pedagogical principles of personal development of the future social pedagogue in the process of professional training: dis. ... dr. ped. science: 13.00.04

- Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 542 с.
6. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессионала. *Психологический журнал*. 1994. Т. 14. № 4. С. 130–136.
 7. Корчова О. М. Риторична компетентність як складник професійної підготовки соціальних педагогів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 22. С. 23–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2013_22_6 (дата звернення: 25.11.2020).
 8. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология». Москва: Академия, 2003. 476 с.
- / M.P. Drahomanov National Ped. University. Kyiv. 542 p. [in Ukrainian]
 6. Klimov E.A. (1994). Universal human values through the eyes of a psychologist-professional. *Psychological Journal*. T. 14. № 4. P. 130–136. [in Russian]
 7. Korchova O.M. (2013). Rhetorical competence as a component of professional training of social teachers. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*. Series: Pedagogical sciences. Vol. 22. P. 23–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2013_22_6 (access date: 25.11.2020). [in Ukrainian]
 8. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E. Yu. (2003). *Psychology of labor and human dignity: textbook for students of universities studying in the direction and speciality. "Psychology"*. Moscow: Academy. 476 p. [in Russian]

Відомості про автора:

Аверіна Катерина Сергіївна

e.s.averina11@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 16.11.2020 р.
Прийнято до друку 16.12.2020 р.*

Information about the author:

Averina Kateryna Sergiivna

e.s.averina11@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Hetmanska Str, 20, Melitopol
Zaporizhzhia reg., 72312 Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 16.11.2020.
Accepted for publishing 16.12.2020.*

УДК 378.04:614.253.1]:615.478

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ «ПРОФЕСІЙНИЙ КЕЙС МАЙБУТНЬОГО СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ» ЯК ОДНІЄЇ З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДИЧНОГО ОБЛАДНАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Марина Бичко

*Українська медична стоматологічна академія***Анотація:**

Статтю присвячено аналізу та оцінці результатів ефективності впровадження методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря» в підготовку майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності. Коротко розкрито сутність методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря». Наведено критерії та сутнісні характеристики рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності та перераховано спеціальні інструменти, що використовувалися під час дослідження. Представлено результати формувального етапу діагностики рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності; узагальнені дані педагогічного експерименту щодо динаміки змін рівневих характеристик готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності та результати педагогічного експерименту на початку та після завершення дослідження. Сформульовано висновки, що містять результати впровадження авторської методики.

Ключові слова:

готовність до професійної діяльності; критерії готовності; показники готовності; професійний кейс; майбутні сімейні лікарі; медичне обладнання; педагогічні умови.

Аннотация:

Бичко Марина. Эффективность внедрения методики «Профессиональный кейс будущего семейного врача» как одного из педагогических условий их подготовки к использованию медицинского оборудования в профессиональной деятельности.

Статья посвящена анализу и оценке результатов эффективности внедрения методики «Профессиональный кейс будущего семейного врача» в подготовку будущих семейных врачей к использованию медицинского оборудования в профессиональной деятельности. Кратко рассмотрена суть методики «Профессиональный кейс будущего семейного врача». Приведены критерии и существенные характеристики уровней готовности будущих семейных врачей к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности, перечислены специальные инструменты, которые использовались во время исследования. Представлены результаты формирующего этапа диагностики уровней готовности будущих семейных врачей к использованию медицинского оборудования в профессиональной деятельности; обобщенные данные педагогического эксперимента касательно динамики изменений уровней характеристик готовности будущих семейных врачей к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности и результаты педагогического эксперимента в начале и по завершению исследования. Сформулированы выводы о результативности реализации авторской методики.

Ключевые слова:

готовность к профессиональной деятельности; критерии готовности; показатели готовности; профессиональный кейс; будущие семейные врачи; медицинское оборудование; педагогические условия.

Resume:

Bychko Maryna. The effectiveness of the introduction of the method "Professional case of the future family doctor" as one of the pedagogical conditions for their preparation for the use of medical equipment in professional activities.

The article is devoted to the analysis and assessment of the effectiveness of the implementation of the methodology "Professional case of the future family doctor" in the preparation of future family doctors for the use of medical equipment in professional activities. The article briefly presents the essence of the "Professional case of a future family doctor" methodology. Criteria and essential characteristics of the readiness levels of future family doctors for the use of medical equipment in professional activities are presented, special tools that were used during the study are listed. The following data are presented for consideration: the results of the formative stage of diagnostics of the readiness levels of future family doctors to use medical equipment in their professional activities, generalized data of the pedagogical experiment on the dynamics of changes in the level characteristics of the readiness of future family doctors to use medical equipment in professional activities and the results of the pedagogical experiment at the beginning and at the end research. Conclusions are formed on the effectiveness of the author's methodology "Professional case of the future family doctor" as one of the main pedagogical conditions in the preparation of future family doctors for the use of medical equipment in professional activities.

Key words:

readiness for professional activity; readiness indicators; professional case; future family doctors; medical equipment.

Постановка проблеми. Охорона та відновлення здоров'я населення, збереження працездатності та доброго фізичного самопочуття кожної людини в усі часи становило суттєву особисту й суспільну проблему, яка тією чи іншою мірою має розв'язуватися на державному рівні. Здатність до її оптимального розв'язання може вважатися одним із показників цивілізованості суспільства, гуманістичного спрямування державної політики.

Сучасна система вищої медичної освіти України характеризується швидким динамічним оновленням освітнього простору. Однією з визначальних тенденцій у ній є підготовка майбутніх сімейних лікарів, здатних на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки, надавати первинну медико-санітарну допомогу, здійснювати лікувально-діагностичний процес із застосуванням сучасної оновленої медичної техніки й апаратури, продукувати у своїх пацієнтів мотивацію до здорового способу життя,

а також готових до професійного самовдосконалення й безперервного професійного саморозвитку. Сьогодні цей процес регламентують нормативні документи державного рівня: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період 2011-2021 роки, низка Законів України про охорону здоров'я, Закон України «Про внесення змін до основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги» (2011 р., зі змінами від 2017 р.), Закон України «Про державні фінансові гарантії медичного обслуговування населення» № 2168-VIII від 19.10.2017, Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2020 років (2014 р.), проєкт Закону України «Про первинну медичну допомогу на засадах сімейної медицини» (2017 р.) тощо.

З огляду на це, важливого значення набуває створення педагогічних умов для ефективної підготовки майбутніх сімейних лікарів у вітчизняних медичних закладах вищої освіти. Особлива роль у цьому процесі належить формуванню готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику вищої медичної освіти України на сучасному етапі різноаспектно висвітлюють у своїх дослідженнях такі вчені, як О. Афанасюк, М. Банчук, О. Волосовець, Ю. Гумінський, В. Денесюк, Н. Кінаш, В. Лазоришинець, В. Мороз та ін.

Сучасні досягнення та перспективи розвитку сімейної медицини в Україні стали предметом досліджень науковців у галузях медицини, психології, економіки, державного управління (О. Бусло, І. Вітенко, В. Весельський, О. Виноградов, Л. Галієнко, О. Гиріна, Н. Гойда, Н. Горобець, Н. Жилка, Т. Калюжна, А. Кудря, Є. Латишев, Г. Лисенко, Н. Марчук, О. Маяцька, В. Михальчук, В. Одринський, В. Рудень, В. Сірик, О. Чабан, І. Шурма та ін.). Кваліфікаційні вимоги, коло професійних обов'язків і компетентностей сімейного лікаря досліджували В. Абрамович, І. Баркер, Х. Баркхардт, Ю. Вороненко, С. Гізенданнер, С. Діні, О. Корж, А. Стіл, Д. Сіббрітт, А. Стівентон, В. Ткаченко, О. Шекера, Дж. Шлосс, Г. Черешнюк, Л. Черешнюк та ін.

Теоретико-практичні засади професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів розкрито в працях таких учених, як М. Ансарі, О. Боярчук, О. Венгрович, Н. Гаврилюк, Т. Гаріян, М. Гребенник, Р. Грицко, Ю. Губський, Є. Заремба, О. Заремба, Л. Ільницька,

А. Камільєрі, Ю. Кияк, О. Кларк, Б. Лемішко, В. Міщук, Н. Михайловська, О. Наливайко, Ю. Остраус, Д. Саммат, Г. Стечак, Л. Стрільчук, А. Тітова, М. Тимофієва, Ж. Рагіна, А. Царенко, В. Царенко, П. Чен, І. Шумлянський, Н. Ярема та ін. Водночас серед розв'язаних проблем залишається ще багато таких, що стосуються саме проблеми підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності, які, своєю чергою, потребують роз'яснення, удосконалення та подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті. Мета статті: проаналізувати результати ефективності впровадження методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря» в процес підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різнобічний аналіз проблеми підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності підтвердив необхідність педагогічного експерименту як з огляду на те, що в професійній педагогіці проблему підготовки майбутніх сімейних лікарів вивчено недостатньо, так і у зв'язку з необхідністю підвищення рівня підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності та оцінювання ефективності методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря».

Саме тому метою педагогічного експерименту стала перевірка припущення про те, що підготовка майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності буде результативною за відповідних педагогічних умов, однією з яких є впровадження в процес підготовки студентів медичних закладів вищої освіти (ЗВО) методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря».

У нашому дослідженні використано методику «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря», яка вимагає надання чітких рекомендацій щодо підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності. Водночас ці рекомендації скеровуватимуть роботу викладачів на застосування певних педагогічних технологій, які, за умови їх реалізації, сприятимуть прогнозованому результату – позитивній динаміці рівнів готовності студентів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності лікаря сімейної медицини.

Необхідність досягнення визначеної мети детермінувала розподіл експериментального дослідження, що тривало впродовж 2015-

2019 рр., на чотири науково-педагогічні етапи: теоретико-організаційний (2015-2016 р.), констатувальний (2016-2017 р.), формувальний (2017-2019 р.), результативно-аналітичний (2019 р.). Дослідження проводилося на базі Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава), Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, Харківського національного медичного університету, Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. До участі в дослідженні були залучені студенти магістратури (4-5 курс навчання), а також група інтернів Української медичної стоматологічної академії, які сформували експериментальну групу. Ухвалюючи таке рішення, ми керувалися тим, що основне завдання інтернатури полягає в підвищенні рівня практичної підготовки випускників медичних ЗВО, що цілком відповідає темі нашого дослідження, а саме – підготовці майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності. Отже, у педагогічному експерименті взяли участь 215 студентів та інтернів (контрольна група (КГ) – 110 учасників, експериментальна група (ЕГ) – 105 учасників) різних медичних ЗВО з трьох регіонів України – Полтавська, Харківська та Тернопільська області.

Для виявлення рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання за визначеними критеріями та їх показниками [2] (див. табл. 1.) проведено діагностичне дослідження, в умовах якого розроблено й застосовано спеціальний інструментарій (анкетування, опитування, тести, ситуативні професійно зорієнтовані завдання, самооцінка, експертна оцінка). Процес розроблення й застосування інструментарію базувався на врахуванні вимог об'єктивності, валідності, надійності [3; 4]. Зауважимо, що формулювання питань анкет, розроблення й уточнення застосовуваних тестів, змодельованих медико-професійних кейсів обговорювалося викладачами ЗВО, які виступали в ролі експертів. Метод експертної оцінки в дослідженні полягав, зокрема, у проведенні експертами-педагогами інтуїтивно-логічного аналізу різних аспектів розвитку особистості майбутнього сімейного лікаря, що характеризують їхню готовність до застосування медичного обладнання в професійній діяльності [5; 6]. Одним з елементів визначення рівнів сформованості різних компонентів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності стала авторська анкета для комплексного самооцінювання.

Таблиця 1

Критерії та сутнісні характеристики рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності

Критерії / компоненти	Рівні готовності		
	<i>високий (професійно-досконалий)</i>	<i>середній (достатній)</i>	<i>низький (репродуктивний)</i>
Ціннісно-мотиваційний (мотиваційний)	Глибоке усвідомлення ролі медичного обладнання в професійній діяльності сімейного лікаря та стійка мотивація до його опанування.	Недостатнє розуміння студентом ролі медичного обладнання в професійній діяльності сімейного лікаря та ситуативний інтерес до його опанування.	Нерозуміння студентом ролі медичного обладнання в професійній діяльності сімейного лікаря й пасивність у навчанні.
Когнітивно-змістовий (інформаційний)	Цілковите володіння системою знань, необхідних і достатніх для застосування медичного обладнання в майбутній професійній діяльності сімейного лікаря.	Володіння окремими елементами системи знань, що є необхідними й достатніми для застосування медичного обладнання в майбутній професійній діяльності сімейного лікаря.	Розрізнені відомості студента у сфері знань, що є необхідними й достатніми для застосування медичного обладнання в майбутній професійній діяльності сімейного лікаря.
Функціонально-діяльнісний (діяльнісний)	Взаємозв'язок теоретичних знань із практичною діяльністю щодо застосування медичного обладнання в майбутній професійній діяльності сімейного лікаря.	Сформованість у достатньому обсязі низки умінь щодо застосування медичного обладнання в майбутній професійній діяльності сімейного лікаря.	Сформованість окремих умінь; застосування їх на рівні відтворення з певними складнощами; значні складнощі під час використання медичного обладнання в нових ситуаціях.

Критерії / компоненти	Рівні готовності		
	<i>високий (професійно-досконалий)</i>	<i>середній (достатній)</i>	<i>низький (репродуктивний)</i>
		фіксація певних складнощів.	
Самоосвітньо-розвивальний (самоосвітній)	Сформованість у повному обсязі умінь самоосвітньої діяльності під час опанування медичного обладнання, стійка орієнтація на самоосвіту.	Сформованість у достатньому обсязі умінь самоосвітньої діяльності під час опанування медичного обладнання, певні складнощі в процесі самостійного опанування медичного обладнання.	Сформованість окремих умінь виконувати самостійну роботу, складнощі в процесі самостійного опанування медичного обладнання, брак стійкої орієнтації на самоосвіту.

Для визначення сформованості кожного рівня ефективності підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності було систематизовано числові дані й проаналізовано динаміку результатів – від вхідного до підсумкового контролю в КГ та ЕГ.

У таблиці 2 відображено результативність формувального етапу діагностики рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до

застосування медичного обладнання в професійній діяльності.

Підбиваючи підсумки ефективності реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності спиратимемося на узагальнені результати динаміки змін рівневих характеристик на початку та після проведення педагогічного експерименту (рис. 1).

Таблиця 2

Результати формувального етапу діагностики рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності

Критерії	Групи	Рівні					
		<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
		Абсолютний показник, (осіб)	Відносний показник, (%)	Абсолютний показник, (осіб)	Відносний показник, (%)	Абсолютний показник, (осіб)	Відносний показник, (%)
Ціннісно-мотиваційний	КГ	12	10,91	38	34,55	60	54,54
	ЕГ	33	31,43	53	50,48	19	18,09
Когнітивно-змістовий	КГ	13	11,82	34	30,91	63	57,27
	ЕГ	28	26,67	46	43,81	31	29,52
Функціонально-діяльнісний	КГ	13	11,82	43	39,09	54	49,09
	ЕГ	32	30,48	56	53,33	17	16,19
Самоосвітньо-розвивальний	КГ	11	10,00	31	28,18	68	61,82
	ЕГ	15	14,29	42	40,00	48	45,71
<i>Узагальнений показник</i>	<i>КГ</i>	<i>12</i>	<i>10,91</i>	<i>37</i>	<i>33,63</i>	<i>61</i>	<i>55,46</i>
	<i>ЕГ</i>	<i>27</i>	<i>25,71</i>	<i>49</i>	<i>46,67</i>	<i>29</i>	<i>27,62</i>

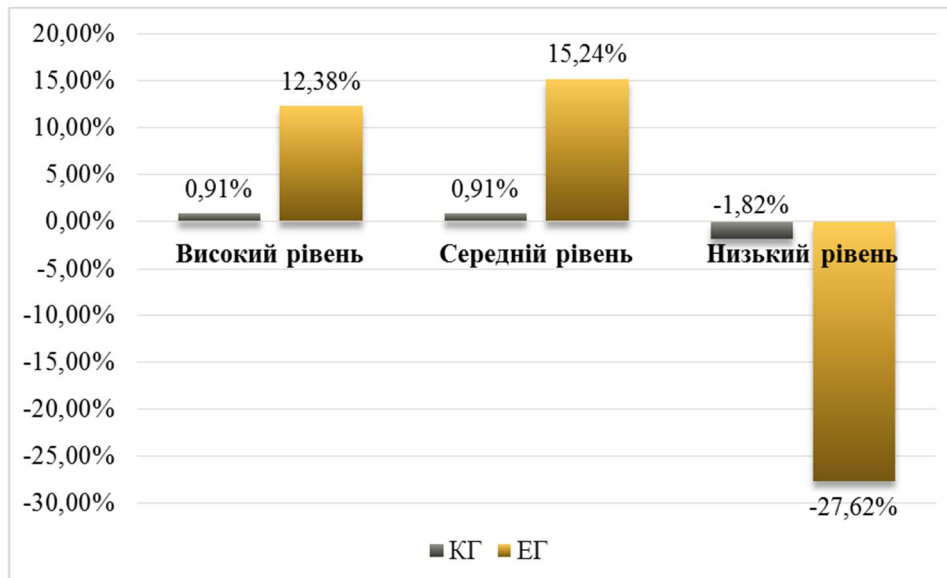


Рис. 1. Узагальнені дані педагогічного експерименту щодо динаміки змін рівневих характеристик готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності

Так, аналіз показників рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в КГ засвідчив вагомі зміни в результатах: показник низького рівня зменшився на 1,82%, середнього та високого – збільшився на 0,91%. У студентів ЕГ динаміка

виражена більш суттєво: показник низького рівня зменшився на 27,62%, за рахунок чого спостерігається збільшення кількості майбутніх лікарів із середнім (на 15,24%) та високим (на 12,38%) рівнями готовності до застосування медичного обладнання (рис. 2).

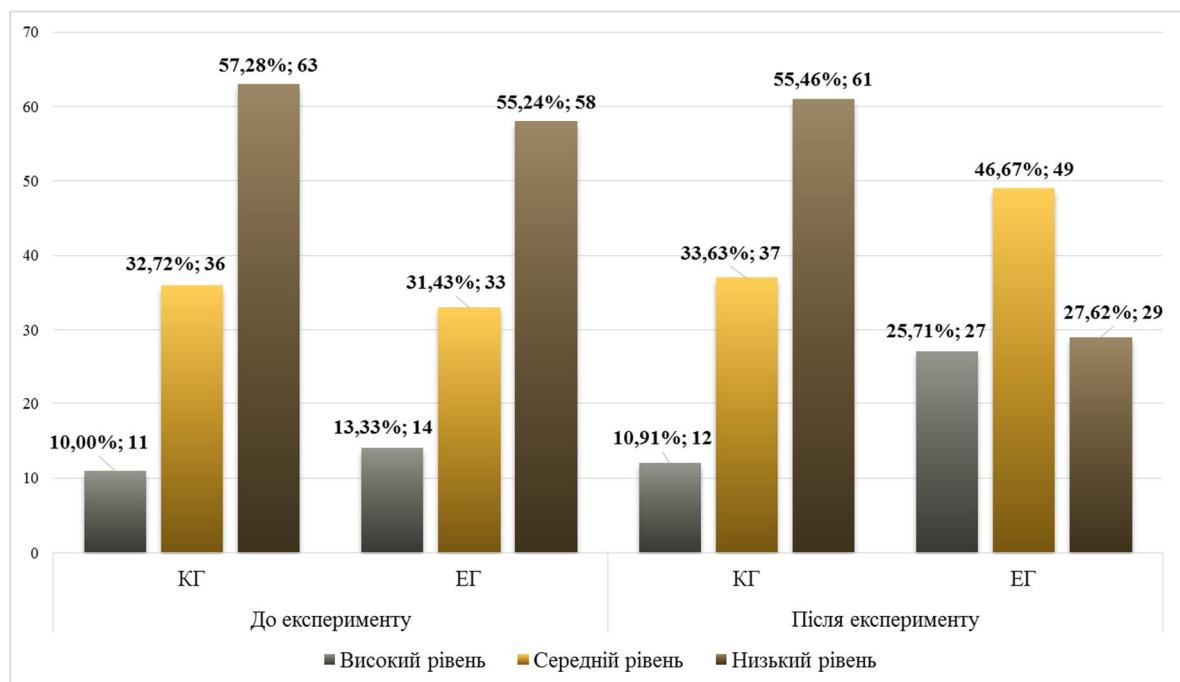


Рис. 2. Результати педагогічного експерименту на початку та після завершення дослідження

З метою перевірки вірогідності отриманих результатів формувального етапу педагогічного експерименту ми обчислили комплексний показник критерію Пірсона χ^2 для визначення рівнів готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності [1].

Отже, перевірка достовірності одержаних даних, здійснена за допомогою методу математичної статистики – визначення χ^2 – критерію Пірсона, підтвердила позитивний результат упровадження педагогічних умов та розробленої моделі підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного

обладнання в професійній діяльності у студентів ЕГ.

Висновки. Експериментально доведено ефективність упровадження методики «Професійний кейс майбутнього сімейного лікаря» як однієї з основних педагогічних умов підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності. Динаміка рівневих характеристик готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності свідчить про позитивні зміни в експериментальній групі, а саме: на 27,62% зменшився показник низького (репродуктивного) рівня готовності; показник

середнього (достатнього) рівня збільшився на 15,24%, а високого (професійно-досконалого) – на 12,38%. Проведений порівняльний аналіз свідчить про позитивну динаміку змін за всіма розглянутими критеріями та показниками у студентів експериментальних груп і дає достатні підстави твердити, що реалізація досліджуваних педагогічних умов дійсно забезпечує високий рівень готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності. Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи підтверджено непараметричним критерієм Пірсона χ^2 .

Список використаних джерел

1. Білоусова Л. І., Колгатін О. Г., Колгатіна Л. С. Інформаційні технології статистичного аналізу даних педагогічної діагностики: навч. посібник. Харків: СМІТ, 2014. 73 с.
2. Бичко М. В. Проблеми визначення критеріїв, показників та рівнів підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності. *Modern scientific researches: international periodic scientific journal*. 2020. № 11(1). С. 63–69. URL: www.modscires.pro.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ТОВ «Планер», 2010. 308 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
5. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ...д-ра пед. наук :13.00.09 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 473 с.
6. Шабалдак А. В. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності курсантів військової академії до професійної діяльності на основі реалізації прагматичного підходу. *Молодий вчений*. 2017. № 2. С. 563–567.

Відомості про автора:

Бичко Марина Вікторівна

Українська медична стоматологічна академія
вул. Шевченка, 23, м. Полтава,
Полтавська обл., 36011, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 15.11.2020 р.
Прийнято до друку 15.12.2020 р.

References

1. Bilousova L.I., Kolgatin O.G., Kolgatina L.S. (2014). Information technologies of statistical analysis of data of pedagogical diagnostics: textbook. Kharkiv: SMIT. 73 p. [in Ukrainian]
2. Bychko M.V. (2020). Problems of determining the criteria, indicators and levels of training of future family doctors for the use of medical equipment in professional activities. *Modern scientific researches: international periodic scientific journal*. № 11 (1). P. 63–69. URL: www.modscires.pro. [in Ukrainian]
3. Goncharenko S.V. (2010). Pedagogical research: Methodological advice to young scientists. Kyiv - Vinnytsia: Planer LLC. 308 p. [in Ukrainian]
4. Kyveryalg A.A. (1980). Research methods in professional pedagogy. Tallinn: Valgus. 334 p. [in Russian]
5. Kononets N.V. (2017). Didactic bases of resource-oriented teaching of disciplines of a computer cycle of students of agrarian colleges: dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.09 / G.S. Skovoroda Kharkiv National Ped. Univ. Kharkiv. 473 p. [in Ukrainian]
6. Shabaldak A.V. (2017). Components, criteria, indicators and levels of readiness of cadets of the military academy for professional activity based on the implementation of praxeological approach. *A young scientist*. № 2. P. 563–567. [in Ukrainian]

Information about the author:

Bychko Maryna Viktorivna

Ukrainian Medical Dental Academy
Shevchenko St., 23, Poltava,
Poltava region, 36011, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 15.11.2020.
Accepted for publishing 15.12.2020.

УДК 378.147.016:37.013.42(477.82)(045)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Наталія Борбич

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради***Анотація:**

У статті обґрунтовано змістовий потенціал навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка» в підготовці майбутніх вихователів до захисту дитинства. Професійну підготовку майбутніх вихователів до захисту дитинства розглянуто як цілеспрямований, системний процес набуття студентами загальних і фахових компетентностей, створення сприятливих умов для успішної соціалізації та самореалізації дошкільників шляхом оволодіння ними уявленнями про добро і зло, добре і погане, про почуття власної гідності, права та обов'язки. Визначено, що кожна тема навчальної дисципліни прямо чи опосередковано спрямована на формування у майбутніх вихователів здатностей до здійснення захисту дитинства. На прикладі теми «Захист прав дитини як соціально-педагогічна проблема» розкрито методи, які сприяють ефективній підготовці майбутніх вихователів до захисту дитинства: лекція-діалог-диспут, моделювання професійних ситуацій, коло ідей, мікровикладання, імітації, спільний проект.

Ключові слова:

захист; майбутні вихователі; захист дитинства; соціальна педагогіка; підготовка майбутніх вихователів до захисту дитинства.

Аннотация:

Борбич Наталья. Подготовка будущих воспитателей к защите детства в процессе изучения социальной педагогики.

В статье обосновывается содержательный потенциал учебной дисциплины «Социальная педагогика» в подготовке будущих воспитателей к защите детства. Профессиональная подготовка будущих воспитателей к защите детства рассматривается как целенаправленный, системный процесс формирования у студентов общих и профессиональных компетенций, создание благоприятных условий для успешной социализации и самореализации дошкольников путем овладения ими представлений о добре и зле, хорошем и плохом, о чувстве собственного достоинства, правах и обязанностях. Определено, что каждая из тем учебной дисциплины прямо или косвенно направлена на формирование у будущих воспитателей способностей к осуществлению защиты детства. На примере темы «Защита прав ребенка как социально-педагогическая проблема» раскрыты методы, способствующие эффективной подготовке будущих воспитателей к защите детства: лекция-диалог-диспут, моделирование профессиональных ситуаций, круг идей, микропреподавание, имитации, общий проект.

Ключевые слова:

защита; будущие воспитатели; защита детства; социальная педагогика; подготовка будущих воспитателей к защите детства.

Resume:

Borbich Nataliia. Preparation of future preschool teachers for the protection of childhood in the process of studying social pedagogy.

The article substantiates the semantic potential of the discipline «Social Pedagogy» in the preparation of future preschool teachers for the protection of childhood. The professional preparation of future preschool teachers for the protection of childhood is considered as a purposeful, systematic process of forming students' general and professional competencies of creating favorable conditions for successful socialization and self-realization of preschools children by learning the ideas of good and evil, good and bad, self-esteem, rights and duties.

It is determined that among the main reasons that stop the process of observance of children's rights in society there is the low level of legal education of citizens, the lack of purposeful teachers' training for childhood protection. A necessary aspect of such professional training is the awareness of future preschool teachers of the priority areas of professional activity.

The article analyzes the general and professional competencies and program learning outcomes of graduates of the bachelor's degree of specialty 012 «Preschool Education».

It is determined that each of the topics of the discipline «Social Pedagogy» is directly or indirectly aimed at the formation of future preschool teachers' ability to protect childhood.

Methods that contribute to the effective training of future preschool teachers for childhood protection: lecture-dialogue-debate (subject-subject interaction of teacher and students during the discussion of the most important issues of childhood protection in Ukraine), simulation of professional situations, range of ideas (solving acute controversial issues, creating a list of ideas and involving all students in the discussion of the issue), micro-teaching, imitation (procedures with the performance of certain simple known actions that reproduce, simulate any phenomena of the surrounding reality), joint project are proposed on the example of the topic «Protection of children's rights as a socio-pedagogical problem».

Key words:

protection; future preschool teachers; childhood protection; Social Pedagogy; preparation of future preschool teachers for childhood protection.

Постановка проблеми. Соціально-економічні труднощі українського суспільства зачіпають також інтереси й найбільш слабкої категорії громадян – дітей, оскільки в країні почастишали випадки соціального сирітства, викрадення дітей, продаж їх за кордон, народження дітей із вродженими вадами; збільшується кількість дітей, схильних до вживання адитивних речовин, зростає чисельність правопорушень тощо. Усе це актуалізує проблему професійної підготовки фахівців загалом і вихователів закладів дошкільної освіти зокрема до захисту дитинства.

Важливо зазначити, що серед основних причин, які гальмують процес дотримання

в суспільстві прав дитини, є низький рівень правової освіти громадян, відсутність цілеспрямованої підготовки педагогів до захисту дитинства. Необхідним аспектом професійної підготовки залишається усвідомлення майбутніми вихователями пріоритетних напрямів професійної діяльності. Як зазначає І. Ковчина, на сьогодні склалася суперечлива ситуація: безперечні, законодавчо оформлені здобутки розвитку нашої держави, не реалізуються внаслідок слабкої освітньої підготовки дітей та молоді в соціально-правовій сфері; випускники закладів загальної середньої освіти не оволодівають знаннями, необхідними їм для

подальшої соціальної взаємодії в суспільстві; випускники педагогічних закладів вищої освіти мають слабкі знання у сфері соціально-правової освіти, унаслідок чого відчують себе невпевненими в подальшій роботі та в житті [5]. Розв'язання означених суперечностей потребує модифікації змісту професійної підготовки майбутніх вихователів до захисту дітей дошкільного віку.

У статті 33 Закону України «Про дошкільну освіту» наголошено: «держава забезпечує соціальний захист, підтримку дітей дошкільного віку, особливо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з особливими освітніми потребами, а також дітей із малозабезпечених та багатодітних сімей; ... дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, гарантовано право на збереження родинних стосунків, утримання в державних і комунальних закладах дошкільної освіти за рахунок держави, а також на захист їх особистих, майнових і житлових прав згідно із законодавством України» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх вихователів аналізують Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Грама, Т. Жаровцева, Н. Лисенко, О. Пехота, З. Плохій, Т. Танько, Г. Троцько та ін.

У роботах Н. Агаркової, Т. Алексеєнко, В. Варивдіна, Н. Заверико, О. Зайця, А. Капської, Л. Кузьменко, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, В. Тасєєва, М. Шакурової та інших розкрито методологічні засади, основні принципи та завдання щодо здійснення захисту прав дітей різних категорій і в різних соціальних інституціях.

Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, що постійно зростає, а також у розвитку успішності в діяльності [8, с. 101]. Однак поза увагою науковців залишилась проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до захисту дитинства, бракує досліджень, які визначали б теоретичні та методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до захисту дитинства в процесі професійного навчання загалом та у вивченні окремих дисциплін зокрема.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні змістового потенціалу навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка» в підготовці майбутніх вихователів до захисту дитинства. Реалізація мети потребує виконання таких завдань: 1) розкрити сутність понять «захист», «захист дитинства»; 2) обґрунтувати

методи підготовки майбутніх вихователів до захисту дитинства в процесі викладання дисципліни «Соціальна педагогіка».

Під час наукового пошуку були використані методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, висновування.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні соціально-педагогічний захист дитинства, зумовлений соціальною політикою держави, спрямованою на подолання негативних явищ і стабілізацію сприятливого становища дітей, формуванням позитивних змін у ставленні держави до дітей, здійснюється шляхом комплексного сприяння розвитку дитини з боку держави та розв'язання різноманітних проблем дитини, пов'язаних із соціальними ризиками.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «захист», яке є багатозначним, трактується як заступництво, охорона, підтримка. «Захищати» – це боронити, відстоювати права, інтереси, честь когонебудь [3]. У контексті нашого дослідження важливим є захист дитинства. Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства», «дитина – це особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно з законом, застосованим до неї, вона не набирає прав повнолітньої раніше». Дитинство – період розвитку людини до досягнення повноліття [5]. Підкреслимо, що поняття «дитина» і «дитинство» пов'язані зі станом незрілості, рівнем фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку людини до повноліття. Коли ж проаналізувати ці поняття з соціально-педагогічних позицій, то на перший план виходять певний соціальний статус, система прав та обов'язків, що їх мають діти цього періоду життя, наявність доступних видів і форм діяльності.

Науковці (О. Бартків, Є. Дурманенко, І. Зверева, Ж. Петрочко та ін.) встановили, що захист дитинства – це комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих на послаблення впливу на дітей негативних суспільних явищ; створення умов для розкриття їхніх інтересів, потреб, творчого потенціалу; надання допомоги для самопомоги впродовж усього життя; створення рівних стартових можливостей для соціалізації та самореалізації [1, с. 68].

З огляду на це, підготовку майбутніх вихователів до захисту дитинства будемо розуміти як цілеспрямований системний процес, що передбачає формування у студентів загальних і фахових компетентностей створення сприятливих умов для успішної соціалізації та самореалізації дошкільників шляхом оволодіння ними уявленнями про добро і зло, добре і погане, про почуття власної гідності та обов'язку.

Відповідно до Стандарту вищої освіти України (маємо на увазі перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта» [10]) у контексті підготовки майбутніх вихователів

до соціального захисту дитинства в них мають бути сформовані такі загальні й фахові компетентності та програмові результати навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Загальні й фахові компетентності та програмові результати навчання випускників освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

№ з/п	Загальні компетентності	Фахові компетентності	Програмові результати навчання
1.	КЗ-1. Здатність до реалізації своїх прав і обов'язків як члена суспільства, до усвідомлення цінності громадянського суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні.	КС-1. Здатність до роботи з джерелами навчальної та наукової інформації.	ПР-01. Розуміти й визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання в школі; виокремлювати типові ознаки та специфіку освітнього процесу й розвитку дітей раннього та дошкільного віку.
2.	КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії.	КС-2. Здатність до розвитку у дітей базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага)	ПР-14. Мати навички збереження та зміцнення психофізичного і соціального здоров'я дітей.
3.	КЗ-7. Здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями.	КС-6. Здатність до виховання у дітей навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки.	ПР-15. Визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей на основі програм дошкільної освіти та знань про культурно-історичний досвід українського народу, загальнолюдські культурні та етико-естетичні цінності.
4.	КЗ-8. Здатність до застосування знань у практичних ситуаціях.	КС-7. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів).	ПР-16. Проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного розвитку дітей.
5.	КЗ-9. Здійснення безпечної діяльності.	КС-16. Здатність до виховання у дітей толерантного ставлення та поваги до інших, запобігання та протидії булінгу.	ПР-20. Ураховувати рівні розвитку дітей під час вибору методик і технологій навчання і виховання, у процесі визначення зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку.

Значний потенціал у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до захисту дітей та формуванні компетентностей, що відповідають Державному стандарту, криється в змісті навчальної дисципліни «Соціальна

педагогіка». Так, метою курсу є формування у майбутніх вихователів інтегральної, загальних та фахових компетентностей соціально-педагогічної роботи з різними категоріями соціальних груп [2]. Кожна тема навчальної

дисципліни прямо чи опосередковано спрямована на формування в майбутніх вихователів здатностей до здійснення захисту дитинства. Водночас, навчальною програмою курсу передбачено вивчення теми «Захист прав дитини як соціально-педагогічна проблема. Теоретичні аспекти прав дітей в Україні. Нормативно-правове забезпечення прав дітей. Соціально-педагогічний захист дитинства», у процесі засвоєння якої в майбутніх вихователів формуються компетенції щодо сутності та видів захисту (соціальний, правовий, педагогічний, соціально-педагогічний, соціально-правовий тощо), генези виникнення прав дитини, їх основних ознак та етапів розвитку, нормативно-правового регулювання захисту дитинства в Україні (Конституція України, Закон України «Про охорону дитинства», Постанова КМУ від 24.02.2016 № 111 «Про затвердження Державної соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2020 року», Сімейний кодекс України, Основи законодавства України про охорону здоров'я тощо) та світі (Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права дитини); основних видів прав дитини та людини (особистісні, громадянські, політичні, соціальні, економічні, культурні), принципів (універсальності та рівності) прав дитини та її обов'язків.

Уся освітня робота з підготовки майбутніх вихователів у процесі вивчення теми базувалася

на суб'єкт-суб'єктних відносинах, педагогіці партнерства й паритетності.

Ефективною під час вивчення теми стала лекція-діалог-диспут, яка передбачала суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів у процесі обговорення найважливіших проблем захисту дитинства в Україні. Завдяки діалогам оцінного характеру, студенти аргументували наявні суперечності щодо декларування прав дітей у національному законодавстві та відсутності чітких механізмів реалізації окремих з них. Інтерактивній взаємодії суб'єктів сприяли прийоми «запуску» діалогу: «оціни свої знання» («умію – не вмію»), «вкидання» суперечності або так звані завдання-«пастки», які сприяли вихованню у студентів звички довіряти собі й уважно аналізувати відповіді інших, зокрема й викладача, який також ставив запитання і, працюючи з групою, приєднувався до неправильного твердження, підкріплюючи його своїм авторитетом, або сам, навмисно, висловлював помилкове твердження. Студенти мали довести істинність власної думки вагомими аргументами. На наше переконання, такі завдання змушували майбутніх вихователів творчо мислити, виконувати пошук необхідної інформації, працюючи з гаджетами, робити посилання на нормативні документи тощо.

Лекція проводилася в кілька етапів (рис. 1) [9, с. 23–26].

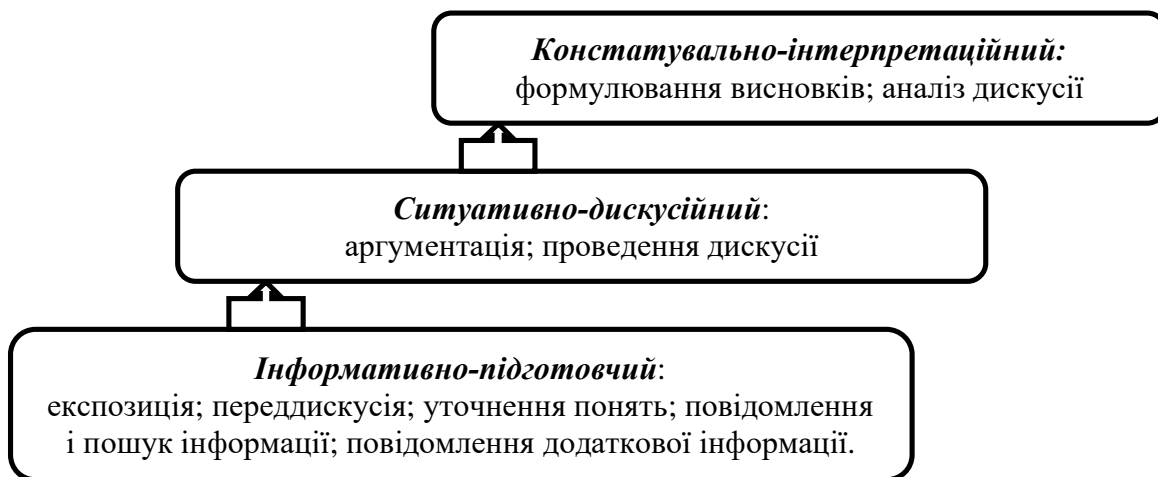


Рис. 1. Основні етапи діалогу-диспуту (за І. Сімковою)

Під час лекції було акцентовано на тому, що заклад дошкільної освіти відвідують діти різних категорій населення. Тому з метою соціального захисту дітей вихователь разом із соціальним педагогом закладу складають соціальний паспорт групи, визначаючи категорії тих дітей, які потребують особливої уваги. У процесі такої роботи у студентів формуються компетенції, зокрема того, що підставою для набуття офіційного статусу «дитина пільгової категорії» є пакет документів, а саме: копії свідоцтва про

народження дитини, довідка, яка підтверджує соціальний статус дитини, довідка про склад сім'ї та інші довідки, які підтверджують, що дитина з неповної, малозабезпеченої, багатодітної, прийомної, кризової сім'ї; що дитина має вроджені або набуті вади тощо. Дані дошкільнят заносяться до бази даних дітей пільгового контингенту групи та закладу дошкільної освіти, а документи зберігаються у соціального педагога в «Соціальному паспорті».

На лекції наголошуємо, що для адаптації дитини дошкільного віку до вимог соціального середовища, її захисту та створення умов для сприятливого розвитку в закладі дошкільної освіти здійснюється соціально-педагогічний патронаж дітей, встановлюється тісна взаємодія з родинами вихованців, службою у справах дітей, іншими підрозділами державних органів місцевого самоврядування та громадських організацій.

Важливим у підготовці майбутніх вихователів до захисту дитинства було формування компетенцій, які стосувалися принципів захисту дитинства. Так, під час занять парам студентів пропонувалося проаналізувати основні принципи захисту дитинства та розташувати їх в ієрархічній послідовності (пріоритет дитячих інтересів над іншими; рівність усіх дітей незалежно від походження, раси, національності, стану здоров'я; право дітей на свободу думки, об'єднань і мирних зборів; державний патронаж дитячих організацій та ініціатив, незалежно від політичних, соціальних і фінансових криз; інтеграція зусиль усіх соціальних інститутів, зацікавлених у продуктивному процесі соціалізації; гуманність у ставленні до дитини, що визнає людини вищою соціальною цінністю, метою суспільного розвитку, вищим критерієм оцінки всіх сфер суспільного життя: економіки, науки, мистецтва тощо; природовідповідність, що передбачає наукове розуміння взаємозв'язку природних і соціальних процесів, узгодження із загальними законами розвитку природи і людини, виховання відповідно до статі та віку, формування у дітей відповідальності за власний розвиток, за стан та подальшу еволюцію ноосфери; культуровідповідність, що націлена на залучення дітей до національних традицій, фізичної, духовної, інтелектуальної, моральної та іншого роду культури; централізація розвитку особистості тощо) [1, с. 69].

Оскільки захист дитинства в закладах дошкільної освіти має на меті створення умов для повноцінної соціалізації та саморозвитку особистості, то в процесі вивчення теми для майбутніх вихователів були створені умови, найбільш наближені до майбутньої професійної діяльності, і використовувалися ті методи навчання, які щонайбільше сприяли формуванню практичних навичок – здійснювати захист дитинства.

Розглядаючи захист дитинства як створення соціально-педагогічних умов для успішної соціалізації та самореалізації особистості, ми використали метод моделювання професійних ситуацій, адже в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, розвиваються здатності

невимушеного спілкування, творча та пошукова активність студентів, їхня ініціативність, креативність та неординарність. З огляду на це, професійну ситуацію розглядаємо як цілеспрямоване моделювання в процесі вивчення соціальної педагогіки професійних обставин і умов ухвалення педагогічно-ділових рішень, досягнення успішного результату в захисті прав дітей.

Моделювання професійних ситуацій сприяє формуванню у студентів здатностей асоціювати себе з вихователем, більш детальному ознайомленню з його функційними обов'язками загалом та із захистом дитинства зокрема; сприяє набуттю практичних навичок педагогічної діяльності та розвитку комунікативних умінь, креативного й оригінального мислення тощо. У процесі моделювання педагогічних ситуацій взаємодія відбувалася в індивідуальній, фронтальній, парній, груповій формах, кожна з яких спрямовувалася на формування компетенцій захисту дитинства за ролями: викладач-студент, студент-студент, студент-колектив. Так, аналізуючи забезпечення такого права дитини як права на зростання в сприятливому сімейному середовищі – фундаментального права, що є своєрідним осердям для задоволення інших прав особистості, яка формується, студенти зауважили, що це право є «захисним», «основним» правом дитини, таким, що за своїм змістом водночас виступає гарантією реалізації інших прав та свобод дитини. Саме це є необхідним для її життя і розвитку [1].

Цікавим та змістовним у цьому контексті став метод «Коло ідей», що передбачав розв'язання гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення порушеного питання. Цей метод застосовувався, коли в процесі групової роботи студенти виконували одне і те саме завдання, яке складалося з декількох питань (позицій), і після завершення виконання презентували його по черзі. Так, наприклад, майбутнім вихователям пропонували таке завдання: на основі Конвенції ООН про права дитини обґрунтувати основні види прав дитини [7]. Малі групи, завершивши виконання завдання, по колу озвучували лише один із видів прав дитини, називаючи пункти, які охоплює ця група прав, із подальшим обговоренням правильності суджень студентів. Така робота давала можливість кожній групі презентувати результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію. У процесі реалізації цього методу студенти звернули увагу на статтю 3 Конвенції, яка твердить, що життєво важливі інтереси дитини повинні братися до уваги насамперед під час ухвалення органами влади

рішень, які впливають на добробут дитини, а також, що держава повинна надавати необхідну допомогу батькам або іншим особам, які на законних засадах піклуються про дитину. Крім того, студенти зазначили, що в Конвенції визначено так звані «специфічні права дитини», які до дорослих застосувати не можна. Найкращим прикладом таких прав є стаття 31, яка захищає право дитини на гру [7]. Ми відзначили ефективність наведеного методу для розв'язання проблемних питань, для створення банку ідей, поглядів, які надалі можна було представити на картці-індексі без імені. Усі картки були зібрані, на їх основі сформувавши список зазначених у них ідей, після чого відбулася дискусія з посиланням на дані карток.

Одним із методів формування у студентів компетенцій щодо організації соціально-педагогічного захисту дітей є мікрореконструкція, використання якого сприяє формуванню практичних умінь – планувати та організувати заняття з правової освіти дошкільників, урахувавши вікові особливості дітей; удосконаленню навичок володіння аудиторією; розвитку комунікативних умінь та умінь самоаналізу й самокорекції.

Оскільки мета правової освіченості дошкільників полягає у формуванні в них уявлень про норми поведінки, у запобіганні порушенням, шкідливим звичкам, у вихованні поваги до батьків, вихователів, ровесників, людей похилого віку тощо, то студентам потрібно було провести мікрореконструкцію для дітей дошкільного віку з проблеми «Погано чинити не потрібно не тому, що покарають, а тому, що соромно». На початку вивчення теми студенти, виходячи з проблеми, формулювали власну тему для мікрореконструкції, його діагностичну мету, окреслювали зміст, методи, добирали засоби навчання/виховання тощо. На практичних заняттях відбувалося мікрореконструкція. Інші студенти групи спостерігали за його ходом, нотували результати, після чого здійснювалося обговорення (дискусія в групі) результатів проведеного мікрореконструкції. Особливий акцент було зроблено на педагогічній рефлексії (аналіз результатів обговорення та самоаналіз студентом мікрореконструкції, урахування позитивних сторін та прогалин у процесі мікрореконструкції, коригування власної навчально-пізнавальної діяльності).

Цікавим також виявився і метод імітацій. Імітаціями називають процедури з виконання певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію. Варто зазначити, що правова освіта

дітей також передбачає формування в них уявлень про добро і зло, правду і неправду, чесність, честь тощо. Тому в процесі вивчення теми здійснювалась підготовка студентів до виховання у дітей почуття власної гідності, оскільки дитина має відчувати гордість за правильно виконану роботу, гідний вчинок, свою поведінку; почуття сорому, що виявляється у зніяковінні, яке дитина відчуває від поганого вчинку, власної провини – спочатку під впливом зауважень дорослого, а в старшому дошкільному віці воно поєднується з почуттям власної гідності і стає стійким [8]. Студенти, працюючи в трійках, презентували власні шляхи розуміння батьками та дітьми понять «почуття власної гідності», «гідний вчинок» тощо, імітуючи ролі вихователя, батьків, дитини. Результати роботи кожної трійки обговорювалися. Такі імітаційні ігри сприяли розвитку уваги, навичок критичного мислення, застосуванню на практиці вмінь розв'язувати проблеми.

Вивчення теми передбачало також виконання самостійної роботи студентів у формі спільного проекту «Основні права дитини в Україні» (На основі закону України «Про охорону дитинства» [5]). Ми звернули увагу на те, що в Конвенції ООН про права дитини запропоновані одні види прав дитини, а в Законі України «Про охорону дитинства» – інші. Кожна з шести груп студентів аналізувала й у формі малюнків пропонувала певний вид прав дитини. У результаті роботи кожної з груп склався спільний проект, який був прорецензований, доповнений групою експертів (студенти, викладач, соціальний педагог коледжу) та презентований у коледжі до Дня захисту прав людини (10 грудня) та до Дня захисту дітей (1 червня).

Висновки. Отже, захист дитинства в закладах дошкільної освіти передбачає створення умов для повноцінної соціалізації та саморозвитку особистості. Тому вся система підготовки майбутніх вихователів до захисту дитинства має бути спрямована на формування загальних і фахових компетентностей студентів – оберігати, охороняти дитину шляхом створення в закладі дошкільної освіти найсприятливіших умов для її повноцінного зростання. Вагоме значення в підготовці студентів до захисту дитинства належить змісту навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка», кожна тема якої має суттєвий потенціал із цього питання. У процесі підготовки майбутніх вихователів до захисту дитинства під час викладання курсу «Соціальна педагогіка» ефективними виявились лекція-діалог-диспут, моделювання професійних ситуацій, коло ідей, мікрореконструкція, імітації, спільний проект.

Список використаних джерел

1. Бартків О. С., Дурманенко Є. А. Основи соціально-правового захисту особистості: навч.-метод. посібник. 2-ге вид., змінене. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 452 с.
2. Борбич Н. В. Робоча програма з дисципліни «Соціальна педагогіка» для студентів освітнього ступеня бакалавр за галуззю знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Луцьк, 2020. 16 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. та гол. ред. Олег Єрошенко. Донецьк: Глорія Трейд, 2012. 864 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 16. 10. 2020).
5. Закон України «Про охорону дитинства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 16. 10. 2020).
6. Ковчина І. М. Основи соціально-правового захисту особистості: навч.-метод. посібник для студ. вищ. навч. закладів спец. «Соціальний педагог» / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. А. О. Ярошенко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 297 с.
7. Конвенція ООН про права дитини. Юридична енциклопедія: у 6 т. / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. Т. 3: К-М. 792 с.
8. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
9. Сімкова І. О. Комплекс вправ для формування професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні у студентів інженерних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2009. № 3. С. 23–26.
10. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта»: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita> (дата звернення: 16. 10. 2020).

Відомості про автора:

Борбич Наталія Віталіївна

nataliya.vit.b@gmail.com

Комунальний заклад вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради

проспект Волі, 36, м. Луцьк,

Волинська обл., 43010, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 14.11.2020 р.
Прийнято до друку 15.12.2020 р.*

References

1. Bartkiv O.S., Durmanenko E.A. (2015). Fundamentals of social and legal protection of the individual: teaching method. Manual. 2nd ed., Modified. Lutsk: Vezha-Druk. 452 p. [in Ukrainian]
2. Borbych N.V. (2020). Working program on the discipline "Social Pedagogy" for students with a bachelor's degree in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy specialty 012 "Preschool Education". Lutsk. 16 p. [in Ukrainian]
3. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language / under ed. of Oleg Eroshenko. Donetsk: Gloria Trade, 2012. 864 p. [in Ukrainian]
4. Law of Ukraine "On Preschool Education". URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (access date: October 16, 2020).
5. Law of Ukraine "On Child Protection". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (access date: October 16, 2020).
6. Kovchina I.M. (2011). Fundamentals of social and legal protection of the individual: teaching method. Manual for students of higher institutions on the specialty. "Social educator" / under general. ed. Of Dr. of Philos. Sciences, Prof. A.O. Yaroshenko. Kyiv: MP Drahomanov National Pedagogical University Publishing House. 297 p. [in Ukrainian]
7. UN Convention on the Rights of the Child. Legal encyclopedia: in 6 volumes / ed. count Yu. S. Shemshuchenko (ed.) and others. Kyiv: Ukrainian encyclopedia named after MP Bazhana, 2001. T. 3: KM. 792 p. [in Ukrainian]
8. Preparation of the educator for the development of the child's personality in preschool age: monograph / G.V. Belenka, O.L. Boginich, Z.N. Borisova, etc.; for general ed. II Zagarnytska. Kyiv: MP Drahomanov National Pedagogical University Publishing House, 2009. 310 p. [in Ukrainian]
9. Simkova I.O. (2009). A set of exercises for the formation of professionally oriented speech competence in dialogic speech in engineering students. *Foreign languages*. № 3. P. 23–26. [in Ukrainian]
10. Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 01 - "Education / Pedagogy", specialty 012 - "Preschool education": Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 21.11.2019 № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita> (appeal date: October 16, 2020).

Information about the author:

Borbych Nataliia Vitaliivna

nataliya.vit.b@gmail.com

Public Higher Education Institution

«Lutsk Pedagogical College»

of the Volyn Regional Council

Voli Av., 36, Lutsk,

Volyn region, 43010, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 14.11.2020.
Accepted for publishing 15.12.2020.*

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Андрій Панчук, Ілона Панчук, Тетяна Бутенко, Анатолій Кашуба

Рівненський державний гуманітарний університет

Анотація:

У статті зазначено, що сучасні умови життя висувають високі вимоги до організму найрізноманітніших категорій населення, особливо студентської молоді. На думку багатьох фахівців, лише здорова людина, з оптимальним рівнем фізичної підготовленості, функціонального стану організму, високою розумовою і фізичною працездатністю, психологічною стійкістю, здатна до найбільш адекватної відповідної реакції на комплекс несприятливих впливів довкілля. Сьогодні на часі є питання вдосконалення системи фізичного виховання студентів, яке привертає до себе надзвичайно велику увагу й породжує критику в контексті тенденцій розвитку освітніх систем. Для України це особливо актуально в напрямі подальшого розвитку системи фізичного виховання молоді, адже сучасна освіта України характеризується динамікою поглиблення процесів удосконалення змісту, форм і методів навчання студентської молоді. З огляду на викладене вище, метою дослідження є вивчення сучасного стану фізичного виховання студентів. Для реалізації мети було використано такі методи, як аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічне спостереження, анкетування. Доведено, що порушена проблема є об'єктом уваги великої кількості фахівців, які визнають важливість і необхідність покращення фізичної підготовленості студентської молоді.

Ключові слова:

фізичне виховання; удосконалення системи фізичного виховання; студентська молодь; здоров'я; захворюваність; освітнє середовище.

Аннотация:

Панчук Андрей, Панчук Илона, Бутенко Татьяна, Кашуба Анатолий. **Совершенствование системы физического воспитания студентов ЗВО как педагогическая проблема.** В статье указано, что современные условия жизни предъявляют высокие требования к организму самых разных категорий населения, особенно студенческой молодежи. По мнению большинства специалистов, только здоровый человек, с оптимальным уровнем физической подготовленности, функционального состояния организма, высокой умственной и физической работоспособностью, психологической устойчивостью, способен к наиболее адекватной ответной реакции на комплекс неблагоприятных воздействий окружающей среды. Сегодня остро стоит вопрос о совершенствовании системы физического воспитания студентов, что привлекает к себе очень большое внимание и порождает критику в контексте тенденций развития образовательных систем. Для Украины это особенно актуально в направлении дальнейшего развития системы физического воспитания подрастающего поколения, ведь нынешнее образование характеризуется динамикой углубления процессов совершенствования содержания, форм и методов обучения студенческой молодежи. Учитывая изложенное, целью исследования являлось изучение современного состояния проблемы физического воспитания студентов. Для реализации этой цели использовались такие методы, как анализ и обобщение литературных источников, педагогическое наблюдение, анкетирование. Доказано, что поднятая проблема является объектом внимания большого количества специалистов, которые определяют важность и необходимость улучшения физической подготовленности студенческой молодежи.

Ключевые слова:

физическое воспитание; усовершенствование системы физического воспитания; студенты; здоровье; заболеваемость; образовательная среда.

Resume:

Panchuk Andriy, Panchuk Ilona, Butenko Tetiana, Kashuba Anatolii. **Improvement of the system of physical education of students of higher educational institutions as a pedagogical problem.**

The article notes that modern living conditions place high demands on the body of various categories of the population, especially student youth. According to most experts, only a healthy person with an optimal level of physical fitness, functional state of the body, high mental and physical performance, psychological stability, capable of the most adequate response to a set of adverse environmental influences. The purpose of the study is to consider the current state of physical education of students. Methods and organization of research are analysis and generalization of literary sources, pedagogical observation, questionnaires. The article finds that this problem is the object of attention of a large number of specialists who determine the importance and need to improve the physical fitness of student youth. Today the question of the need to modernize the entire system of physical education of students becomes relevant. The analysis shows that the real system of physical education of student youth, which has developed in Ukraine today, is inefficient. It does not fully ensure the psychophysical readiness of older young people for life. Thus, the issue of low interest of students in physical self-education and self-improvement is relevant. One of the ways to solve this problem is to find rational approaches in physical education and rehabilitation of students, taking into account their motivation to engage in physical education. To increase the efficiency of the educational process, it is necessary to look for new ways to improve the system of physical education. The process of physical education of students is a complex multifunctional system that performs a number of important social functions, based on preparation for productive life, while physical culture is one of the components of general human culture, contributing to the solution of health, educational, socio-economic and educational tasks of the educational process. Improving the quality of the physical education system should be associated with the introduction of new science-based methods in the educational process, with the use of the latest innovative technologies aimed at attracting high school students to the values of physical culture based on their motives, interests and needs.

Key words:

physical education; system improvement; student youth; health; educational environment.

Постановка проблеми. Фізичне виховання у ЗВО – важливий складник розвитку особистості студента. Воно є обов'язковим розділом гуманітарного компонента освіти, значущість якого визначається насамперед формуванням

таких загальнолюдських цінностей, як здоров'я – фізичне та психічне, фізична досконалість.

Аналіз літератури доводить, що сучасна система фізичної культури в ЗВО вимагає перегляду, удосконалення й модернізації, що

дають змогу, з одного боку, формувати соціально активну особистість у гармонії з фізичним розвитком, а з іншого – залучати особу до ціннісно-мотиваційних складників фізичної культури, пов'язуючи їх із цілями і потребами особистості в саморозвитку й самовдосконаленні [16].

Отже, система фізичного виховання як така – потужний засіб формування, збереження та зміцнення здоров'я людини, яким, зрозуміло, аж ніяк не можна нехтувати.

Глобальний науково-технічний розвиток та інформаційний прогрес на межі тисячоліть обумовили суттєву зміну ролі й місця фізичного виховання в суспільстві. Спостерігається зниження рівня фізичного здоров'я студентів, підвищення захворюваності, зниження рівня їх фізичної підготовленості та рухової активності. Отже, однією з найбільш гострих проблем на сьогодні є поліпшення стану здоров'я і фізичної активності студентів ЗВО [14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку країни проблеми здоров'я студентської молоді посідають чільне місце серед низки проблем, які постали перед нашим суспільством. Так, Ю. Докукіна, Ю. Дяченко, С. Панченко та ін. зазначають, що, згідно зі статистичними даними, майже 60% студентів мають проблеми зі здоров'ям, кількість студентів, які страждають на хронічні захворювання, зросла з 31% до 70%. Менше ніж 20% студентів залишаються здоровими після закінчення університету [14].

Науковці називають основною причиною такої ситуації дефіцит рухової активності, який негативно впливає на фізичний розвиток, стан здоров'я та рухову активність студентів.

За даними В. Білявського [2], Т. Круцевич [12], С. Панченко [17], науково обґрунтована і правильна організація процесу фізичного виховання позитивно впливає на організм, що розвивається, сприяє гармонійному, фізичному і психічному розвитку студентської молоді, розширює рухові можливості, підвищує захисно-приспосувальні властивості організму, посилює його стійкість до несприятливих дій навколишнього середовища, відповідає меті формування здорового способу життя й виховує у студентів потребу в руховій активності на все життя.

Науковців сьогодні здебільшого акцентують на тому, що рухова активність посідає чільне місце в середовищі існування і є одним з головних чинників покращення фізичного стану студентів. Водночас, обсяг рухової активності молоді не забезпечується їхнім способом життя та організацією фізичного виховання. Про це свідчить наявність різних відхилень у стані

здоров'я і фізичного розвитку студентів, що вважається наслідком недостатнього рухового режиму [1].

Аналіз літератури, що містить інформацію про рухову активність студентів, свідчить, що ця проблема є об'єктом уваги великої кількості фахівців, які визнають важливість і необхідність покращення фізичної підготовленості студентської молоді.

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати сучасний стан фізичного виховання студентів як педагогічну проблему й окреслити шляхи та умови її розв'язання.

Методи й організація дослідження – аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічне спостереження, анкетування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає М. Саїнчук [19], однією з провідних умов, що забезпечують ефективність і результативність навчання студентів у ЗВО, є наявність продуктивної загальної працездатності, яка базується на міцному духовному і фізичному здоров'ї молоді.

Необхідною умовою формування фізичної культури, яка визначає цілі, зміст і засоби здорового способу життя студентів, може розглядатися освітнє середовище університету, де вони навчаються. Це зумовлює формування культури здоров'я студента. Водночас необхідно насамперед змінити свідомість і самосвідомість тих, кого навчають, узгодити зміст і структуру підготовки студентів до сучасної професійної діяльності з акцентом на забезпеченні духовно-морального складника суспільства [7].

Сьогодні актуальності набуває питання про необхідність модернізації всієї системи фізичного виховання студентів. Аналіз показує, що реальна система фізичного виховання студентської молоді, яка нині склалася в Україні, малоефективна. Вона не забезпечує сповна психофізичну готовність старших юнаків до життєдіяльності.

Ю. Борисова [6], І. Воронов [9], М. Пороховська [18] та ін. вважають, що сучасне покоління послаблено фізично, дезорієнтовано духовно, комп'ютеризовано і, як наслідок, – дезадаптовано до труднощів реальної дійсності.

На думку А. Черняєва [21], нині до системи життєвих цінностей студентів не входять такі якості особистості, як працелюбність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, упевненість у своїх власних силах та здібностях, тобто такі, що виробляються під час занять фізичним вихованням.

Так, дослідники [4; 5; 13] звертають увагу на те, що понад 70% студентів не займаються регулярно фізичною культурою і спортом. Це пов'язано з тим, що якість фізичного виховання

в багатьох університетах не відповідає сучасним очікуванням молоді.

Нині студенти загалом успішно опановують різні наукові й гуманітарні знання, освоюють виробничі та інформаційні технології і, водночас, фізично не підготовлені до трудової діяльності. Через незадовільний рівень фізичної підготовленості вони часто не здатні адекватно протистояти різноманітним стресовим впливам довкілля [21].

Дослідники О. Бойко [3], М. Пальчук [15] зауважують, що зниження ефективності процесу фізичного виховання студентської молоді пов'язано як з об'єктивними причинами розвитку сучасного суспільства, так і з причинами суто суб'єктивного характеру, тобто станом особи студента.

Так, зокрема, до основних проблем, що впливають на якість фізичного виховання студентів, належать: недостатній рівень матеріально-технічного оснащення спортивних залів, недостатній рівень фінансування фізичної культури, недостатня кількість спортивних секцій, обмежена кількість юнацьких спортивних шкіл, відкритих спортивних майданчиків, інших спортивних споруд тощо. Ця проблема посилюється ще й тим, що останніми роками через підвищення вартості фізкультурно-оздоровчих послуг, а також зростання цін на спортивний одяг та інвентар для багатьох студентів заняття фізичною культурою стали взагалі недоступними. Також дослідження ряду авторів доводять, що якість фізичного виховання в багатьох університетах не відповідає сучасним вимогам, інтересам і потребам студентів [10; 8].

Анкетування, проведене серед студентів, показало, що 40% юнаків не задоволені якістю проведення занять з фізичної культури, а понад 70% з них уважають, що вони не здобули в університеті необхідний арсенал знань і умінь для самостійних занять фізичною культурою і спортом. Очевидно, що студенти просто не мають навичок ефективного використання засобів фізичної культури для організації здорового, змістовного дозвілля [5].

Не знайшли поширення й такі форми підвищення ефективності процесу фізичного виховання, які передбачали збільшення кількості годин на зайняття студентами фізичною культурою: це і «щоденна година здоров'я», і самостійні заняття фізичною культурою в позааудиторний час, і фізкультурно-масова робота за місцем проживання студентів [11].

Сьогодні активно порушується питання про дозвілля студентів, проведення ними вільного часу, самостійних фізкультурно-оздоровчих занять, відвідування гуртків, секцій тощо.

Науковці створили декілька класифікацій самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів, які різняться тим, що, по-перше, в основі кожної з них – різні ознаки, а по-друге, назви форм занять – не збігаються, що пов'язано з їх великим розмаїттям і невпинним та постійним розвитком у сучасній практиці фізичного виховання. Водночас погляди вчених збігаються, коли йдеться про значення та підходи до використання цих форм занять. У цьому контексті особливого значення серед форм фізичного виховання в університеті набувають самостійні заняття, які можуть проходити в будь-яких умовах, у різний час і містити як завдання, запропоновані викладачем, так і створені самостійно (за власним укладеним планом). Найпоширеніші з них: ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультхвилинка, рухливі перерви, спортивні години тощо.

Усе це забезпечує комплексне виконання завдань виховання студентської молоді – фізичного, морального, естетичного та ін. Але нині, на жаль, спостерігається байдуже ставлення студентів, особливо старшокурсників, до самостійних занять фізичним вихованням, що пояснюється не тільки великим додатковим навчальним навантаженням і браком часу, а й нестачею потрібних знань з предмета «Фізична культура» та небажанням самостійно займатись фізичною культурою і спортом.

Актуальним, на наше переконання, є й питання низької зацікавленості студентів фізичним самовихованням і самовдосконаленням. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є пошук раціональних підходів до фізичного виховання та оздоровлення студентів з урахуванням їхньої мотивації до занять фізичною культурою [16]. Для підвищення ефективності навчально-виховного процесу необхідно шукати нові шляхи вдосконалення системи фізичного виховання.

Процес фізичного виховання студентів є складною багатофункціональною системою, що виконує низку важливих соціальних функцій, в основі яких – підготовка до продуктивної життєдіяльності. Водночас фізична культура є одним зі складників загальної культури людини і сприяє виконанню оздоровчих, освітніх, соціально-економічних і виховних завдань освітнього процесу.

Важливою умовою формування інтересу студентів до активних систематичних самостійних занять фізичним вихованням є надання їм необхідних знань і можливості виявляти самостійність та ініціативу. Чим активнішими є методи навчання, тим легше зацікавити студентів. Цікавою для юнацтва є та робота, що вимагає постійного напруження,

натомість легкий матеріал не викликає інтересу. Проте складність навчального матеріалу підвищує інтерес до нього лише тоді, коли ця складність є посилюючою і її можна подолати. Інакше інтерес до неї швидко згасає.

Одним зі шляхів підвищення ефективності системи фізкультурного виховання й загалом фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів є формування повноцінної мотивації до активних систематичних самостійних занять фізичним вихованням.

Встановлено, що найпоширенішими засобами стимулювання інтересу до активності студентів у процесі самостійного фізичного виховання є різні форми заохочень.

Сформована у студента така цінність, як «мати високий рівень фізичного стану» визначає ступінь вияву ним активності, регулює його дії та вчинки, які, своєю чергою, покращують власний фізичний стан.

На основі аналізу, проведеного П. Симоновим [21], можна твердити, що основними мотивами, які спонукають студентів до активних систематичних самостійних занять фізичним вихованням є: покращення здоров'я (67%), спілкування та активний відпочинок (56%), суспільна думка (батьків та ровесників) (50%), а також покращення фізичного розвитку (47%) та розвиток фізичних якостей (44%).

Найважливіша причина виконання студентом фізичних вправ – покращення власного здоров'я. Те, що студенти здебільшого усвідомлюють залежність між рівнем здоров'я і виконанням самостійних спеціальних вправ, є позитивним чинником, який потрібно використовувати.

Покращення студентами рівня свого здоров'я належить до первинних потреб, задоволення яких – сильний мотив для вияву ними активності, завдяки якій ці потреби задовольняються. Формування потреби виконувати самостійні фізкультурно-оздоровчі вправи – одне із завдань процесу фізичного виховання.

Рухова активність є важливим фактором зміцнення здоров'я людей усіх вікових груп. Вона тісно пов'язана з трьома аспектами здоров'я – фізичним, психічним і соціальним і відіграє провідну роль протягом життя людини. Особливе значення має правильно організована рухова активність у шкільному віці, коли відбуваються швидкі процеси зростання й розвитку організму: вона сприяє найповнішій реалізації генетичного потенціалу, підвищує опірність до захворювань. Саме в період зростання організм найбільш чутливий до впливу різних чинників зовнішнього середовища, зокрема й до обмеження фізичної активності. Сучасні умови життя вимагають пошуку нових

шляхів удосконалення фізичного виховання молодого покоління. У змісті фізичного виховання має бути закладена можливість використання сучасних інноваційних науково обґрунтованих методик збільшення фізичної активності студентів, що сприятимуть підвищенню мотивації їх до самостійного виконання фізичних вправ у повсякденному житті, а також оздоровчих завдань фізичного виховання.

У світлі вищезазначеного важливим питанням, яке сьогодні постало перед спеціалістами фізичного виховання, є пошук засобів, форм та методів збільшення рухової активності студентів.

Доведено, що ефективним способом розв'язання цього питання є організація самостійних занять студентів фізичними вправами, які передбачають: підвищення рівня теоретичних знань із фізичної культури і спорту; підготовку до виконання нормативів з програми фізичного виховання, удосконалення рухових умінь та навичок, що були засвоєні на обов'язкових заняттях. Під час систематичного проведення самостійних занять підвищується не тільки рівень фізичної підготовленості студентів, а й розвиваються такі особистісні якості, як працьовитість, самодисциплінованість, самовиховання тощо.

Самостійні заняття, з одного боку, допомагають заповнити дефіцит рухової активності студентів, сприяють успішному набуттю ними життєво необхідних рухових навичок і розвитку основних фізичних якостей. З іншого боку, такі заняття сприяють вихованню свідомого ставлення до свого здоров'я, до занять фізичною культурою.

Для організації самостійних занять студентів ми проаналізували факторну структуру фізичного стану студентів 16 і 17 років і виявили, що фактори не збігаються, тому, вважаємо за потрібне під час планування фізичних навантажень урахувати адаптивні можливості організму студентів. Дозування фізичних вправ з урахуванням функціональних резервів забезпечує зростання загальної фізичної працездатності, насамперед за рахунок підвищення рівня загальної аеробної продуктивності та поліпшення всіх показників здоров'я. У цьому віковому періоді особливо необхідним є застосування індивідуального підходу. Його реалізація пов'язана з укладанням індивідуальних програм, виконання яких можливе як на заняттях за розкладом у навчальному закладі, так і під час самостійних занять фізичним вихованням.

Використання фізичної культури для оздоровлення студентів, зміцнення їхнього

здоров'я, набуття професійних навичок діагностування рухових можливостей, програмування фізичних навантажень з урахуванням індивідуальних можливостей – надзвичайно складний процес, який потребує аналізу великої кількості індивідуальних показників. Забезпечити цей процес можна за умов використання комп'ютерних технологій, що дасть змогу виконувати завдання з фізичного виховання на якісно новому рівні.

Результати тестування фізичного стану, факторного аналізу рухової системи студентів 16 і 17 років, а також дані анкетування підтвердили необхідність розроблення інноваційної технології зміцнення здоров'я студентів у процесі самостійних занять фізичним вихованням, що передбачає впровадження вдосконаленого, наочно підібраного матеріалу, який зацікавить студентів і викличе в них бажання самостійно займатись фізкультурною.

Розроблена інноваційна технологія містить сім пов'язаних між собою основних складників: мету, завдання, принципи, спрямованість самостійних занять, організаційно-педагогічні умови, етапи впровадження та критерії ефективності, які в комплексі допомагають залученню студентів до самостійних занять фізичним вихованням.

В основі розробленої інноваційної технології – інформаційні та практичні підходи до формування здоров'я та здорового способу життя студентів: ознайомлення їх з розмаїттям традиційних та інноваційних засобів і методів збереження та зміцнення здоров'я, виховання в них потреби в здоровому стилі життя.

Метою інноваційної технології є залучення студентів до самостійних занять фізичним вихованням для підвищення показників рівня здоров'я, фізичного розвитку, рівня рухової активності, формування мотивації та інтересу до фізкультури.

Завданнями інноваційної технології є: планування раціональної організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів у вільний час; залучення їх до регулярних самостійних занять фізичним вихованням; підвищення рівня фізичного стану організму; формування позитивного ставлення до занять фізичними вправами; формування стійких мотиваційних настанов на збереження та зміцнення здоров'я.

Інноваційна технологія ґрунтується на основних принципах фізичного виховання: регулярності; доступності; індивідуалізації; систематичності; поступовості; оздоровчій спрямованості; усвідомленості та активності; усебічному розвитку особистості та на пріоритеті потреб особи.

Ми визначили види спрямованості самостійних занять фізичним вихованням, що входять до інноваційної технології і залежать від статі, віку, стану здоров'я, рівня фізичної та функціональної підготовленості студентів:

- гігієнічна спрямованість – використання засобів фізичної культури для відновлення працездатності й зміцнення здоров'я;

- оздоровчо-рекреативна спрямованість – використання засобів фізичної культури у вільний час, після навчання, для відновлення організму й профілактики перевтоми;

- лікувальна спрямованість – використання фізичних вправ, загартовуваних гігієнічних заходів і процедур у загальній системі лікувальних заходів, націлених на відновлення здоров'я або певних функцій організму, знижених або втрачених унаслідок захворювань;

- загальна фізична спрямованість – забезпечує всебічну фізичну підготовленість і підтримку її протягом тривалого періоду;

- спортивна спрямованість – підвищення спортивної майстерності, участь у спортивних змаганнях і підготовці до них, прагнення досягти максимального результату;

- професійно-прикладна спрямованість – передбачає використання засобів фізичної культури в системі наукової діяльності та підготовку до професійної діяльності.

Аналіз практичного досвіду, спеціальної науково-методичної літератури дав змогу окреслити організаційно-педагогічні умови, необхідні для вдосконалення системи фізичного виховання студентів ЗВО:

1. Створення системи залучення студентів до самостійних занять фізичним вихованням. Усі форми фізичного виховання об'єднуються спільною метою і завданнями. Для оптимального виконання всіх завдань із фізичного виховання варто практикувати різні форми занять шляхом упровадження фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня, широкого залучення студентів до самостійних занять фізичним вихованням, проведення масових спортивних свят і днів здоров'я, різноманітних змагань, створюючи для цього необхідні умови. Акцент у самостійних заняттях повинен робитися на реалізації студентами набутих в університеті на заняттях з фізичного виховання знань, умінь і навичок. Особливо важливо, щоб кожен студент міг виявити себе, незалежно від рівня власної підготовленості.

2. Формування у студентів позитивного ставлення до самостійних занять фізичним вихованням. Формування позитивного ставлення до самостійних занять фізичним вихованням здійснюється на основі вироблення механізмів самореалізації, самовиховання, які потрібні для

становлення особистості в процесі рухової діяльності. Необхідно підвищити якість фізкультурно-оздоровчих занять шляхом упровадження інноваційних засобів фізичного виховання, які сприяють формуванню інтересу до занять фізичною культурою. Суттєва роль у здійсненні психолого-педагогічного впливу належить системі «сім'я – університет».

3. Оволодіння знаннями з фізичної культури та формування настанов на ведення здорового способу життя, навчання засобів самоконтролю та вміння самостійно займатися фізичними вправами. Упроваджувати самостійні заняття в побут студентів можна, коли вони набудуть спеціальних умінь і навичок. Потрібно навчати їх адекватно оцінювати результати власної самостійної роботи шляхом зіставлення досягнутих результатів. Отримані під час самоконтролю дані студент може використовувати для регулювання тренувальних навантажень, а також об'єктивної оцінки змін фізичного розвитку.

Отже, якщо у студентів не формується вміння використовувати здобуті знання на практиці, то останні стають не більше аніж набором відомостей і фактів та швидко забуваються. Засвоєні знання повинні допомагати студентам виконувати вправи, досягати потрібного рівня розвитку фізичних якостей і підготовки, бути опорою під час самостійних занять.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що проблема низької зацікавленості студентів фізичним самовихованням і самовдосконаленням набуває все більшої актуальності. Одним зі шляхів її розв'язання є пошук раціональних підходів до фізичного виховання та оздоровлення студентів з урахуванням їхньої мотивації до занять фізичною культурою. Для підвищення ефективності навчально-виховного процесу необхідно знаходити нові шляхи вдосконалення системи фізичного виховання.

Процес фізичного виховання студентів – це складна багатофункціональна система, що виконує низку важливих соціальних функцій, в основі яких – підготовка до продуктивної життєдіяльності. Водночас фізична культура є одним зі складників загальної культури людини і сприяє виконанню оздоровчих, освітніх, соціально-економічних і виховних завдань освітнього процесу.

Поліпшення якості системи фізичного виховання повинно бути пов'язано з упровадженням у навчальний процес нових науково обґрунтованих методик, із застосуванням новітніх інноваційних технологій, спрямованих на залучення старшокласників до цінностей фізичної культури на основі реалізації їхніх мотивів, інтересів і потреб.

Список використаних джерел

1. Бабешко І. Структура і зміст сучасного уроку фізичної культури. *Фізичне виховання в сучасній школі*. 2012. № 2. С. 21–24.
2. Белявский В. С. Физкультура и спорт как необходимые педагогические условия формирования представлений о ценностном отношении к здоровью подрастающего поколения. *Вестник Владимирского юридического института*. 2014. № 1. С. 13–15.
3. Бойко О. В. Теоретичні аспекти впливу мотиваційних складових на підвищення ефективності занять із фізичної культури. Педагогічні технології навчання фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. праць. 2013. № 1(21). С. 94–98.
4. Бондар Т. С. Дозвілля підлітків: медико-педагогічний аспект. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2013. Вип. 103. С. 95–99.
5. Бондар Т. С. Формування фізичної культури особистості підлітків у дозвіллевий час. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 3(44). С. 128–132.
6. Борисова Ю. Ю. Диференційований підхід у фізичному вихованні на основі використання комп'ютерних технологій: дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Дніпропетр. держ. ін-т фізичної культури і спорту. Дніпропетровськ, 2009. 263 с.
7. Булгаков О. В. Ставлення учнів загальноосвітніх шкіл до уроків з фізичної культури. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2012. № 2. С. 19–23.

References

1. Babeshko I. (2012). The structure and content of the modern lesson of physical culture. *Physical education in a modern school*. № 2. P. 21–24. [in Ukrainian]
2. Belyavsky V.S. (2014). Physical culture and sports as necessary pedagogical conditions for the formation of ideas about the value attitude to the health of the younger generation. *Bulletin of the Vladimir Law Institute*. № 1. P. 13–15. [in Russian]
3. Boyko O.V. (2013). Theoretical aspects of the influence of motivational components on improving the effectiveness of physical education classes. *Pedagogical technologies of teaching physical culture. Physical education, sports and health culture in modern society: Coll. of science works*. № 1 (21). P. 94–98. [in Ukrainian]
4. Bondar T.S. (2013). Leisure of adolescents: medical and pedagogical aspect. *Bulletin of Taras Shevchenko National Pedagogical University*. Vol. 103. P. 95–99. [in Ukrainian]
5. Bondar T.S. (2014). Formation of physical culture of the personality of teenagers in leisure time. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University*. Vol. 3 (44). P. 128–132. [in Ukrainian]
6. Borysova Yu. Yu. (2009). Differentiated approach in physical education based on the use of computer technologies: dis. ... cand. of sciences in Physical Education and Sports: 24.00.02 / Dnepropetrovsk State Institute of Physical Culture and Sports. Dnepropetrovsk. 263 p. [in Ukrainian]
7. Bulgakov O.V. (2012). Attitude of secondary school students to physical education lessons. *Theory and methods of physical education*. № 2. P. 19–23. [in Ukrainian]

8. Васьков Ю. В. Теорія і методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Харків: Ранок, 2011. 392 с.
9. Воронов И. А. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учеб. пособие / С.-Петербург. гос. ун-т физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург: Лань, 2007. 198 с. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): ил. (Б-ка Гуманитар. ун-та. Вып. 5). Систем. требования: Windows 98/Me/2000/XP.
10. Воропаева О. А. Формирование самостоятельности и активности у детей старшего школьного возраста в процессе физического воспитания: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Тюмень, 2014. 24 с.
11. Городинська І. В. Фізичне виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2004. 252 с.
12. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физической культуры: ученик / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. 3-е изд., стереотип. Москва: Советский спорт, 2007. 464 с.
13. Солопчук М. С., Бесарабчук Г. В., Бондар А. О., Солопчук Д. М. Методика фізичного виховання школярів: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський НУ ім. Івана Огієнка, 2011. 292 с.
14. Москаленко Н. В. Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2007. № 1. С. 16–21.
15. Пальчук М. Б. Контроль фізичного розвитку учнів при переході з середньої до старшої школи в умовах навчального процесу з фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ, 2014. 20 с.
16. Пангелова Н. Є. Історія фізичної культури: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид. Київ: Освіта України, 2010. 294 с.
17. Панченко С. В., Березова І. О. Стан здоров'я учнів 6-17 років в процесі оздоровлення засобами фізичного виховання. *Актуальні питання фізичної культури: матеріали VI міжнародної електронної наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених (Одеса, 20-24 квітня 2015 р.)*. Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2015. С. 23–24.
18. Пороховская М. В. Анализ использования информационных технологий в физической культуре и спорте. *Молодая спортивная наука Беларуси: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 8-10 апреля 2014 г.)*: в 3 ч. Минск: БГУФКиС, 2014. Ч. 1. С. 149–152.
19. Саинчук Н. Н. Отношение старшеклассников к ценностям физической культуры. *Слобжанський науково-спортивний вісник*. 2011. № 4. С. 201–204.
20. Симонов П. В. Избранные труды: в 2 т. Т. 1.: Мозг, эмоции, потребности, поведение. Москва: Наука, 2004. 437 с.
21. Черняев А. А., Кудяшев М. Н. Характеристика мотивов личности к самостоятельным занятиям физической культурой. *Теория и практика физической культуры*. 2013. № 4. С. 57–60.
8. Vaskov Yu.V. (2011). Theory and methodology of didactic foundations of physical education in secondary schools: a monograph. Kharkiv: Ranok. 392 p. [in Ukrainian]
9. Voronov I.A. (2007). Information technology in physical culture and sports: textboo / Snt.Peterb. State University of Phys. Culture and Sport named after P. F. Lesgaf. Saint.Petersburg: Lan' 198 p. 1 electron. wholesale disk (CD-ROM): ill. (B-ka Humanitarian. Univ. Issue 5). Systems. requirements: Windows 98 / Me / 2000 / XP. [in Russian]
10. Voropaeva O.A. (2014). Formation of independence and activity in children of senior school age in the process of physical education: author. ref. of diss. of PhD of ped. science. Tyumen,. 24 p. [in Russian]
11. Gorodynska I.V. (2004). Physical education of high school students of lyceums and gymnasiums in extracurricular activities: dis. ... cand.of ped .. science: 13.00.07 / Kherson State Un-ty. Kherson. 252 p. [in Ukrainian]
12. Krutsevich T. Yu. (2007). Theory and methods of physical culture: a student / ed. by prof. Yu. F. Kuramshin. 3rd ed., Stereotype. Moscow: Soviet Sport, 2007. 464 p. [in Russian]
13. Solopchuk M.S., Besarabchuk G.V., Bondar A.O., Solopchuk D.M. (2011). Methods of physical education of schoolchildren: teaching method. manual. Kamyanets-Podilsky: Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. 292 p. [in Ukrainian]
14. Moskalenko N.V. (2007). Modern approaches to the organization of physical culture and health work with school-age children. *Sports Bulletin of the Dnieper*. № 1. P. 16–21. [in Ukrainian]
15. Palchuk M.B. (2014). Control of physical development of students in the transition from secondary to high school in terms of the educational process of physical education: author. dis. for science. degree of cand. of sciences in phys. education and sports: 24.00.02 / National University of Physical Education and Sports of Ukraine. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian]
16. Pangelova N.E. (2010). History of physical culture: a textbook for students of higher educational institutions. 2nd type. Kyiv: Education of Ukraine. 294 p. [in Ukrainian]
17. Panchenko S.V., Berezova I.O. (2015). The state of health of students 6-17 years in the process of recovery through physical education. Current issues of physical culture: materials of the VI international electronic scientific-practical. conf. students and young scientists (Odessa, April 20-24, 2015). Odessa: Publisher Bukaev V.V. P. 23–24. [in Ukrainian]
18. Porokhovskaya M.V. (2014). Analysis of the use of information technology in physical culture and sports. Young sports science of Belarus: materials of International. scientific-practical conf. (Minsk, April 8-10, 2014): at 3 p.m. Minsk: BGUFKiS. Part 1. P. 149–152.[in Russian]
19. Sainchuk N.N. (2011). The attitude of high school students to the values of physical culture. *Slobzhansky scientific and sports bulletin*. № 4. P. 201–204.[in Ukrainian]
20. Simonov P.V. (2004). Selected works: in 2 vols. Vol. 1.: Brain, emotions, needs, behavior. Moscow: Nauka. 437 p. [in Russian]
21. Chernyaev A.A., Kudyashev M.N. (2013). Characteristics of personality motives for independent physical education. *Theory and practice of physical culture*. № 4. P. 57–60. [in Russian]

Відомості про авторів:

Панчук Андрій Паладійович
sportclub.rdgu@ukr.net
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова, 29А, м. Рівне
Рівненська обл., 33028, Україна

Information about the authors:

Panchuk Andriy Paladiyovych
sportclub.rdgu@ukr.net
Rivne State Humanitarian University
29A Plastova St., Rivne,
Rivne region, 33028, Ukraine

Панчук Ілона Вікторівна
sportclub.rdgu@ukr.net
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова, 29А, м. Рівне
Рівненська обл., 33028, Україна

Бутенко Тетяна Валеріївна
sportclub.rdgu@ukr.net
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова, 29А, м. Рівне
Рівненська обл., 33028, Україна

Кашуба Анатолій Анатолійович
sportclub.rdgu@ukr.net
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова, 29А, м. Рівне
Рівненська обл., 33028, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2020 р.*

Panchuk Iona Viktorivna
sportclub.rdgu@ukr.net
Rivne State Humanitarian University
29A Plastova St., Rivne,
Rivne region, 33028, Ukraine

Butenko Tetyana Valeriyivna
sportclub.rdgu@ukr.net
Rivne State Humanitarian University
29A Plastova St., Rivne,
Rivne region, 33028, Ukraine

Kashuba Anatolii Anatoliyovych
sportclub.rdgu@ukr.net
Rivne State Humanitarian University
29A Plastova St., Rivne,
Rivne region, 33028, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 10. 12. 2020.
Accepted for publishing 22. 12. 2020.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІКТ

Лариса Шевчук

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Анотація:

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій є частиною математичної підготовки студентів закладів вищої освіти. Провідними методами навчання вищої математики за моделлю змішаного навчання стають методи, що стимулюють активну систематичну самостійну роботу студентів з курсу вищої математики: проектно-комунікаційні методи та методи дослідницького навчання. Рівень математичної підготовки майбутніх учителів математики безпосередньо залежить від уміння застосовувати інтегровані системи комп'ютерної математики у своїй професійній діяльності. Після проведення експериментального дослідження неперервної професійної підготовки майбутніх учителів математики засобами ІКТ констатуємо, що ефективність і якість неперервної професійної підготовки студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)» за організації навчання дисциплін професійного циклу в педагогічному закладі вищої освіти стають найбільш успішними за умови використання в освітньому процесі структурно-функціональної моделі, що базується на навчанні в інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі ЗВО. Крім згаданої моделі, цьому сприяє і методика формування професійної готовності студентів, що передбачає впровадження в освітній процес електронних навчально-методичних комплексів, хмаро-орієнтованих середовищ навчання математики і спеціалізованих професійних програм.

Ключові слова:

неперервна професійна освіта; учителі математики; експеримент; інформатизація освіти.

Аннотация:

Шевчук Лариса. Организационно-методические основы экспериментального исследования непрерывной профессиональной подготовки будущих учителей математики средствами ИКТ. Использование современных информационно-коммуникационных и компьютерных технологий является частью математической подготовки студентов высших учебных заведений. Ведущими методами обучения высшей математике по модели смешанного обучения становятся методы, стимулирующие активную систематическую самостоятельную работу студентов по высшей математике: проектно-коммуникационные методы и методы исследовательского обучения. Уровень математической подготовки будущих учителей математики напрямую зависит от умения применять интегрированные системы компьютерной математики в своей профессиональной деятельности. После проведения экспериментального исследования непрерывной профессиональной подготовки будущих учителей математики средствами ИКТ констатируем, что эффективность и качество данной подготовки студентов специальности 014 «Среднее образование (Математика)» становятся наиболее успешными при организации обучения дисциплинам профессионального цикла в педагогическом учреждении высшего образования, если использовать в образовательном процессе структурно-функциональную модель, базирующуюся на обучении в информационно-коммуникационной образовательной среде вуза. Кроме названной модели, этому способствует методика формирования профессиональной готовности студентов, которая предусматривает внедрение в образовательный процесс электронных учебно-методических комплексов, облако-ориентированных сред обучения математике и специализированных профессиональных программ.

Ключевые слова:

непрерывное профессиональное образование; учителя математики; эксперимент; информатизация образования.

Resume:

Shevchuk Larysa. Organizational and methodological fundamentals of experimental research of continuous professional training of future math teachers by means of ICT.

The use of modern information and communication and computer technology is part of the mathematical training of students in higher education. Leading methods of teaching higher mathematics according to the model of blended learning are methods that stimulate active systematic independent work of students in the course of higher mathematics: design and communication methods and methods of research teaching. The level of mathematical training of future math teachers directly depends on the ability to apply integrated computer mathematics systems in their professional activities. After conducting an experimental study of continuing education of future math teachers by ICT, we state that the effectiveness and quality of continuing education of students of speciality 014 Secondary Education (Mathematics) in organizing the training of disciplines in the pedagogical institution of higher education is most successful when the functional model is used in the educational process, which is based on learning in the information and communication educational environment of higher education, and methods of forming students' professional readiness by including in the educational process of electronic educational and methodological complexes, cloud-oriented learning environments in mathematics and specialized professional programs.

Key words:

continuing professional education; math teachers; experiment; informatization of education.

Постановка проблеми. У сучасний період глобалізації та інформатизації важливу роль відіграє професійна підготовка майбутніх учителів математики засобами ІКТ, адже неперервна система освіти – запорука освіченого суспільства, здатного адекватно реагувати на виклики сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження теорії неперервної освіти із загальних соціальних, соціологічних і педагогічних позицій належать як вітчизняним

(С. Архипова, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Сисоєва, М. Солдатенко, О. Шапран, О. Щербак та ін.), так і зарубіжним науковцям (П. Альхайдт, А. Владіславлев, А. Гарпунг, Б. Гершунський, А. Дарінський, М. Дюрк, Е. Дубровіна, А. Загорський, Т. Кузнецова, П. Ленгран, Л. Лесохіна, В. Турченко, В. Онушкін, Є. Огарев, П. Шукло, У. Хілтон та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення результатів педагогічного

експерименту з перевірки системи неперервної професійної підготовки майбутніх учителів математики засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний експеримент є методом дослідження, який уможливує забезпечення об'єктивної та доказової перевірки вірогідності педагогічних гіпотез. Його проведення дає змогу [2]:

– встановити (глибше, ніж за інших методів) характер зв'язків між різними компонентами педагогічного процесу, між факторами, умовами та результатами педагогічних дій;

– перевірити ефективність тих або інших педагогічних дій та педагогічних нововведень;

– порівняти ефективність різних факторів або змін у структурі процесу та обрати найкраще для певних умов їх поєднання;

– виявити необхідні умови для реалізації визначеного комплексу завдань відомими засобами;

– виявити особливості перебігу процесу в нових умовах тощо.

Водночас за результатами експерименту можна встановити закономірні зв'язки між явищами як у якісній, так і в кількісній формах [1].

Експериментальне дослідження з реалізації неперервної професійної підготовки вчителя математики засобами ІКТ тривало впродовж 2014–2020 рр. Експериментальна робота проводилася в природних умовах звичайного педагогічного процесу, учасниками якого були: студенти 1-4 го курсів бакалаврату, 1-2-го курсів магістратури та випускники спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького державного педагогічного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Основна мета експериментальної роботи полягала в практичному обґрунтуванні наукової гіпотези й оцінки ефективності системи неперервної математичної підготовки студентів в умовах інформаційно-комунікаційного середовища навчання.

Мета педагогічного експерименту: експериментальна перевірка ефективності розробленої методики неперервної професійної

підготовки студентів – майбутніх учителів математики в інформаційно-комунікаційному середовищі вищого навчального закладу на базі ЕНМК «Прикладна інформатика», «Комп'ютерні технології навчання», «Системи комп'ютерної алгебри», «Сучасні інформаційні технології», «Основи геометрії».

Завдання педагогічного експерименту:

1. виявити проблеми, що виникають у процесі професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти, і з'ясувати ставлення студентів до навчання математики в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища;

2. провести діагностику сформованості професійної компетентності в системі неперервної підготовки з використанням засобів ІКТ і визначити рівень готовності майбутніх учителів математики до використання ІКТ у професійній діяльності;

3. визначити експериментальні чинники та педагогічні умови, що забезпечують ефективність неперервної професійної підготовки студентів, що навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта (Математика)»;

4. здійснити апробацію розробленої методики неперервної професійної підготовки вчителів математики в умовах інформаційно-комунікаційного середовища й надати оцінку ефективності її використання в процесі вивчення майбутніми вчителями математики дисциплін професійного циклу;

5. визначити ефективність неперервної професійної підготовки вчителів математики в умовах інформаційно-комунікаційного середовища згідно з розробленою структурно-функціональною моделлю на основі виділених у дослідженні критеріїв оцінки структурних компонент системи професійної готовності вчителів математики та рівнів її сформованості.

Відповідно до поставлених завдань, для проведення педагогічного експерименту була розроблена програма дослідно-експериментальної роботи, що складалася з чотирьох етапів (табл. 1).

На різних етапах дослідно-експериментальної роботи залучалася різна кількість студентів.

У рамках підготовчого етапу експериментального дослідження було визначено проблемне поле й логіку дослідження; виявлено суперечності; зібрано та обґрунтовано методологічну базу теоретичного та емпіричного матеріалу дослідження. На їх підставі були окреслені об'єкт, предмет, завдання дослідження, сформульовано його гіпотезу, конкретизовано загальний методологічний підхід до процедури дослідження й оцінки його результатів.

Програма дослідно-експериментальної роботи

I. Проведення підготовчого етапу експерименту (2014–2015 роки)	
<i>Завдання дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – виявити й обґрунтувати науково-теоретичні підходи; – окреслити об’єкт, предмет, завдання, сформулювати робочу гіпотезу дослідження; – розробити критерії та показники рівня неперервної професійної підготовки вчителів математики у вищих навчальних закладах, визначити методи діагностики; – конкретизувати загальний методологічний підхід до процедури дослідження та оцінки його результатів.
<i>Методи дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – системний, структурно-функціональний та порівняльний аналіз, прогнозування, узагальнення тощо; – анкетування бакалаврів, магістрів і викладачів; – спостереження за організацією освітнього процесу з використанням ІКТ під час математичної підготовки студентів; – порівняння, тестування, експертна оцінка, діагностика; спостереження за інформаційною діяльністю студентів;
II. Проведення констатувального етапу експерименту (2015–2017 роки)	
<i>Завдання дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – систематизувати категоріально-понятійний і методичний апарат дослідження; – здійснити розроблення, теоретичне обґрунтування й науково-методологічний опис концепції, структурно-функціональної моделі системи неперервної професійної підготовки студентів в умовах інформаційно-комунікаційного середовища; – розробити програму експериментального навчання математики з виявленням педагогічних умов; – спроектувати й розробити програмні модулі та алгоритми інформаційно-комунікаційного освітнього середовища.
<i>Методи дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз, синтез, конкретизація; – тестування, анкетування, експертна оцінка; – статистичні методи первинної обробки результатів; – програмування програмних модулів КОС.
III. Проведення формувального етапу експерименту (2017–2019 роки)	
<i>Завдання дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – провести апробацію авторської методики формування інформатичної компетентності за допомогою контролю за засвоєнням базових дидактичних одиниць «Знання», «Уміння», «Володіння» з використанням ЕНМК математичних дисциплін; – виявити ефективність педагогічних умов реалізації системи неперервної підготовки вчителів математики в умовах ІКОС; – здійснити апробацію й скорегувати основні положення концепції та структурно-функціональної моделі; – визначити діагностичний апарат моніторингу та оцінки системи неперервної професійної підготовки в умовах ІКОС.
IV. Проведення підсумкового етапу експерименту (2019–2020 роки)	
<i>Завдання дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – узагальнити результати дослідження; – визначити ефективність експериментального навчання за допомогою порівняльного аналізу отриманих даних; – сформулювати висновки, підбити підсумки дослідження й оформити одержані результати.
<i>Методи дослідження</i>	<ul style="list-style-type: none"> – методи математичної і статистичної обробки результатів; – порівняльний аналіз результатів; – експертна оцінка.

На конструктивно-діагностичному етапі дослідження на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» було проведено анкетування студентів на предмет знань шкільної математики. В апробації навчально-методичних матеріалів, створених під час дисертаційного дослідження, брали участь викладачі і студенти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького державного педагогічного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та інших.

Експериментом на різних його етапах було охоплено понад 550 студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)».

Предметом дослідження стали основні проблеми, що перешкоджають ефективному навчанню математики:

- 1) недостатній рівень математичної підготовки під час вступу до закладів вищої освіти;
- 2) великий обсяг навчального матеріалу, що вимагає додаткового опрацювання;
- 3) високий ступінь абстрактності змісту математики;
- 4) брак або низький рівень використання ІКТ у системі навчання математики для різних груп учнів;
- 5) невміння студентів самостійно працювати з навчальним матеріалом;
- 6) низький рівень прикладної (практичної) спрямованості математичної підготовки;
- 7) нестача викладачів, які застосовують сучасні технології навчання математики.

На рис. 1. наведено розподіл перерахованих вище проблем / перешкод, які виникають у процесі професійної підготовки і на які вказали студенти різних курсів.

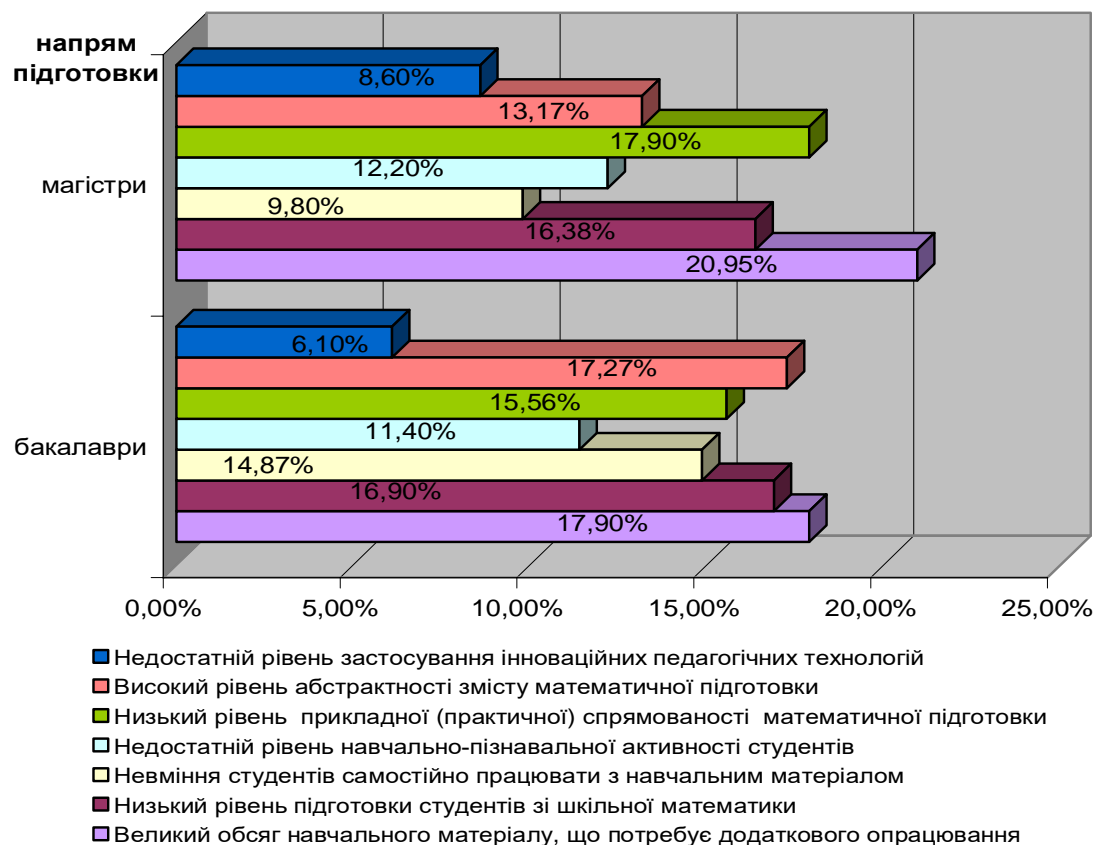


Рис. 1. Результати виявлення проблем, що виникають у процесі професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти (у розрізі рангових місць)

Аналізуючи отримані результати, можемо констатувати, що серед основних проблем і бакалаври (17,9%), і магістри (20,95%) відзначають великий обсяг навчального

матеріалу, що вимагає додаткового опрацювання; бакалаври (17,27%) вказують на високий ступінь абстрактності змісту математики, а магістри (18,95%) – на низький рівень прикладної

(практичної) спрямованості математичної підготовки. Найбільшою проблемою, що ускладнює необхідність вивчення великої кількості дисциплін математичного циклу, і бакалаври (16,9%), і магістри (16,38%) визнають «недостатній рівень математичної підготовки під час вступу до ЗВО».

Предметом дослідження було також визначення ставлення до навчання математики

в умовах інформаційно-освітнього середовища. 550 респондентам з числа студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури різних курсів підготовки зазначених вище закладів вищої освіти були поставлені запитання щодо набуття математичної підготовки в електронній формі, ефективності організації навчання в умовах дистанційної освіти тощо.

Результати дослідження наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати анкетування респондентів щодо ставлення до навчання математики в умовах інформаційно-освітнього середовища

	<i>А (негативно)</i>	<i>Б (байдуже)</i>	<i>В (позитивно)</i>
1	11	15	524
2	17	28	505
3	0	9	541
4	3	5	545
5	0	11	539
6	11	36	503
7	1	12	537
8	1	19	530
Ср. знач.	5,5	14,5	528
%	0,8%	3,2%	96%

З'ясувалося, що 97,89% опитаних вважає, що використання інформаційно-освітнього середовища, а також реалізація його адаптивних можливостей під час навчання математики несе безсумнівну користь.

Про позитивне ставлення до здобуття освіти в електронній формі заявили 97,59% студентів. На думку 95,83% студентів, організація навчання в умовах електронного інформаційно-освітнього середовища ЗВО є ефективним засобом. Здебільшого студенти (99,17%) вважають, що навчання математики засобами ІКТ залежить від індивідуальних особливостей учнів. Для 99,26% респондентів обов'язковим є урахування психофізіологічних особливостей студентів у процесі навчання математики в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. 98,98% опитаних вважають, що електронні навчально-методичні комплекси з методики математики повинні бути побудовані з урахуванням імітації професійно-орієнтованого середовища навчання. 98,79% респондентів засвідчили позитивне ставлення до використання мобільних технологій у навчанні математики. Загалом 97,87% опитаних вважають результативним процес навчання математики в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що підтверджує актуальність тематики обраного дослідження.

Цей кількісний показник підтверджує достовірність вихідних даних і репрезентативність результатів, отриманих

з використанням застосованих нами статистичних методів.

На констатувальному етапі експерименту було визначено вихідний рівень професійної підготовки студентів різних курсів за допомогою зрізів і контрольних робіт, аналізу результатів виконання практичних завдань, спостереження за освітнім процесом, бесід та інтерв'ювання студентів і викладачів. Ці методи дали змогу зібрати достатній фактичний матеріал для статистичної обробки за оціночною шкалою, які відповідають таким рівням професійної підготовленості майбутніх учителів математики:

– низький (знати базові поняття, основні визначення та теоретичні положення курсу; уміти репродукувати наявну інформацію, володіти навичками елементарного аналізу математичних термінів, застосування отриманих знань під час розв'язання типових задач тощо);

– середній (знати й розуміти міждисциплінарні основи математики; уміти доводити теореми й математичні твердження; аналізувати і синтезувати отриману інформацію; володіти навичками аналізу математичних термінів, застосовувати здобуті знання під час розв'язання типових і нестандартних задач);

– високий (знати й розуміти актуальні проблеми математики, що виходять за межі навчальної дисципліни; уміти застосовувати здобуті теоретичні знання під час розв'язання задач підвищеного рівня складності; уміти пояснювати, аналізувати та інтерпретувати

отримані результати; доводити математичні твердження, які не є аналогічними раніше вивченим; уміти встановлювати міждисциплінарні зв'язки тощо).

Наведемо опис рівнів математичної підготовленості з дисципліни «Лінійна алгебра»:

– низький: знання основних понять, фактів і теорем лінійної алгебри й загальної алгебри; недостатнє вміння застосовувати нестандартні підходи до використання основних понять, тверджень і теорем для розв'язання задач; слабке вміння досліджувати та розв'язувати будь-які системи лінійних алгебраїчних рівнянь; неповне уявлення про лінійного оператора, його матрицю, основні дії над операторами, їхні властивості тощо;

– середній: уміння формалізовано застосовувати основні поняття, твердження та теореми для розв'язання задач; здійснення постановки завдань на дослідження та розв'язування будь-яких систем лінійних алгебраїчних рівнянь; уміння знаходити

розмірність та базис системи векторів і векторних просторів та ін.

– високий: вільне володіння основними поняттями, фактами та теоремами лінійної алгебри і загальної алгебри; уміння застосовувати нестандартні підходи до розв'язування будь-яких задач лінійної алгебри; чітке уявлення про лінійного оператора, його матрицю, основні дії над операторами та їхні властивості; евклідові простори та ін.

До експериментальних і контрольних груп були залучені студенти, які навчаються за спеціальністю «Середня освіта (Математика)» на бакалавраті та магістратурі. Однорідність і врівноваженість груп підтверджується результатами контрольного зрізу в експериментальній і контрольній вибірках. Оцінка результатів контрольного зрізу проводилася за п'ятибальною шкалою за кожного завдання; зріз містив 10 завдань. Приклади результатів контрольного зрізу наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати контрольного зрізу початкового рівня математичної підготовленості студентів-бакалаврів спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)»

НОМЕР ЗАВДАННЯ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Експериментальна група	4,2	2,7	4,5	4,4	3,7	3,3	3,1	4,1	3,4	3,4
Контрольна група	4,4	3,4	4,3	4,3	3,6	3,4	3,0	4,2	3,2	3,3

Середня оцінка експериментальної групи – 3,68; контрольної – 3,71.

Була висунута нульова статистична гіпотеза H_0 про те, що групи бакалаврів можуть розглядатися як однорідні за вихідним рівнем

$$X_B^2 = \sum_{i=1}^l \frac{(m_i - np_i)^2}{np_i} + \frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}$$

$$X_B^2 = \frac{(m_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(m_2 - np_2)^2}{np_2} + \frac{(m_3 - np_3)^2}{np_3} + \frac{(m_4 - np_4)^2}{np_4} + \frac{(m_5 - np_5)^2}{np_5} + \frac{(m_6 - np_6)^2}{np_6} + \frac{(m_7 - np_7)^2}{np_7} + \frac{(m_8 - np_8)^2}{np_8} + \frac{(m_9 - np_9)^2}{np_9} + \frac{(m_{10} - np_{10})^2}{np_{10}} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(n_2 - np_2)^2}{np_2} + \frac{(n_3 - np_3)^2}{np_3} + \frac{(n_4 - np_4)^2}{np_4} + \frac{(n_5 - np_5)^2}{np_5} + \frac{(n_6 - np_6)^2}{np_6} + \frac{(n_7 - np_7)^2}{np_7} + \frac{(n_8 - np_8)^2}{np_8} + \frac{(n_9 - np_9)^2}{np_9} + \frac{(n_{10} - np_{10})^2}{np_{10}} = 0,014 + 0,019 + 0 + 0,0145 + 0,0112 + 0,013 + 0,0115 + 0,0254 + 0,017 + 0,0 + 0,009 + 0,0126 + 0,0148 + 0,0114 = 0,1734$$

$$X_B^2 = 0,1734 < X_{KP}^2 = 6.$$

У результаті отримали значення статистики: χ^2 Пірсона дорівнює 0,1734 (за $v = 2 \chi_{KP}^2 = 6$), що дало змогу прийняти нульову статистичну

математичної підготовленості. Статистична перевірка гіпотези H_0 здійснювалася у вибірках, отриманих за результатами контрольного зрізу за критерієм згоди χ^2 Пірсона на рівні статистичної значущості $\alpha = 0,05$.

гіпотезу H_0 , показавши рівнозначність і врівноваженість експериментальної і контрольної груп.

Результати контрольного зрізу початкового рівня математичної підготовленості студентів-магістрів спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)»

НОМЕР ЗАВДАННЯ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Експериментальна група	4,1	3,7	4,2	4,4	3,4	3,3	4,1	4,3	3,9	3,8
Контрольна група	4,4	3,8	4,3	4,3	3,6	3,4	3,9	4,2	3,8	3,7

Середня оцінка експериментальної групи – 3,92; контрольної – 3,94.

Була висунута нульова статистична гіпотеза H_0 про те, що групи можуть розглядатися як однорідні за вихідним рівнем математичної

підготовленості. Статистична перевірка гіпотези H_0 здійснювалася у вибірках, отриманих за результатами контрольного зрізу за критерієм згоди χ^2 Пірсона на рівні статистичної значущості $\alpha = 0,05$.

$$X_B^2 = \sum_{i=1}^l \frac{(m_i - np_i)^2}{np_i} + \frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}$$

$$X_B^2 = \frac{(m_i - np_1)^2}{np_1} + \frac{(m_i - np_2)^2}{np_2} + \frac{(m_i - np_3)^2}{np_3} + \frac{(m_i - np_3)^2}{np_3} + \frac{(m_i - np_3)^2}{np_3} + \frac{(m_i - np_3)^2}{np_3} +$$

$$+ \frac{(m_i - np_3)^2}{np_3} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} + \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} +$$

$$+ \frac{(n_1 - np_1)^2}{np_1} = 0,015 + 0,017 + 0 + 0,0215 + 0,0012 + 0,014 + 0,015 + 0,0154 + 0,027 + 0,0 +$$

$$+ 0,0009 + 0,0132 + 0,0138 + 0,0116 = 0,1656$$

$$X_B^2 = 0,1656 < X_{кр}^2 = 6.$$

У результаті отримали значення статистики: χ^2 Пірсона дорівнює 0,1656 (за $v = 2 \chi_{кр}^2 = 6$), що дало змогу прийняти нульову статистичну гіпотезу H_0 , показавши рівнозначність і врівноваженість експериментальної і контрольної груп. Загалом в ЕГ бакалаврів

низький рівень математичної підготовленості виявлено у 39,32% студентів, середній – у 50,42% і високий – у 10,26%. У ЕГ магістрів низький рівень математичної підготовленості виявлено у 35,32% студентів, середній – у 49,12% і високий – у 15,86%.

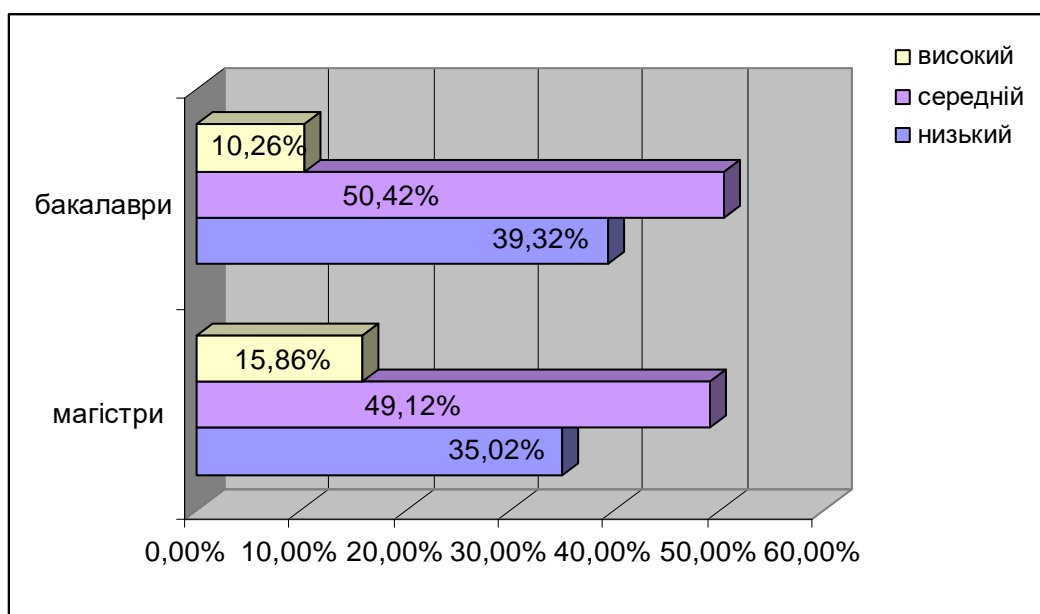


Рис. 2. Рівень математичної підготовленості студентів ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Для визначення оцінки професійної підготовки бакалаврів та магістрів спеціальностей 014 «Середня освіта (Математика)» на I етапі експериментальної роботи проводилося систематичне спостереження за їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в процесі виконання практичних та лабораторних робіт і проєктних завдань із дисциплін математичного циклу. Кількісні дані були отримані в результаті обробки та аналізу відповідей студентів, з використанням тестових методик та анкетування.

Проведене анкетування охоплювало такі напрями досліджень:

- визначення спрямованості особистісних характеристик студентів;
- діагностика й подальший моніторинг освітніх потреб, мотивів і рівнів сформованості професійних компетентностей студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)»;
- визначення рівня готовності майбутніх учителів математики до застосування засобів ІКТ у своїй професійній діяльності.

Виходячи з визначення професійної компетентності та її структурних компонентів (мотивація, здібності, досвід), провідним компонентом у дослідженні було виокремлено

динаміку спрямованості особистості фахівця на навчання протягом життя, його мотивацію до застосування засобів ІКТ у професійній сфері. Для реалізації цього завдання були використані психолого-педагогічні методики, зокрема методика спрямованості особистості, мотивація до саморозвитку та самореалізації, готовність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні математичних дисциплін.

Для визначення рівня мотивації студентів до діяльності в процесі навчання інформаційно-комунікаційних засобів ми застосували методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [4, с. 170]. Ця методика містить 41 твердження й полягає у виборі студентами найбільш правильних тверджень щодо себе. Методика мотивації до успіху Т. Елерса є методикою суб'єктивної оцінки.

На рис. 3 представлено діаграму, що містить кількісну оцінку мотивації майбутніх учителів математики до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти, де вісь абсцис позначає рівень мотивації студентів до освітньої діяльності за спеціальністю 014 «Середня освіта (Математика)», спеціалізація «Інформатика», а вісь ординат – кількісний розподіл студентів за цими рівнями (у відсотках від кількості студентів).

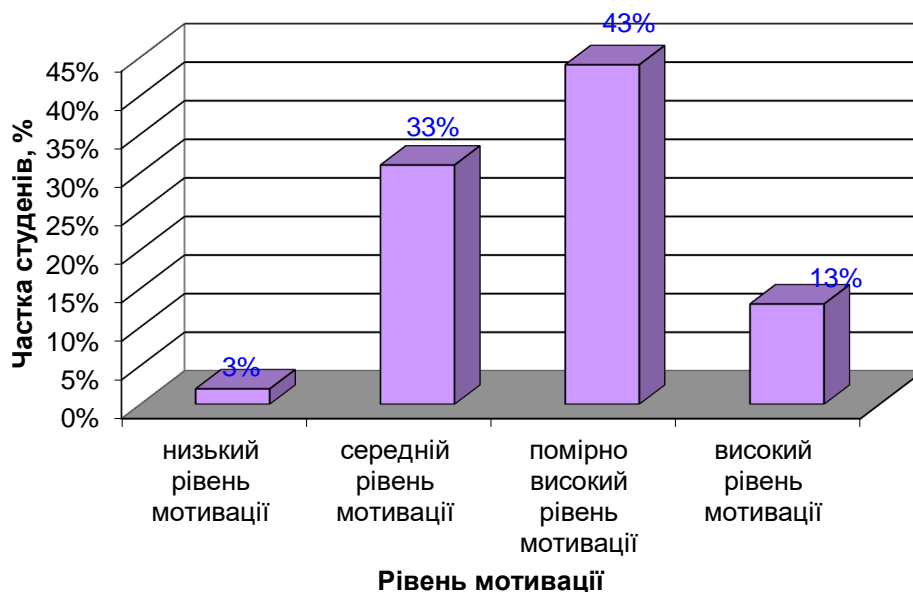


Рис 3. Кількісна оцінка мотивації студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)» до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти

За допомогою методики Т. Елерса було отримано такі результати:

- помірно високий рівень мотивації до досягнення успіху виявлено у 43% студентів;
- середній рівень мотивації до досягнення успіху виявлено у 33% студентів;
- високий рівень мотивації виявлено у 13% студентів;

– низький рівень мотивації до досягнення успіху виявлено у 3% студентів.

У результаті діагностики особистості студентів – майбутніх учителів математики щодо виявлення в них мотивації до самовдосконалення (за методикою Т. Елерса) оцінку результатів можна інтерпретувати так:

– за сильної мотивації до досягнення успіху студенти виявляють цілеспрямованість,

прагнення до досягнення результату та інтенсивність у процесі роботи;

– студенти з низьким рівнем мотивації до успіху виявляють невпевненість у собі, обтяження виконуваною роботою. Виконання складних завдань стає для них причиною дискомфорту [3, с. 626].

Висновки. Отже, отримані результати показують, що мотивація до вибору діяльності та професійна спрямованість особистості безпосередньо залежать одна від одної, оскільки основним механізмом професійної спрямованості особистості студента виступає багаторівнева структура його мотивів, цінностей і здібностей. Тому для адекватного розвитку професійної спрямованості майбутніх учителів математики необхідна правильна організація їхньої освітньої діяльності, яка сприяла б мотивації студентів до її виконання.

Дані проведених психолого-педагогічних методик виявилися корисними для оцінки ефективності навчання студентів дисциплін

математичного циклу, їх динаміки спрямованості особистості на спілкування, взаємодію в інформаційно-комунікаційному середовищі та результат.

Готовність студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання математичних дисциплін визначалася методом експертної оцінки за допомогою анкетування. Для цього було сформовано дві експериментальні групи студентів: ЕГ1 (76 осіб) – чотири групи студентів-бакалаврів денної форми навчання; ЕГ2 (64 особи) – чотири групи студентів-магістрів денної форми навчання.

Було запропоновано 12 запитань щодо теоретичної готовності майбутніх учителів математики й 10 запитань – щодо практичної готовності. Кількісні результати оцінки студентами своїх знань і умінь представлено на діаграмі (рис. 4).

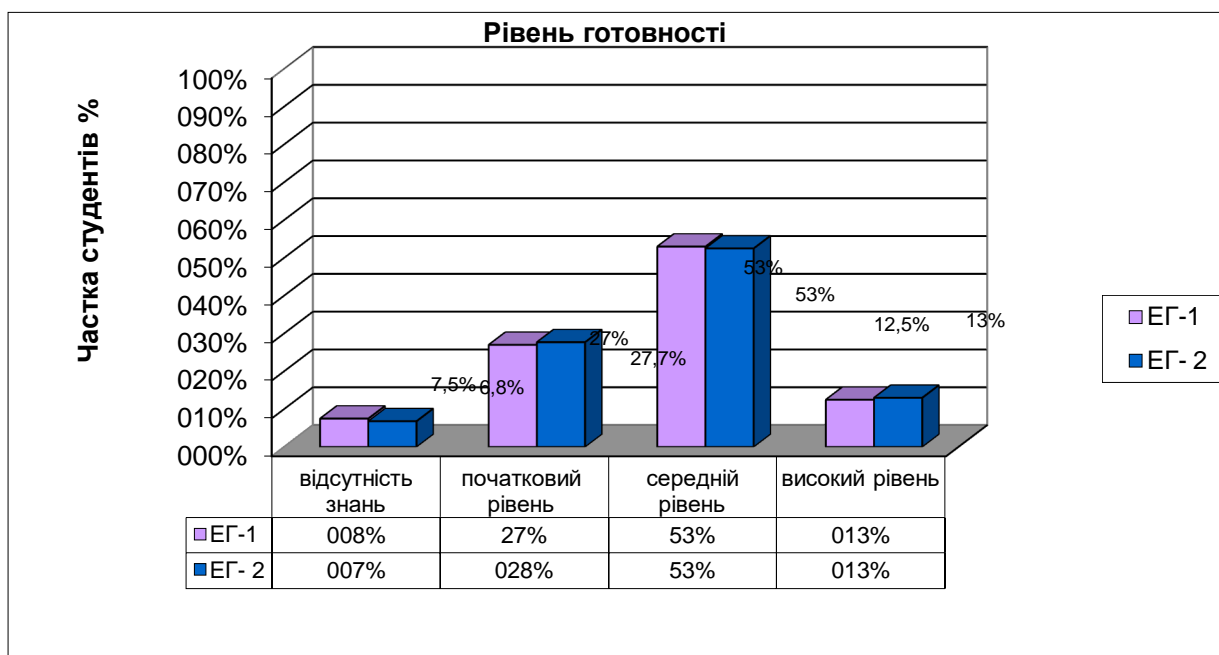


Рис. 4. Оцінка готовності студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання математичних дисциплін

Отримані результати в експериментальних групах виявилися приблизно однаковими за запропонованою оціночною шкалою і показали, що у 53% студентів – і бакалаврів, і магістрів – виявлено середній рівень знань і умінь у галузі інформаційно-комунікаційних

технологій, у 13% студентів-магістрів і 12,5% студентів-бакалаврів виявлено високий рівень, у 27,7% студентів-магістрів і 27% студентів-бакалаврів – початковий, а у решти – 7,5% (бакалаври) та 6,8% (магістри) – такі знання й уміння відсутні зовсім.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.
2. Организация комплексных научных исследований в системе профессионально-технического образования / А. П. Беляева, С. Я. Баев, Л. В. Савельева и др. Москва: Высшая школа, 1983. 248 с.

References

1. Babansky Yu. K.(1982). The problem of increasing the effectiveness of pedagogical research. Moscow: Pedagogika. 192 p.[in Russian]
2. Organization of complex scientific research in the system of vocational education / A.P. Belyaeva, S. Ya. Baev, L.V. Savelyeva et al. Moscow: Higher school, 1983. 248 p. [in Russian]

3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2008. 672 с.
4. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. Ростов на Дону: Феникс, 2009. 541 с.
3. Raigorodsky D. Ya. (2008). Practical psychodiagnostics. Techniques and tests: textbook. Samara: Ed. house "Bakhrakh-M". 672 p. [in Russian]
4. Stolyarenko L.D. (2009). Pedagogical psychology: textbook for universities. Rostov on Don: Phoenix. 541 p. [in Russian]

Відомості про автора:**Шевчук Лариса Дмитрівна**

sheld651@gmail.com

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав,
Київська обл., 08400, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 02. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2020 р.*

Information about the author:**Shevchuk Larisa Dmytrivna**

sheld651@gmail.com

DVNZ "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical
Hryhoriy Skovoroda University",
30 Sukhomlinskoho St., Pereyaslav,
Kiev region, 08400, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 02. 12. 2020.
Accepted for publishing 22. 12. 2020.*

АСПИРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 378

CULTUROLOGICAL PARADIGM IN EDUCATION

Aliona Rutkovska

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

Resume:

The article is devoted to the questions of culturological approaches in teaching. The article stresses that Ukraine is experiencing an era of dynamic radical change, when the functions of education and school as a social institution are changing significantly. During the development of society, educational and upbringing priorities in societies change, this leads to a certain transformation and change of traditional paradigms, and as a consequence, to the emergence of new ones. The content of humanistic and culturological educational paradigms is analyzed. The conclusion is made that they are common in terms of orientation of education on the upbringing of high moral, cultural personality, capable of preserving, passing on to future generations and creative development of scientific and historical heritage. The article considers traditional educational paradigms. It is stressed that the content of education is usually narrowed to the content of educational material. However the huge information capabilities of global information retrieval systems provide a useful educational transfer of information from one generation to another. It is concluded that without the formed moral, cultural values the specified possibilities of information space can do harm. Therefore, the analysis of the importance of the culturological paradigm in the modern educational system of Ukraine is given in the article.

Key words:

culture; culturological paradigm; cultural approach; educational and upbringing priorities.

Анотація:

Рутковська Альона. Культурологічна парадигма в освіті.

Статтю присвячено проблемі використання культурологічного підходу в навчанні. Наголошено, що Україна переживає епоху динамічних радикальних змін, коли функції освіти та школи як соціального інституту зазнають суттєвого оновлення. Зазначено, що з розвитком суспільства змінюються пріоритети освіти та виховання, що веде до певної трансформації традиційних парадигм і, як наслідок, до появи нових. У цьому контексті проаналізовано зміст гуманістичної та культурологічної освітніх парадигм. З'ясовано, що вони є загальноприйнятими з погляду спрямованості освіти на виховання високоморальної, культурної особистості, здатної зберігати, передавати майбутнім поколінням і творчо розвивати наукову та історичну спадщину. Підкреслено, що зміст освіти зазвичай звужується до змісту навчального матеріалу, однак потужні інформаційні можливості глобальних систем пошуку інформації забезпечують ефективну передачу інформації від одного покоління до іншого. Сформульовано висновок, що без сформованих моральних і культурних цінностей зазначені можливості інформаційного простору замість користі можуть завдати шкоди. Доведено важливість культурологічної парадигми в сучасній освітній системі України.

Ключові слова:

культура; культурологічна парадигма; культурологічний підхід; освітні та виховні пріоритети.

Аннотация:

Рутковская Алена. Культурологическая парадигма в образовании.

Статья посвящена проблеме использования культурологического подхода в обучении. Акцентировано на том, что Украина переживает эпоху динамических радикальных изменений, когда функции образования и школы как социального института существенно обновляются. Отмечено, что с развитием общества изменяются приоритеты образования и воспитания, что ведет к определенной трансформации традиционных парадигм и, как следствие, к появлению новых. В этом контексте проанализировано содержание гуманистической и культурологической образовательных парадигм. Выяснено, что они являются общепринятыми с точки зрения направленности образования на воспитание высоко нравственной, культурной личности, способной хранить, передавать будущим поколениям и творчески развивать научное и историческое наследие. Подчеркнуто, что содержание образования обычно сводится к содержанию учебного материала, однако мощные информационные возможности глобальных систем поиска информации обеспечивают эффективную передачу информации от одного поколения к другому. Сформулирован вывод, что без сформированных нравственных и культурных ценностей указанные возможности информационного пространства вместо пользы могут причинить вред. Доказана важность культурологической парадигмы в современной образовательной системе Украины.

Ключевые слова:

культура; культурологическая парадигма; культурологический подход; образовательные и воспитательные приоритеты.

Setting of the problem. The changes taking place in Ukraine and in the world constantly require appropriate changes in the system of secondary education in general and in the system of professional training of teachers as well. In these conditions, the identification of the mechanism of translation of forms and methods of professional activity becomes an important practical condition for solving the problems of the educational process, as a number of social and cultural factors influences this process.

A number of recent publications and studies have emphasized that, in essence, education involves the

mastery of culture. So academician I.A. Zyazyun sees the realization of the main content of the educational culturological paradigm in the following areas: filling with culturological content, axiological nature of acquiring knowledge of the traditional education system; formation of intercultural competence of students; creating an educational environment of a culturological nature, which should fill with cultural meanings and values, educate the individual. This leads to the belief that at the level of theoretical and methodological analysis, knowledge can be obtained through the integrated use of both traditional

pedagogical and cultural approaches. This seems completely justified in the context of another change in educational paradigms and the modernization of education taking place in Ukraine as a whole.

The main purpose of education - the development of the individual, his general culture, the formation of value orientations in relation to the world, society, other people, to themselves, to work.

The growing need to expand the cultural space of modern education in Ukraine coincides with similar processes in the world educational process. All national education systems, solving their internal problems, build a common cultural space. Multicultural education in developed countries has become an integral part of their cultural policy.

It should be added that in recent years another concept has been developing - intercultural education, which focuses on creating a common cultural space of education and upbringing, which is most relevant for countries with mixed ethnic composition, typical of Ukraine. In connection with the new socio-cultural and educational realities, new organizational problems of a culturological nature arise.

First, in the field of education, many humanistic concepts have been further developed, and due to the pluralism of positions, various approaches are being developed both in pedagogy itself and in educational systems.

Secondly, pedagogy and psychology of personality development from a theoretical concept, which has become a methodological basis for specific pedagogical researches, expanded their influence and accumulated potential for a new stage of the development of personality. At the same time, there was an expansion of its theoretical field: the ideas of culturological development of the personality appeared and began to be realized.

Third, the change in the leading values of education that has taken place in recent years forces teachers to turn to the basic values of culture in order to understand the new cultural goals and objectives of education in modern society, as well as to address culturally relevant disciplines and seek adequate means to reform education.

Finally, the subjects of educational systems, as well as society as a consumer of the results of pedagogical activities, are beginning to understand the need for active saturation of the educational process with cultural components for the growth, formation and development of human culture.

In this study, a person of culture is considered in the full sense of the term. This is a person:

- who realizes on the basis of constant improvement of the knowledge system his own worldview, his place in the world, and himself as an active exponent of socially positive attitude to the world (nature, society, other people, work, himself) and is able to express it in an adequate form in any

situations of different social interaction - verbal or figurative form;

- who feels, understands, preserves and multiplies the beauty of the world - its harmony, proportion, diversity, exclusivity, and so on, and himself as an active citizen of the society;

- who seeks to improve his spiritual life in the process of internationalization of universal values: Goodness, Love, Faithfulness, Honor, Dignity, Duty, personal and social responsibility and who realizes the values of a healthy lifestyle;

- who organizes his own behavior, language and work in accordance with the imperatives, norms defined by the historically determined stage of development of society.

Thus, on the basis of this definition, we can identify the main functions of culture, namely cognitive, axiological, regulatory, activity oriented.

The presented definitions form a generalized image, a pattern that can be considered as the ultimate goal of education, which is realized in such an image as its result. Defining a generalized ideal image of a modern person of culture is a necessary starting point for research.

Ukraine is experiencing an era of dynamic radical change, when the functions of education and school as a social institution are changing significantly. Modern problems of education are global in nature, and also inherent, for example, in American society. The school must now take on the role of preparing the younger generation in a changing world with signs of instability and uncertainty. The similarity of the problems of education, as the comparative analysis shows, is especially fully and accurately stated in the study of the classic of psychology and pedagogy J. Bruner's "Culture of Education", written in 1996. He noted that the problems of pedagogy are not limited to drawing up curricula, approving educational standards and conducting various tests of knowledge, that such issues are meaningless until we look at the problem more broadly and decide what we as a society want to achieve, investing heavily in youth education. We must finally understand that the view of the essence of education is derived from the view of society and its purpose. Moreover, the latter is not always formulated clearly and distinctly [8, p.6].

Establishing strategic priorities of education, B.S. Gershunsky states that, being the most technological sphere directly related to the formation of human personality and the formation of spiritual and moral values of the whole human community, the sphere of education still does not fulfill its main integrative function, which promotes spiritual unity and mutual understanding. Its most important, culture-forming and mental-forming purpose stays away from the most acute problem - the ideological synthesis of Knowledge and Faith ... [7, p.24].

We consider a generalized description of the stages of human achievement of educational results, which are described in the ontogenetic sequence of B.S. Gershunsky according to the general scheme: “literacy – education – competence – culture – mentality” [7, p.58-65]:

1. Literacy - the minimum required level of knowledge, skills, creative, philosophical and behavioral qualities of the individual, which are required for inclusion in various activities and relationships and are the starting point for the subsequent continuous development of the individual.

2. Education is literacy, brought to the socially and personally necessary maximum. Education presupposes the presence of a fairly broad outlook on various issues of human life and society. However, at the same time, it presupposes a certain selectivity in the depth of penetration and understanding of certain issues. That is why culture oriented education should be based on a broad general education basis. It is impossible to be educated in one area or another without being literate in it.

3. Competence. General education, like literacy, is not an end in itself. In the natural division of personality, each person has to self-determine in the choice of a main principles and activities. It is important to take into account the personal needs of the most complete life self-realization in accordance with the abilities and interests. It is clear that such self-realization is possible only in a limited field of activity, in which a person must be competent.

The category of “competence” is determined mainly by the level of education, experience and individual abilities, a motivated desire for continuous self-education and self-improvement, creative and responsible attitude to the process of education. The bases of all these qualities must be present not only in the structure and content of general education, but also in the structure of literacy.

4. Culture. Competence in any field of activity is a necessary component of a person's involvement in a widely understood culture. The concept of “culture” is interpreted differently. But its most important attributes are a deep, conscious and respectful attitude to the heritage of the past, the ability to creatively perceive, understand and transform reality in a particular field of activity and relations.

5. Mentality - the quintessence of culture. It embodies the deep foundations of worldview and human behavior. Mentality occupies a hierarchically higher level and determines the content of all other links in the structural chain of educational performance – “literacy” – “education” – “competence” – “culture” – “mentality”, determines the specific actions of people, their attitudes to various aspects of society. It is clear that the result of education should be assessed not only by the direct parameters of the effectiveness of different activities. Ultimately,

it is important to assess the long-term results of this activity, at the level of cultural and mental priorities and preferences of a particular society, but taking into account the dynamics of universal values and ideals and changing criteria of real material and spiritual progress and a man and society.

The development of personality in the field of education takes place in the educational environment through the pedagogical goal of the formation of individual worldview and mentality in harmonious unity with the acquired knowledge and moral values. This ensures “... the involvement of each person in the cultural and mental values of society, human civilization as a whole by direct or indirect inclusion of these values in the system of purely educational goal-setting, content and process of education (teaching, upbringing, student development)” [5, p.86]. This determines the unity of the educational environment and educational space. Mentality and culture must harmonize with other educational personal outcomes, learning must be culturally appropriate.

However, the educational environment, as well as the educational space, must be self-developing, dynamic and cyclically renewable enough to ensure its unity and sustainability. This is possible in the case when there is a “... formation and continuous enrichment of mental space, spiritual aura of the human community (society) due to individual creative, active-transforming activities of people who on the basis of education (and therefore in harmony and Faith) are internally motivated for such activity and see in it the highest priorities of their life self-realization” [4, p.187]. The mentality and culture of the individual, which is transformed through the socio-cultural space, as if with the help of “feedback” returns to the educational environment, enriches the latter.

A.I. Pavlenko revealed quite a completely paradigmatic approach to modern education. He noted that the development of the content of the reformed education and the restoration of the educational system are directly related to the change of the educational paradigm. The content of the fundamental concepts of “education” and “learning” directly depends on which pedagogical paradigm underlies the educational process. At this present stage of development of humanistic education, the educational paradigm combines the features of personality-oriented, systemic, activity oriented, cultural-historical, ecological approaches, and creates a perspective for the development of culturological paradigm. The phenomenon of the culturological paradigm has already partially manifested itself in the modern content of education and curricula in the reproduction of scientific and cultural understanding of the essence and significance of scientific knowledge and cognition and their role in the development of human civilization.

Such scholars as V.P. Andrushchenko, V.S. Bezrukova, E.V. Bondarevskaya, N.V. Bordovskaya and A.O. Rean, V.I. Danilchuk, I.A. Kolesnikova, N.B. Krylova, I.Ya. Lerner, A.I. Lyashenko, A.I. Pavlenko and T.N. Popova, O.Ya. Savchenko, I.S. Sergeev, A.V. Khutorskoy, V.I. Chernichenko, B.Yu. Shcherbakov, I.S. Yakimanskaya and others highlighted the paradigmatic status of goals in education as the basis for the effectiveness and efficiency of modern pedagogical theory and educational practice.

Therefore, in this study we consider the concept of "paradigm". The American philosopher of science Thomas Kuhn first introduced the concept of "scientific paradigm" into scientific terminology more than half a century ago. He proposed to denote by this term the scientific achievements recognized by all, which for some time give the scientific community models of problem statements and their solution [1, p.11].

In particular, for pedagogical science V.S. Bezrukova noted that "... the paradigm in education is the knowledge about the structure of the pedagogical process, which is approved as the truth by the pedagogical community" [2, p. 25].

According to N.V. Bordovskaya and A.O. Rean, the paradigms of education correspond to a certain dominant component in the system of basic parameters of education as a socio-cultural phenomenon. The parameters that determine the educational paradigm are the idea of the system of knowledge and skills needed by a person of a particular historical epoch, awareness of the type of culture and ways of human development in the process of mastering a certain cultural experience; principles of coding and transmission of information; understanding the value of education in society; awareness of human cultural development; the role of education in society; idea of the image and place of the teacher as a carrier of knowledge and culture in the educational process; image and place of the child in the structures of education and training.

N.B. Krylova gives a more complete modern definition of the culturological educational paradigm. It is based on the values of individual culturally appropriate, productive and multicultural education. To explain this paradigm, N.B. Krylova uses variable, multidimensional, polysystemic ideas about culture. She notes that the culturological paradigm of education involves the active and critical development of the child's ways of value, moral, reflexive mode of action in the process of cognition, behavior and activity; ensuring productive, socially-oriented activity and creative interaction of children and adults on the basis of equality of senior and junior; creating conditions for self-education, self-determination and self-construction of each child as a person and individuality [6, p.4-5].

Analyzing the content of humanistic and culturological educational paradigms, we can conclude that they are common in terms of orientation of education on the education of high moral, cultural personality, capable of preserving, passing on to future generations and creative development of scientific and historical heritage.

During the development of society, educational and upbringing priorities in societies change, this leads to a certain transformation and change of traditional paradigms, and as a consequence, to the emergence of new ones. Analyzing and developing the theory of paradigm shift and the history of education and science, modern philosophers note that within a particular paradigm there is increasing knowledge, new approaches to research and new paradigms, which are a continuation and development of advanced thought in a particular field of science. "New concepts, theories, methods orient the scientific community and research activities on the use of theory in relation to the prophecy of new phenomenological branches, as well as on improving the paradigm and reforming science through reinterpretation of theories that surround the paradigm" [3, p. 12]. Thus, the humanistic educational paradigm contributed to the development of personality-oriented, activity-based approaches and the cultural-historical approach to the development of the culturological paradigm, which does not exclude the goals, approaches and features of the humanistic paradigm and influences their development.

In traditional educational paradigms, the content of education is usually narrowed to the content of educational material.

The huge information capabilities of global information retrieval systems provide a useful educational transfer of information from one generation to another. However, without the formed moral, cultural values the specified possibilities of information space can do harm.

A.V. Khutorskoy created a model of student educational activity [3, p.62]. According to this model, the core of the educational process of personality-oriented type is the approach to the development of cultural and historical achievements. First, the subject of the student's activity is directly the reality he knows, and only then the student is enriched by cultural and historical achievements related to this reality, and his own result can be included as an element in the general system of knowledge.

The existence of the original cultural resource context, the increase of the cultural product with the further independent development of cultural experience, cultural and historical achievements of mankind will indicate an important culturological basis of personality-oriented educational paradigm. Increasing the internal personal content of education allows to talk about developmental education in a broad sense.

A.V. Khutorskoy considers the personality-oriented educational paradigm to be culturally appropriate. He derives a parallel name – “personality-oriented cultural appropriateness of education”, noting that for personality-oriented and simultaneous culturally appropriate educational process is based on the integration of the two approaches (psychological (O.N. Leontiev) and methodological (G.P. Shchedrovitsky): from the student's activity on the development of reality to the inner personal development, and from it to the adaption of cultural and historical achievements [3, p.68].

It must also be acknowledged that the self-oriented educational paradigm is based on the humanistic paradigm. According to B.S. Gershunsky, only in this case all other parameters of educational systems (content, methods, means and organizational forms of educational activity) will be, ultimately, strategically understood, i.e. focused not only on the tasks but also on the formation personally and socially significant worldview qualities. The complexity of the problem, according to the researcher, is not to suppress the specifics of mental characteristics due to national-ethnic, cultural-

historical, religious-philosophical differences of the respective human communities in the search for invariants of these qualities and their universal equivalents. Otherwise, one-sided unitarity, a kind of “educational chauvinism” that is organically contraindicated, can be introduced into the sphere of education, which inevitably causes uniformity of educational institutions and leads to authoritarian methods of education management. Reasonable harmony of differentiation and integration of educational goals, as in many other cases, is the only reliable way to substantiate new philosophical, axiological doctrines of educational activity [7, p.8].

Conclusions. Summarizing the arguments presented in the course of our study, we can determine that the priority component of the integrated educational paradigm can be called humanistic and culturological.

Therefore, invariant humanistic and culturally relevant components with a focus on the human ideal, intercultural communication, social activity which should be embodied by the teacher and which defines the basic qualities of cultural personality, should be present in the training programs of school students.

References

1. Baryshnikov N.V. (2003). Method of teaching the second foreign language at school: Enlightenment. 250 p. [in Russian]
2. Zhovtyuk N.P. (2012). Psycholinguistic aspects of the formation of lexical competence in the process of leaning English after German: Nauk.zap.Ternopil.nat.ped.un-tu.Ser. Pedagogy, №3. 110 p. [in Ukrainian].
3. Kushnirov M.O. (2014). Modern approaches to teaching a foreign language: focus on the values of personal development and humanism: Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, № 8. [in Ukrainian].
4. Lapidus B.A. (1990). Teaching a second foreign language as a specialty: Higher school, –175 p. [in Russian]
5. Paliy O.A. (2014). About increase of efficiency of training of the second foreign language: Scientific notes of NDU named after M. Gogol, № 1. (Series: Psychological and pedagogical sciences). [in Russian]
6. Ruzhin K.M. (2011). Implementation of a comparative approach in the study of the second foreign language in secondary schools: Bulletin of Zaporizhia National University, № 3 (16). [in Ukrainian]
7. Sazhko L.A. (2010). Teaching the second foreign language in secondary schools: Foreign languages, № 4. 307 p. [in Ukrainian]
8. Bim I. L.(2001). The concept of teaching a second foreign language (German on the basis of English): a manual. Obninsk: Title,148 p.[in English]

Список використаних джерел

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва: Просвещение, 2003. 250 с.
2. Жовтюк Н. П. Психолінгвістичні аспекти формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 3. 110 с.
3. Кушніров М. О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8.
4. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учебное пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». Москва: Высшая школа, 1980. 175 с.
5. Палій О. А. Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2014. № 1.
6. Ружин К. М. Реалізація зставного підходу при вивченні другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 3(16).
7. Сажко Л. А. Навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2010. № 4.
8. Bim I. L. The concept of teaching a second foreign language (German on the basis of English): a manual. Obninsk: Title, 2001. 148 p.

Information about the author:
Rutkovska Aliona Mykhailivna
 Melitopol Bohdan Khmelnytsky
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 07.12.2020.
 Accepted for publishing 22.12.2020.

Відомості про автора:
Рутковська Альона Михайлівна
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 07.12.2020 р.
 Прийнято до друку 22.12.2020 р.

ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНІ ВМІННЯ» В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ РЕФЛЕКСІЇ

Діана Германова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито поняття «когнітивні вміння» у світлі сьогоднішніх наукових досліджень на тлі історичних передумов виникнення когнітивної науки, зокрема й когнітивної психології; здійснено психолого-педагогічний аналіз цього поняття в сучасній науковій рефлексії. Висвітлено сутність та особливості розгляду когнітивної науки, що є відносно молодого науковою галуззю, яка досліджує інтелект, а також пізнавальні процеси. Окреслено визначальні події та згадано видатних мислителів, які зіграли ключову роль у виникненні та становленні когнітивної психології – наукової галузі, предметом дослідження якої є когнітивні процеси. З'ясовано поняття «когніція» (пізнання) з метою всебічного розгляду змісту когнітивних умінь та основних підходів до їх визначення. Перелічено наукові галузі, які досліджують когнітивні функції як біологічних носіїв розуму, так і штучного інтелекту. Зроблено короткий екскурс в історію виникнення та формування когнітивістики, висвітлено роль фундаментальних досліджень американських учених, проведених у 70-х роках ХХ сторіччя. Проаналізовано тлумачення терміна «пізнання» в доступних науково-популярних ресурсах країн Європи (Франція, Німеччина, Іспанія, Нідерланди), США, Великобританії та Китаю. Розглянуто особливості інтерпретації поняття «когнітивні вміння», (зокрема й «cognitive skills»), в етимологічному й науковому аспектах, як його розуміють вітчизняні й зарубіжні науковці, з урахуванням пострадянського контексту розвитку когнітивістики. Окреслено основні ключові відмінності поняття «когнітивні вміння» у працях західних і вітчизняних науковців, у зв'язку з чим акцентовано на ролі емоцій, почуттів, волі та віри. Згадано видатних учених-когнітивістів та їхні досягнення, що вплинули на визначення поняття «когнітивні вміння». Наведено короткі описи психологічних та педагогічних досліджень українських і російських науковців з порушеної проблеми. Акцентовано на спрямуванні пізнавальних умінь на досягнення конкретного результату в навчальному процесі. Актуалізовано значення формування когнітивних умінь учнів у сучасних інформаційно-мінливих умовах, з урахуванням карантинних заходів.

Аннотация:

Германова Диана. Понятие «когнитивные умения» в современной научной рефлексии.

В статье раскрывается понятие «когнитивные умения» в свете современных научных исследований на фоне исторических предпосылок возникновения когнитивной науки, в том числе когнитивной психологии; проведено психолого-педагогический анализ указанного понятия в современной научной рефлексии. Рассмотрены сущность и развитие когнитивной науки – относительно молодой научной отрасли, которая исследует интеллект, а также познавательные процессы. Обращено внимание на определяющие события и упомянуты выдающиеся мыслители, сыгравшие ключевую роль в возникновении и становлении когнитивной психологии – научной отрасли, предметом исследования которой являются когнитивные процессы. Охарактеризовано понятие «когнициция» (познание) с целью всестороннего рассмотрения содержания когнитивных умений и основных подходов к их определению. Указаны научные отрасли, исследующие когнитивные функции как биологических носителей разума, так и искусственного интеллекта. Сделан краткий экскурс в историю возникновения и формирования когнитивистики, освещена роль фундаментальных исследований американских ученых 70-х годов ХХ столетия. Проанализированы толкование термина «познание» в доступных научно-популярных ресурсах стран Европы (Франция, Германия, Испания, Нидерландов), США, Великобритании и Китая. Рассмотрены особенности интерпретации понятия «когнитивные умения», в том числе «cognitive skills», в этимологическом и научном аспектах, как его понимают отечественные и зарубежные ученые, с учетом постсоветского контекста развития когнитивистики. Определены основные ключевые отличия понятия «когнитивные умения» в работах западных и отечественных ученых, в связи с чем акцентировано на роли эмоций, чувств, воли и веры. Упомянуты выдающиеся ученые-когнитивисты и их достижения, повлиявшие на определение когнитивных умений. Приведены краткие описания психологических и педагогических исследований украинских и российских ученых в этом направлении. Акцентируется на направлении познавательных умений на достижение конкретного результата в учебном процессе. Актуализировано значение формирования когнитивных умений учащихся в современных информационно-меняющихся условиях, с учетом карантинных мероприятий.

Resume:

Hermanova Diana. The concept of cognitive skills in modern scientific reflection.

The article presents the concept of "cognitive skills" in the light of modern scientific research against the background of the historical prerequisites for the emergence of cognitive science, including cognitive psychology, a psychological and pedagogical analysis of this concept in today's scientific reflection. The essentiality and development of cognitive science, a relatively young scientific branch that studies intelligence, as well as cognitive processes, are considered. The defining events and the mentioned outstanding thinkers, who played a key role in the emergence and formation of cognitive psychology, are noted, the scientific branch of which is the subject of cognitive processes.

The concept of "cognition" is highlighted in order to comprehensively consider the content of cognitive skills and the main approaches to their definition. Specified scientific branches study cognitive functions as biological carriers of the mind and artificial intelligence. A brief excursion into the history of the emergence and formation of cognitive science is made, the role of fundamental research by American scientists made in the 70s of the twentieth century is highlighted.

The interpretation of knowledge in the available popular science resources of European countries (France, Germany, Spain, the Netherlands), the USA, Great Britain and China is analyzed. The peculiarities of the interpretation of the term "cognitive skills", in terms of translation (including "cognitive skills"), in the etymological and scientific aspects in its understanding by domestic and foreign scientists, taking into account the post-Soviet context of the development of cognitive science are discussed. The main key differences of the concept of "cognitive skills" are determined by Western specialists and domestic scientists, in connection with which the role of emotions, feelings, will and faith is indicated.

Outstanding cognitive scientists and their achievements that influenced the definition of cognitive skills are mentioned. Brief descriptions of psychological and pedagogical research of Ukrainian and Russian scientists are given. The direction of cognitive skills to achieve a specific result in the educational process, which is enshrined in the Law of Ukraine "On Education" is indicated.

The importance of the formation of cognitive skills of students in modern information-changing conditions, taking into account quarantine measures, has been updated.

Ключові слова:

когнітивна психологія; когнітивні здібності; когнітивістика; когнітивні уміння; когніція; пізнання; рефлексія.

Ключевые слова:

когнитивная психология; когнитивные способности; когнитивистика; когнитивные умения; когниция; познание; рефлексия.

Key words:

cognitive psychology; cognitive abilities; cognitive skills; cognition; reflection.

Постановка проблеми. Сучасні інформаційні технології надали людству ряд можливостей та переваг, серед яких – вільний та постійний доступ до інформації, нові шляхи її оброблення та зберігання. Безліч інформаційних джерел, онлайн-курсів та сервісів дали змогу сучасній людині отримувати освіту дистанційно. В умовах діджиталізації спосіб отримання людиною знання значно відрізняється, порівняно з минулим сторіччям. Еволюційно сформований механізм адаптації у формі когнітивних здібностей майже раптово опинився в цифровому середовищі під натиском великого обсягу інформації. З огляду на це, ми пропонуємо контент-аналіз сучасних тенденцій та підходів до визначення сутності поняття «когнітивні вміння» та психолого-педагогічний аналіз зазначеного поняття в сучасній науковій рефлексії.

Слово рефлексія походить від лат. reflexio – звернення назад, *відображення* (звідси зберігся і наголос на другій літері «е»). Український тлумачний словник пояснює рефлексію як самоаналіз. З погляду психології та педагогіки, це самопізнання, самоаналіз діяльності особистості, роздуми над своїм внутрішнім станом [5]. У філософії – осмислення дій, ретроспективна увага на процес пізнання [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення когнітивних здібностей людини сходиться до давньогрецьких філософів, зокрема таких, як Платон і Аристотель (теорія душі). Два тисячоліття потому фундамент сучасних концепцій пізнання був закладений в епоху Просвітництва творами мислителів Рене Декарта, Девіда Юма, Іммануїла Канта, Баруха Спінози, Ніколаса Малібранша, П'єра Кабаніса, Лейбніца і Джона Локка. Вони зробили внесок у філософське висвітлення розумових процесів та свідомості, а також у створення психології, інструментів та основних її концепцій. Далі починається епоха експериментальної психології, яку змінює біхевіоризм. Однак, на протигагу біхевіоризму виникає когнітивістика, яка кардинально змінює підхід до розуміння пізнавальної сфери людини.

Спостереженням над когнітивними процесами та їх дослідженням насамперед займається когнітивістика / когнітивна наука (англ. cognitive science) – «широка міждисциплінарна галузь досліджень і знань, а також сукупність багатьох дисциплін, які вивчають переважно інтелект (розум), але робляться спроби охопити всю психічну сферу. У цій галузі співпрацюють філософи і логіки, лінгвісти і семіотики, фахівці

з комп'ютерних наук і штучного інтелекту, математики і, звичайно, фахівці з когнітивної психології, нейропсихології, дитячої психології та когнітивної антропології» [3].

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз поняття «когнітивні вміння», що міститься в сучасних наукових дослідженнях, і визначення відмінностей у розумінні поняття та основних підходах до його тлумачення вітчизняними та зарубіжними науковцями різних країн світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «когнітивна наука» був розроблений Крістофером Лонгет-Хігінсом у 1973 р. У 70-х роках у Сполучених Штатах Америки було засновано Товариство когнітивних наук і журнал «Когнітивна наука». У 1979 році в Каліфорнійському університеті в Сан-Дієго відбулася засновницька конференція Когнітивного товариства, завдяки чому когнітивна наука стала предметом зі світовим баченням. У 1982 році Васарський коледж став першим у світі навчальним закладом, який здійснював набір студентів з когнітивних наук. У 1986 році в Каліфорнійському університеті в Сан-Дієго було створено першу у світі кафедру когнітивної науки.

Відтоді в понад ста університетах Північної Америки, Європи, Азії та Австралії було створено програми з когнітивної науки, а багато інших закладів запровадили курси когнітивної науки (див. ст. «Когнітивна наука» в Стенфордській енциклопедії філософії).

Оскільки термін «когнітивні вміння» не має чіткого визначення, то визначимо поняття диференційно.

«Когніція» використовується в ряді складних наукових термінів, що так чи так пов'язані зі здатністю людини до пізнання. Цікаво, що в провідних українських словниках досить стисло визначається слово «когнітивний»: лише як пов'язаний зі свідомістю, з мисленням [1]. Це поняття має чітке визначення в зарубіжній науковій літературі, а у вітчизняній – певні відмінності.

Зважаючи на доступ людини до сучасних інформаційних технологій, звернемося до найбільш поширеного та доступного інтернет-ресурсу – Вікіпедії. Наявність невизначеності й суперечливих думок, а також сумнів щодо достовірності інформації, розміщеної у Вікіпедії, спричиняють багато запитань, але все-таки варто погодитись з її перманентним удосконаленням, зокрема доступністю й спроможністю задовольняти інформаційні запити людини

в планетарних масштабах, і тим великим впливом на формування суспільної думки та свідомості з багатьох питань. Отже, для теоретичного аналізу наукових ресурсів вважаємо за доцільне звернутися до відкритої багатомовної вікі-енциклопедії.

У європейськомовних розділах Вікіпедії на визначення терміна «когнітивні вміння» ми не натрапляємо. Когнітивні вміння як поняття використовується лише в узагальненому визначенні поняття «когніції» як пізнання, проте й тут маємо певні різні відмінності. Так, у франкомовній Вікіпедії [16] термін «пізнання» може використовуватися не лише на позначення процесів обробки інформації на високому рівні, таких, як міркування, пам'ять, функції ухвалення рішень та виконавчі функції загалом, а й основних процесів – сприйняття, рухових навичок та емоцій. Емоції є частиною когнітивних функцій, оскільки, як твердить Антоніо Дамасіо в книзі «Помилка Декарта», міркування та ухвалення рішень не можуть обійтися без них. У цій праці окреслено проблему визначення пізнання у взаємозв'язку між розумовою та мозковою діяльністю («проблема тіла-розуму»). Наступне порушене питання стосується виникнення та еволюціонування різних когнітивних здібностей з урахуванням впливу інстинкту та етики, що залишається предметом багатьох дискусій у сучасних науках (психологія, штучний інтелект, філософія тощо).

У німецькомовній Вікіпедії [17] поряд із загальним визначенням зауважено, що пізнання – це перетворення інформації, здійснюване системою, яка контролює поведінку. Водночас емоціям також належить значна пізнавальна частина. Поряд з цим, серед процесів пізнання розглядають волю та віру.

Між тим, в іспаномовній Вікіпедії [12] натрапляємо на такі відмінності: пізнання – це не тільки здатність живої істоти до обробки інформації, а й процес, що охоплює почуття. Для моделювання штучного інтелекту концепція вивчення когнітивних процесів також включає в себе інформатику. У контексті теорії штучного інтелекту припускається, що небіологічні утворення в процесі розвитку будуть здатні до таких суб'єктивних понять, як переконання, психічні стани та уподобання, що створюють переживання (індивідуальні міркування, емоції). Зі свого боку, останні теж повинні бути керованими та передбачуваними (прогнозованими). Отже, в іспанській Вікіпедії на відміну від інших європейськомовних розділів Вікіпедії приділяється більша увага когнітивним та метакогнітивним стратегіям (Дж. Флайвелл, М. Робертс та Г. Ердос).

У нідерландській Вікіпедії [13] поряд із загальним визначенням пізнання, що є і в інших європейськомовних розділах Вікіпедії, акцентовано на тому, що – пізнання людини (як біологічний процес) є формою пізнання тварини, хоча воно також відрізняється від нього винятковою ідеєю про те, що людина має розумі відмінності від інших тварин.

В українськомовному розділі Вікіпедії терміна «когнітивні вміння» також немає. Водночас автори сучасних українськомовних інтернет-ресурсів в основному схильні використовувати психологічний термін «когнітивний» лише на позначення пізнавальних процесів, без участі емоцій [7].

Китайськомовний розділ Вікіпедії [22] також не містить визначення когнітивних умінь і за змістом практично тотожний англійській Вікіпедії, але більш систематизований і розгорнутий. Водночас перелік посилань щодо когнітивних понять містить лише джерела, що згадуються в англійській Вікіпедії та європейськомовних розділах Вікіпедії. Посилань на китайських учених ми не виявили.

Відмінним від інших країн є англійський розділ Вікіпедії (охоплює користувачів з територій США, Великої Британії, Канади, Індії, Австралії, Нової Зеландії, південно-східних держав Африки та ін.). Англійська Вікіпедія [21] містить чітке визначення «когнітивних умінь» (англ. – *cognitive skills*), що перекладаються з англійської як «когнітивні навички», так і «когнітивні вміння», які також називають когнітивними функціями, когнітивними здібностями, тобто заснованими на діяльності мозку навичками, які необхідні для здобуття знань, маніпулювання інформацією і міркування [15; 14]. Вони мають більше спільного з механізмами того, як люди вчаться, запам'ятовують, розв'язують проблеми тощо, а не з реальними знаннями. Когнітивні навички, або функції охоплюють сфери сприйняття, уваги, пам'яті, навчання, ухвалення рішень і мовних здібностей [19].

Проведений нами аналіз дає змогу констатувати, що, на відміну від англійського розділу Вікіпедії, у розділах Європейських країн та Китаю немає тлумачень поняття «когнітивні вміння». Здебільшого це пов'язано з тим, що всі визначальні та фундаментальні дослідження були зосереджені у США, оскільки виникнення та становлення когнітивної психології відбулося саме в межах цієї країни. У 1960 р. американськими психологами Д. Міллером і Дж. Брунером при Гарвардському університеті вперше було створено центр когнітивних досліджень для сприяння міждисциплінарним дослідженням вищих психічних процесів [20].

Фундаментальні дослідження американських психологів стосуються питання удосконалення теорії і практики формування когнітивних умінь та навичок. Когнітивний психолог Ульрік Нейсер, який вважається батьком когнітивної психології, у своїй праці (1967) об'єднав дослідження щодо сприйняття, розпізнавання образів, уваги, розв'язання проблем та запам'ятовування. Звичайною елегантною прозою він підкреслював, що когнітивні вміння стосуються обробки інформації. За його визначенням, когнітивні вміння – це «здатність розуміти складні ідеї, ефективно адаптуватися до навколишнього середовища, вчитися на досвіді, бути залученим до різних форм міркувань, долати перешкоди шляхом роздумів» [18].

Найбільш цитованим і впливовим когнітивістом у США є когнітивний психолог Джон Роберт Андерсон (John R. Anderson), який створив «високорівневу теорію пізнання» [11], що є досить важливою в дослідженнях, присвячених формуванню когнітивних умінь. Дж. Р. Андерсон сьогодні є професором психології та інформатики в Університеті Карнегі Меллона (США). Відділ психології цього навчального закладу понад 50 років посідає провідне місце в дослідженнях психологічних, когнітивних та нервових механізмів. «Високорівнева теорія пізнання» Дж. Р. Андерсона розглядає людське пізнання як взаємодію між декларативними та процедурними структурами пізнання, покладеними в основу когнітивних умінь.

У 1956 році під керівництвом американського психолога Бенжаміна Блума психологи Макс Енглехарт, Едвард Фурст, Уолтер Хілл і Давид Красволл, визначаючи методи для класифікації пізнавальних (когнітивних) умінь, створили мережу розумових умінь, необхідних для всіх рівнів мислення, під назвою «Таксономія когнітивних цілей» [10], що охоплює розумові вміння й застосовується під час планування навчального процесу. Відповідно до теорії Бенжаміна Блума, цілі навчання залежать від ієрархії розумових процесів (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Ця класифікація широко використовується зарубіжними педагогами та психологами у формуванні когнітивних умінь (англ. – cognitive skills).

Англійське слово «skill», за словником біологічних термінів, перекладається як уміння, навичка (наприклад, моторна). За етимологічним словником – майстерність, мистецтво, вправність. За онлайн-перекладачем Google translator, skills – це навички, уміння тощо. Зважаючи на переклад слова, під цим поняттям англомовні вчені розуміють як уміння, так

і навички, водночас у російській та українських мовах мають місце два окремі поняття – уміння та навички, що, своєю чергою, вплинуло на розуміння терміна «когнітивні вміння». Поняття «cognitive skills» в англійській мові, на відміну від вітчизняного поняття «когнітивні вміння», є більш широким та всеохопним.

Вітчизняні дослідники в галузі психології та педагогіки розглядають когнітивні вміння як уміння навчально-пізнавальної діяльності або загальнонавчальні вміння, тобто такі, що є спільними для вивчення всіх навчальних дисциплін [9].

Попри те, що термін «когнітивний» був уведений у науковий обіг у вітчизняних дослідженнях, широкого застосування він не набув. Науковці найчастіше послуговуються терміном «пізнавальні вміння» замість «когнітивні». Пізнавальні вміння досліджували як зарубіжні (російські) вчені – психологи та педагоги (Г. Дзіда, Н. Журавльова, А. Усова, А. Бобров, С. Фокіна, А. Зак), так і вітчизняні (В. Буряк, О. Бугрій, Л. Покась, Ю. Стаднюк, Ю. Федоренко, О. Зубенко, І. Войтович та ін.).

У вітчизняних педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється навчальним умінням, що насамперед пов'язано з прагненням підвищити ефективність і продуктивність навчального процесу. На сьогодні серед досліджень українських учених-педагогів дуже поширена тема формування дослідницьких умінь у різних предметних галузях; поряд із цим звертаються до дослідження таких розумових умінь, як інтелектуальні та рефлексивні.

Методичні праці та дослідження психолога А. Зака присвячені формуванню пізнавальних умінь дітей віком від 5 до 12 років. Створений ним систематичний курс для розвитку мисленневих здібностей під назвою «Intellectica» має прикладне значення для формування пізнавальних умінь. У цій роботі особливу увагу приділено таким когнітивним умінням: комбінаторні, логічні уміння, уміння, пов'язані з логікою та міркуванням, уміння планувати та розв'язувати проблеми; метакогнітивні вміння, пов'язані з роздумом [2].

Науковці у сфері теорії і методики навчання фізики А. Усова і О. Бобров запропонували класифікацію пізнавальних умінь. За визначенням учених, когнітивні уміння – це вміння самостійно здобувати знання, що є особливо важливим у підготовці учнів до продовження освіти. Дослідники розглядають пізнавальні вміння як уміння самостійно здобувати знання та зараховують до їх складу такі вміння: уміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою; уміння проводити спостереження й формулювати

висновки; уміння моделювати й будувати гіпотези; уміння самостійно планувати експеримент і на його основі здобувати нові знання; інтерпретувати явища та наукові факти на базі теоретичних знань тощо [8].

На сучасному етапі розвитку когнітивної науки та психології поняття «когнітивні вміння» ще не має усталеного визначення. Тому у вітчизняній науково-довідниковій літературі термін «когнітивні вміння» не використовується. Аналіз наукової інформації, зокрема й фактичного матеріалу, уведеного в сучасний науковий обіг з питань когнітивних умінь у вітчизняній та зарубіжній когнітивній науці, свідчить про певні відмінності в самому понятті «когнітивні вміння». Це зумовлено різними підходами до вивчення когнітивних процесів. На відміну від вітчизняних джерел, західні джерела доповнюють термін «когнітивний» більш ментальними уявленнями про обробку інформації в мозку, із залученням почуттів, емоцій, переконань, волі.

Висновки. Отже, поняття «cognitive skills», поширене в англійській мові, на відміну від вітчизняного поняття «когнітивні вміння», є ширшим і всеохопним. Такі відмінності можна пояснити з позиції історії. Так, дослідження когнітивних процесів розпочалися за часів «холодної війни». Країни, у яких розвивалася когнітивістика та досліджувалися когнітивні процеси, мали різні ідеологічні, культурні, суспільні та політичні умови. Це спричинило розбіжності щодо обсягу визначення понять і термінів, пов'язаних з когнітивними процесами. З огляду на це, у вітчизняній когнітивній науці

визначення понять, пов'язаних з когнітивними процесами, є вужчими, ніж у зарубіжних дослідженнях.

І хоча на перший погляд вітчизняний підхід до визначення терміна «когнітивний» може здатися (у контексті терміна «когнітивні вміння») дещо обмеженим, така лаконічність насамперед спрямована на досягнення результату пізнавального процесу й застосування відповідних умінь на практиці. Зазначене задекларовано в частині першій статті 1 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, де в підпункті 22 чітко сформульовано, що результати навчання – це «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті в процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Сучасні цивілізаційні події внесли суттєві корективи в процес навчання. Через поширення епідемії COVID-19 виникла необхідність переходу на онлайн-навчання вже «тут і зараз». Але, як зауважує Н. Сегеда, виконання культурного призначення освіти можливе лише за умови методологізації процесу становлення особистості, актуалізації формування нових підходів гуманітарного змісту [6], що безпосередньо стосується розроблення теорії і методики розвитку когнітивних умінь учнів на уроках мистецтва із застосуванням технологій віддаленого навчання.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Зак А. З. Совершенствование познавательных умений у детей 5-12 лет. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 192 с.
3. Зинченко В. П., Мешеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 632 с.
4. Митюшин А. А. Рефлексия. *Философский энциклопедический словарь* / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. 2-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. С. 555–556.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Сегеда Н. А. Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання вчителя вищої школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць. Харків: ХДАДМ, 2009. № 4. С. 106–110.
7. Термінологічний словник професійного психолога. URL: <https://stud.com.ua/85703/psihoogiya/>

References

1. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with appendix and supplement) / ed. by V. T. Busel. K. ; Irpen: VTF "Perun", 2005. 1728 p. [in Ukrainian]
2. Zak A. Z. (1999) Improvement of cognitive skills in children of 5-12 years old. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of NPO MODEK. 192 p. [in Russian]
3. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. (2008). Big psychological dictionary. Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Evroznak. 632 p. [in Russian]
4. Mityushin A. A. (1989). Reflection. *Philosophical Encyclopedic Dictionary* / editorial board: S. S. Averintsev, E. A. Arab-Ogly, L. F. Ilyichev et al. 2nd ed. Moscow: Sov. encyclopedia. P. 555–556. [in Russian]
5. Psychology. Dictionary / under the general. ed. of A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Politizdat, 1990. 494 p. [in Russian]
6. Segeda N.A. (2009). The content of the creative-acmeological approach to the study of the phenomenon of professional growth of a high school teacher. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*: coll. of scient. works: Kharkiv: KhDADM, № 4. P. 106–110. [in Ukrainian]
7. The terminological vocabulary of a professional psychologist. URL:

- terminologichniy_slovník_profesijnogo_psihologa (дата звернення: 23.06.2020).
8. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. Москва: Знание, 1987. 80 с.
 9. Шолохова Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 247 с.
 10. Adams N. E. Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*. 2015. Vol. 103. № 3. P. 152–153.
 11. Anderson J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*. 1982. Vol. 89. № 4. P. 369–406.
 12. Cognición. URL: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cognición>. (дата звернення: 23.06.2020).
 13. Cognitie. URL: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Cognitie>. (дата звернення: 23.06.2020).
 14. Cognitive ability test. URL: <http://www.psychometric-success.com/faq/faq-cognitive-ability-test.htm>. (дата звернення: 23.06.2020).
 15. Cognitive skills. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_skill#:~:text=Cognitive%20functioning%20refers%20to%20a,with%20learning%20and%20problem%20solving. (дата звернення: 23.06.2020).
 16. Connaissance. URL: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance>. (дата звернення: 23.06.2020).
 17. Erkenntnis. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Erkenntnis>. (дата звернення: 23.06.2020).
 18. Intelligence: Knowns and unknowns / Neisser U., Boodoo G., Bouchard Jr T. J., Boykin A. W., Brody N. et al. *American Psychologist*. 1996. Vol. 51. № 2. P. 77.
 19. Kiely Kim. Cognitive function. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* / In Michalos, Kim M. (ed.). Springer, 2014. P. 974–978.
 20. Miller G. A. The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*. 2003. Vol. 7. № 3. P. 141–144.
 21. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page. (дата звернення: 23.06.2020).
 22. 認知. URL: <https://zh.m.wikipedia.org/zh-hans/%E8%AA%8D%E7%9F%A5>. (дата звернення: 23.06.2020).
 8. Usova A. V., Bobrov A. A. (1987). Formation of educational skills among students. Moscow: Znanie. 80 p. [in Russian]
 9. Sholokhova N.S. (2006). Formation of cognitive skills of students of 7-8 classes in the process of studying physics by interactive technologies: dis. ... cand. of ped. science: 13.00.02 / M.P. Dragomanov National Ped. Univ. Kyiv. 247 p. [in Ukrainian]
 10. Adams, N. E. (2015) Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives. *Journal of Medical Library Association* 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010> [in English]
 11. Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>. [in English]
 12. Cognición. Retrieved from <https://es.wikipedia.org/wiki/Cognición>.
 13. Cognitie. Retrieved from <https://nl.wikipedia.org/wiki/Cognitie>.
 14. Cognitive ability test. Retrieved from <http://www.psychometric-success.com/faq/faq-cognitive-ability-test.htm>.
 15. Cognitive skills. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_skill#:~:text=Cognitive%20functioning%20refers%20to%20a,with%20learning%20and%20problem%20solving..
 16. Connaissance. Retrieved from <https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance>.
 17. Erkenntnis. Retrieved from <https://de.wikipedia.org/wiki/Erkenntnis>.
 18. Intelligence: Knowns and unknowns (1996) / Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., et al. *American Psychologist*, 51(2), 77. [in English]
 19. Kiely, Kim. (ed.). (2014). "Cognitive function". In Michalos, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. 974–978. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_426. [in English]
 20. Miller, G. A. (2003). "The cognitive revolution: a historical perspective". *Trends in Cognitive Sciences*. 7 (3), 141–144. doi:10.1016/S1364-6613(03)00029-9. PMID 12639696. S2CID 206129621. [in English]
 21. Wikipedia. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page.
 22. 認知. URL: <https://zh.m.wikipedia.org/zh-hans/%E8%AA%8D%E7%9F%A5>. (date of application: 23.06.2020).

Відомості про автора:

Германова Діана Олегівна
gdiana1111111@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Information about the author:

Hermanova Diana Olegovna
gdiana1111111@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

Матеріал надійшов до редакції 19. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2020 р.

Received at the editorial office 19. 12. 2020.
Accepted for publishing 22. 12. 2020.

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Анатолій Дем'яненко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті порушено важливу проблему правового виховання підлітків, яка сьогодні є однією з провідних у розвитку особистості громадянина, оскільки правове виховання, досягнення високої правової культури – одна з умов поступового розвитку держави. Від рівня правової вихованості підлітків, як головного чинника правомірної поведінки, певною мірою залежить питання розв'язання проблем криміналізації на профілактичному рівні, а також налагодження міжособистісної взаємодії, побудова індивідуальної траєкторії для успішного майбутнього життя. У статті також розглянуто термінологічний апарат дослідження, висвітлено різні проблеми, з якими стикаються підлітки по всьому світу. З'ясовано, що як американські, так і європейські педагоги прагнуть досягти бажаного результату в правовиховній роботі з молоддю, сформувати її правову культуру, правову компетентність тощо. Наголошено на взаємозв'язку моралі і права в суспільстві, презентовано новітні дослідження правового виховання, підкреслено необхідність подальших теоретичних розробок у цьому напрямі на міждисциплінарному рівні. Акцентовано на тому, що процес правового виховання підлітків має бути зосередженим на інноваційних виховних технологіях, розвитку міжособистісних стосунків підлітків, на обговоренні правових дій та проблем, що безпосередньо пов'язані з підлітковим віком. Доведено, що для розв'язання питань, пов'язаних із правовим вихованням підлітків, необхідним також є науковий пошук у таких сферах, як психологія розвитку, сімейне виховання, охорона здоров'я, соціальна робота, освітня і соціальна політика.

Аннотация:

Демьяненко Анатолий. Правовое воспитание подростков как научная проблема.

В статье раскрывается важная проблема правового воспитания подростков, которая сегодня является одной из ведущих в развитии личности гражданина, поскольку правовое воспитание, достижение высокой правовой культуры – одно из условий постепенного развития страны. От уровня правовой воспитанности подростков, как главного фактора правомерного поведения, в определенной степени зависит вопрос решения проблем криминализации молодежи на профилактическом уровне, а также налаживание межличностного взаимодействия и построение индивидуальной траектории для будущей успешной жизни. В статье рассматривается терминологический аппарат, освещаются различные проблемы, с которыми сталкиваются подростки по всему миру. Определено, что и американские, и европейские педагоги стремятся достичь желаемого результата в правовоспитательной работе с молодежью, сформировать её правовую культуру, правовую компетентность. Подчеркнута взаимосвязь морали и права в обществе, представлены новейшие исследования правового воспитания, указано на необходимость дальнейших теоретических разработок в этом направлении на междисциплинарном уровне. Акцентировано на том, что процесс правового воспитания подростков должен быть сосредоточенным на инновационных воспитательных технологиях, развитии межличностных отношений подростков, на обсуждении правовых действий и проблем, непосредственно касающихся подросткового возраста. Доказано, что для решения вопросов, связанных с правовым воспитанием подростков, необходим также научный поиск в таких сферах, как психология развития, семейное воспитание, здравоохранение, социальная работа, образовательная и социальная политика.

Resume:

Demianenko Anatolii. Legal education of adolescents as a scientific problem.

The article reveals an important problem of legal education of adolescents. The author proves that the legal education of adolescents today occupies one of the leading places in the development of the personality of a citizen of their state, and that is why legal education, the achievement of a high legal culture should be considered one of the conditions for the progressive development of the country. The level of legal education of adolescents, as the main factor of lawful behavior, to a certain extent determines the issue of solving the problems of criminalization of youth at a preventive level, as well as in their future - establishing interpersonal interaction, building an individual trajectory for a successful life. The article examines the terminological apparatus, presents various problems faced by adolescents around the world. Both American and European educators seek to achieve the desired result in legal education work with young people, to form their legal culture and legal competence. The author emphasizes the relationship between morality and law in society, reveals the latest research in legal education, emphasizes the need for further theoretical developments in this direction at the interdisciplinary level. The author believes that the process of legal education of adolescents should be focused on innovative educational technologies, the development of interpersonal relationships of adolescents, on the discussion of legal answers to problems directly related to adolescent youth. The article proves that to solve the problems related to the legal education of adolescents, there is a need in further research in various fields, namely: developmental psychology, family education, health, social work, educational and social policy.

Ключові слова:

правове виховання; підлітки; молодіжна політика.

Ключевые слова:

правовое воспитание; подростки; молодежная политика.

Key words:

legal education, adolescents, youth policy.

Постановка проблеми. У досить не простих соціально-економічних умовах, що сьогодні супроводжують процеси розвитку особистості в Україні, розбудова правового виховання підлітків є дуже важливою. Представники багатьох країн виявляють увагу до цього процесу, що знайшло відображення як у міжнародних, так і в національних нормативно-правових документах, зокрема в Загальній декларації прав людини (1948 р.), Декларації прав дитини

(1959 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.), Законі «Про охорону дитинства України», «Сімейному кодексі» та ін. Звернення до порушеної проблеми має бути комплексним, а особливий дослідницький інтерес на цьому етапі становить аналіз і узагальнення відповідної термінології. Розв'язання питань правового виховання підлітків є важливим для поглиблення теоретичних знань, що висвітлюють цю проблему в педагогічному аспекті, але, зважаючи на

комплексність виховного процесу, порушену проблему слід також розглядати в контексті таких наук, як філософія, етика, право, психологія, педагогіка, соціологія тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових праць свідчить про те, що в них здебільшого порушені питання, пов'язані з набуттям правосвідомості, з поширенням знань про права людини, розвитком правової культури населення тощо. Натомість комплексне вивчення процесу правового виховання підлітків з урахуванням їхніх вікових особливостей на сьогодні є недостатнім. Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці вчених, присвячені питанням взаємозв'язку права і моралі (О. Дзьобань), правовому вихованню як цінності (В. Сухомлинський), процесу правового виховання (Л. Твердохліб), правовому вихованню як діяльності (В. Ковальський, М. Фіцула), правовому вихованню як системі (Г. Давидов) тощо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування поняття «правове виховання підлітків». Для досягнення мети визначено такі завдання: схарактеризувати термінологічні поля понять «виховання», «право», виявити основні лінії досліджень, що стосуються правового виховання підлітків, проаналізувати типові ознаки такого виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз терміна «правове виховання підлітків» доводить, що він складається з двох категорій – категорії «виховання підлітків» і категорії «право». Розглянемо ці дві категорії окремо, аби зрозуміти сутність і зміст цього терміна.

Так, термін «виховання» в роботах учених пояснюється як «процес олюднення, окультурення людини, яка на підставі сприйняття загальнолюдських і національних цінностей, цінностей національної та світової культури здатна займатися розбудовою свого самобутнього, неповторного культурного образу, що є суттєвим додатком до загального духовно-культурного портрету людства» [11]. Г. Шевченко підкреслює, що виховання має бути ціннісно орієнтованим і спрямованим «на невтомну працю над власним внутрішнім світом, ціннісною свідомістю, набуттям і привласненням системи загальнолюдських, національних і особистісних цінностей, які підносять особистість над буденністю життєвих ситуацій і формують піднесену, духовну, морально-естетичну картину власного світу, який керує життєтворчою діяльністю» [12, с. 293]. Отже, дослідниця доходить висновку, що виховання є процесом людинотворчості як «людини невтомної праці, людини високодуховної

і прекрасної» [12, с. 293]. О. Поліщук під вихованням розуміє «цілеспрямований процес переведення накопиченої людської культури в індивідуальну форму існування, коли зовнішнє (об'єктивне) стає змістом внутрішнього (суб'єктивного), тобто усвідомлюється конкретними людьми, щоб потім відобразитися в їхніх думках, поведінці, почуттях» [5, с. 567].

Виховання підлітків має розглядатися комплексно, міждисциплінарно, що підтверджують праці як українських, так і зарубіжних учених, присвячені, зокрема, проблемі правового виховання підлітків (В. Головченко [2], М. Кашук [4], В. Сухомлинський [8; 9] та ін.).

Так, для В. Сухомлинського було важливо, щоб процес виховання розпочинався змалку: «Ми домагаємося, – писав він, – щоб у дитини і підлітка боліло серце за те, що відбувається навколо неї і поряд з нею, щоб вона з дитинства пережила, відчула громадянські радощі, громадянські прикрощі» [8, с. 56], «щоб кожен вихованець ... відчув особисту причетність до долі народу, пройшов урок громадського піклування про інтереси народу, перехворів, перестраждав за те, що особисто його ніби не стосується» [9, с. 98]. Отже, педагог уважав за необхідне виховувати громадянина своєї держави як вільну особистість, що служить народу.

Сучасні дослідження зарубіжних учених доводять, що правове виховання підлітків має здійснюватися сьогодні з урахуванням мультидисциплінарного підходу. Наприклад, Мейке Вацлавік і Аліна Буркхолдер наголошують на тому, що виховання підлітків пов'язане насамперед з освітою і культурою. На матеріалі шести країн (Індія, Кенія, Німеччина, Бразилія, Японія, Данія) вони визначили декілька пов'язаних між собою тем і з'ясували, що найважливішим для сучасної системи освіти є задоволення індивідуальних потреб підлітків. Дослідники вважають, що до основних питань, які об'єднують виховання підлітків по всьому світу, належать: культурно-соціологічна перспектива підліткового віку, завдання підлітків на розвиток, основні виклики в підлітковому віці (зокрема й бідність), маркери культурної ідентичності, блоки та бар'єри у вихованні підлітків тощо. Слушною є також їхня думка про те, що підлітковий вік – ключовий етап у розвитку підлітків, що живуть у різних суспільствах. Так, за різного тлумачення розподілу вікових норм, слід зважати на те, що підлітковий вік є послідовним у життєвому циклі кожної людини, має певні завдання і можливості, нові перспективи. Серед соціальних завдань цього віку М. Вацлавік і А. Буркхолдер виокремлюють такі, як отримання диплома про

освіту, сексуальність, вибір шлюбного партнера тощо. Вказуючи на всі ці завдання і очікування, дослідники підкреслюють, що «підлітки також оцінюють власний розвиток і порівнюють себе зі своїми однолітками ..., а підлітковий вік завжди вбудований у нормативний контекст і розглядається як підготовча фаза успішного й орієнтованого на майбутнє способу життя» [15, с. 3].

Підлітки по-різному розуміють поняття права, а тому в контексті нашого дослідження необхідно з'ясувати значення цього терміна.

Термін «право» у словниках має різні тлумачення. Так, у філософській енциклопедії право розуміють як «сукупність встановлених або санкціонованих державою загальнообов'язкових правил поведінки (норм), дотримання яких забезпечується заходами державного впливу, зокрема й примусом. За допомогою права клас або класи, у руках яких зосереджена державна влада, певним чином регламентують відносини й поведінку людей та їх колективів, закріплюють як обов'язковий, що охороняється законом, той лад суспільних відносин, який відповідає інтересам цих класів» [10, с. 331]. Як твердять автори енциклопедії, право є предметом вивчення різних наукових шкіл і дисциплін, зокрема філософії права, соціології права тощо, адже регулює устрій життя суспільства, його морально-правові норми. З огляду на це, вважаємо за потрібне зважати в нашому дослідженні й на цей аспект.

Доктор філософських наук, професор О. Дзьобань обстоює думку про взаємозалежність права і моралі в розвитку суспільства й вважає правове виховання «... головним чинником, який забезпечує успіх перетворень у правовій сфері нашого суспільства. У деяких випадках правове виховання, що має ціннісний сенс і наповнення, тягнеться глибше і далі правової свідомості, впливаючи на загальну культуру людей, виступаючи стрижнем формування особистості. Це зумовлено тісною взаємодією правових і етичних цінностей у процесі виховання загалом і правового виховання зокрема» [3, с. 179]. Дослідник зауважує, коли відбувається взаємодія людини з правом, то залишається певний слід у її свідомості, і це цілком сприяє вихованню такого феномену, як правова культура. Погоджуючись з цією думкою, наголосимо, що для підсилення й урізноманітнення процесу правового виховання підлітків насамперед необхідно обґрунтувати його теоретичні засади, визначити основні риси виховання правової людини. О. Дзьобань твердить, що право є універсальною формою «вираження і втілення свободи, справедливості, рівності, гуманізму в поведінці людей», тому в процесі організації правового виховання має

бути враховано інтелектуальний момент, який більше властивий праву, порівняно з такою універсальною формою, як мораль [3, с. 183].

У лексикографічних працях право розглядається як система встановлених або санкціонованих державою загальнообов'язкових правил (норм) поведінки, що виражають волю панівного класу або всього народу [6]. В «Юридичній енциклопедії» право визначається як система соціальних загальнообов'язкових норм. Їх дотримання та виконання має бути забезпечено державою. Саме право є ключовим у регулюванні правопорядку на всіх рівнях – національному, міжнародному [13]. Як свідчить аналіз наукових джерел, розвиток права тісно пов'язаний із розвитком держави. Саме завдяки праву підліток може вимагати від оточення, щоб воно поважало його права, виконувати власні обов'язки, робити важливі справи тощо.

Ще видатний педагог А. Макаренко порушив проблему виховання морально-правової відповідальності, вказавши на найпоширенішу помилку педагогів – ставлення до дітей як до об'єкта виховання. Він писав: «Ні, діти – це живі життя і життя прекрасні, а тому треба ставитися до них як до товаришів і громадян, треба бачити й поважати їхні права і обов'язки, право на радість і обов'язок відповідальності» [1, с. 134]. Отже, процес правового виховання є активним творенням морально-правового ідеалу, що вдосконалює морально-правову дійсність, розвиває морально-правову свідомість у підлітків тощо.

Підліткам, зважаючи на їхній складний віковий період, дуже важко швидко опанувати широту законів, ключові тлумачення власних прав, відповідні правові системи і той культурно-соціальний контекст, у якому вони самі перебувають. Підлітки не завжди обізнані з законом, не завжди мають ті інструменти, які необхідні їм для розуміння важливості власних прав, сприйняття інформації про те, як саме їхні конституційні права можуть сприяти розвитку та подальшому успішному життю. Проблемні моменти, з якими зазвичай стикаються підлітки, зводяться до розуміння ними сімейних систем та ролі батьків, релігійних свобод і прав щодо віросповідання, злочинності неповнолітніх та судових систем, які б мали бути дружніми до дитини, дотримання прав у засобах масової інформації і загалом – зведенні фундаменту для накопичення цілісної правової вихованості як результату правового виховання. Як вважає М. Кащук, україні необхідним сьогодні є «формування правової культури учнів шляхом накопичення правових знань, формування правових переконань, установок, навичок правомірної поведінки» [4, с. 82].

Підкреслимо, що сучасні вчені розуміють правове і моральне виховання в гармонійній єдності, обстоюють правосвідомість як цінність громадянина і водночас доводять важливість формування правової свідомості, правової поведінки підлітків, що є головною умовою розвитку особистості в суспільстві. Міцний зв'язок правового виховання з моральним вихованням можна пояснити тим, що і мораль, і право загалом утверджують норми поведінки людини, її основні принципи тощо. Отже, можемо констатувати, що правове виховання підлітків є обов'язковим для формування правової компетентності, підвищення рівня правової культури як кожної особистості, так і всього суспільства.

Сучасний американський дослідник Роджер Дж. Р. Левеск акцентує на існуванні системи захисту дітей. Підлітків він вважає особливо вразливими й зазначає, що, попри наявність захисних систем, сьогодні дуже складно визначити права, які визнають інтереси і здібності підлітків. Водночас учений зауважує, що навіть сьогодні ці системи не визнають, що саме підлітки заслуговують на юридичний захист, оскільки вони вважаються «дітьми» й належать до категорії неповнолітніх. Дослідник вказує на загальну причину наявних труднощів, яка «... полягає в тому, що ці системи обов'язково орієнтуються на сім'ю і, як наслідок, зосереджуються на деталізації конституційного права батьків. Доки це відбуватиметься, ця галузь права породжуватиме суттєві труднощі... Системи захисту дітей повинні одночасно обслуговувати і батьків, і їхніх дітей. Обслуговування власних інтересів батьків є проблематичним настільки, наскільки це стосується дитини. Системи соціального забезпечення по суті розглядають дітей як жертв, а їхніх батьків як злочинців. Хоча системи допомоги дітям можуть офіційно не визнавати батьків злочинцями, адже батьки та опікуни – це ті, кого вважають відповідальними за своїх дітей. Виконуючи свої обов'язки, батьки також мають власні потреби, бажання й законні права, які можуть суперечити найкращим інтересам їхніх дітей» [14, с. 139].

Додамо, що в суспільстві панує думка про те, що підлітки мають знати не лише свої права, а й обов'язки, і саме в цьому, на наше переконання, криється нерозв'язаність питання взаємин у сім'ї. Ситуація також погіршується тим, що потужність впливу сім'ї на правове виховання підлітків дуже швидко зменшується, адже сьогодні спостерігається зміна існування сім'ї як такої, і для підлітків, що виховуються у таких сім'ях, це вже не є безпечним середовищем. Так, чвари в сім'ї, насилля над підлітками (не лише фізичне, а й морально-психологічне) зумовлюють таку

ситуацію, коли підлітків потрібно захищати від рідних батьків або осіб, що їх замінюють. Така ситуація, на жаль, спостерігається і в суспільстві: підлітки, стикаючись із агресивним середовищем, самі стають більш агресивними, змінюється їх поведінка в бік неправомірної, злочинної, яку вже не виправити профілактичними діями. Дослідники Крістофер І. Стівенс і Менен Ферол Е. звертають увагу на те, що підлітки в подібних ситуаціях дуже часто мають депресивні стани, тривогу, посттравматичний стрес, академічні й поведінкові проблеми, погані стосунки з однолітками тощо [16, с. 49]. Це характерно не лише для країн з перехідною економікою, а й для розвинених країн, які могли б, на нашу думку, не на рівні окремої громади, а на державному покращити стан правосвідомості підлітків, підвищити їх правову культуру тощо.

Отже, на наше переконання, поняття «правове виховання підлітків» повинно розглядатися крізь призму широких соціальних змін, у межах крос-культурного контексту, що впливає на інтелектуальний розвиток, правову свідомість та вчинки підлітків, ураховуючи невідповідність різних правових систем, які мали б сприяти оновленню прав підлітків для їх більшої самореалізації, зведення власної траєкторії успішного майбутнього життя. Вихователі та вчителі, які працюють із підлітками, юридичні консультанти, правознавці, соціальні працівники, що надають різні види допомоги підліткам, мають спиратися на ті закони, які передбачають захист молоді, а не її криміналізацію під прикриттям правового захисту. Стратегічним напрямом роботи з підлітками, які, наприклад, опинилися в несприятливих обставинах, вважається соціальне втручання, або інтервенція, метою якої є налаштування підлітків на соціальну поведінку й на засвоєння загальноприйнятих морально-правових норм суспільства, обмеження впливу асоціальних цінностей. Так, Ірвінг Спергел, оцінюючи ризики протиправної поведінки підлітків, зауважує, що «робота з молодістю людиною, яка опинилася серед ризиків і загроз, але яка, з іншого боку, є небезпечною для інших, стає все більш складною, якщо враховувати основні структури, навантаження або відносини в сім'ї, у школі, на роботі та із сусідами, систему юстиції» [7, с. 127].

Висновки. З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що в тому разі, коли процес правового виховання підлітків буде зосереджений на інноваційних виховних технологіях, розвитку міжособистісних стосунків підлітків, на обговоренні правових відповідей на проблеми, що безпосередньо стосуються підліткового віку (право на приватне життя,

право на доступну і якісну освіту тощо), виховна концепція надасть підліткам більшої правової компетентності, підштовхне до розвитку правової культури. За успішної організації процесу правового виховання підлітки, з одного боку, відчуватимуть себе вільнішими, а з іншого – зможуть узяти на себе більшу відповідальність за своє майбутнє життя. Важливими складниками системи правового виховання підлітків, на нашу думку, мають стати: збалансування свободи висловлення підлітками власних поглядів та їхнього права на захист; розв'язання проблеми сексуального впливу

з боку засобів масової інформації на поведінку підлітків; подолання злочинності, спричиненої різними формами залежності (алкогольні напої, наркотики, інтернет-ігри тощо); розвиток правової свідомості, культури вчинку тощо. Отже, для розв'язання питань, пов'язаних із правовим вихованням підлітків, важливим є науковий пошук у таких сферах, як психологія розвитку, сімейне виховання, охорона здоров'я, соціальна робота, освітня і соціальна політика тощо. Власне, у цьому пошуку і полягають перспективи подальших досліджень у визначеному напрямі.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. П. Педагогічна спадщина А. Макаренка у контексті морально-правової відповідальності особистості педагога. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vpm/2008_4vasyanovycht.pdf (дата звернення: 16.08.2020).
2. Головченко В. В., Неліп Г. І., Неліп М. І. Правове виховання учнівської молоді: питання методології та методики: монографія. Київ: Наукова думка, 1993. 137 с.
3. Дзьобань О. Правове виховання в контексті співвідношення права і моралі. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2013. № 4(18). С. 179–184.
4. Кашчук М. Еволюція мети та завдань правового виховання учнівської молоді у межах II половини ХХ століття. *Молодь і ринок*. 2018. № 1(156). С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126415>.
5. Поліщук О. Історіографічний аналіз проблеми правового виховання молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 568–573.
6. Словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/pravo> (дата звернення: 16.08.2020).
7. Спергл Ірвінг. Мобильная работа с молодежью: общественно-ориентированный способ решения проблемы банд молодежи. *Мобильная работа с молодежью во время глобальных изменений*. Москва: Издатель Вальтер Шпехт, 2010. Т 10. С. 122–130.
8. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Київ: Рад. школа, 1970. 288 с.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Рад. школа, 1986. 139 с.
10. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. Москва: Советская Энциклопедия, 1967. Т. 4. 592 с.
11. Шевченко Г. П. та ін. Духовно-культурні цінності виховання Людини: монографія. Луганськ: НОУЛІДЖ, 2013. 332 с.
12. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 3(66). С. 288–299.
13. Юридична енциклопедія: в 6 т. / редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. Київ: Українська енциклопедія, 1998.
14. Adolescents and Constitutional Law / Roger J. R. Levesque. Publisher: Springer International Publishing. 2019. 418 p. DOI 10.1007/978-3-030-26639-4.
15. Educating Adolescents Around the Globe. Becoming Who You Are in a World Full of Expectations / Editors: Watzlawik, Meike, Burkholder, Alina (Eds.). Publisher: Springer International Publishing, 2020. 326 p. DOI 10.1007/978-3-030-37900-1.

References

1. Vasyanovich G.P. (2008). Pedagogical heritage of A. Makarenko in the context of moral and legal responsibility of the teacher. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vpm/2008_4vasyanovycht.pdf (access date: 16.08.2020). [in Ukrainian]
2. Golovchenko V.V., Nelip G.I., Nelip M.I. (1993). Legal education of student youth: questions of methodology and techniques: monograph. Kyiv: Naukova Dumka. 137 p. [in Ukrainian]
3. Dzioban O. (2013). Legal education in the context of the relationship between law and morality. Bulletin of the National University "Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine". № 4 (18). P. 179–184. [in Ukrainian]
4. Kashchuk M. (2018). Evolution of the purpose and tasks of legal education of student youth within the second half of the twentieth century. Youth and the market. № 1 (156). P. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126415>. [in Ukrainian]
5. Polishchuk O. (2013). Historiographical analysis of the problem of legal education of junior adolescents in secondary schools. Pedagogical discourse. Vol. 15. P. 568–573. [in Ukrainian]
6. Dictionary of the Ukrainian language. URL: <http://sum.in.ua/s/pravo> (access date: 16.08.2020). [in Ukrainian]
7. Spergl Irving. (2010). Mobile work with youth: a socially-oriented way to solve the problem of youth gangs. Mobile work with young people during global change. Moscow: Publisher Walter Specht. T 10. P. 122–130. [in Russian]
8. Sukhomlinsky V.O. (1970). Birth of a citizen. Kyiv: Rad. School. 288 p. [in Ukrainian]
9. Sukhomlinsky V.O. (1986). I give my heart to children. Kyiv: Rad. School. 139 p. [in Ukrainian]
10. Philosophical encyclopedia / ed. by F.V. Konstantinov. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1967. T. 4. 592 p. [in Russian]
11. Shevchenko G.P. and others. (2013). Spiritual and cultural values of human education: a monograph. Lugansk: NOULIDGE. 332 p. [in Ukrainian]
12. Shevchenko G.P. (2015). Education - the process of human creativity, cultural creation, spiritual creation. Spirituality of personality: methodology, theory and practice. Vol. 3 (66). P. 288–299. [in Ukrainian]
13. Legal encyclopedia: in 6 volumes / editor: Yu. S. Shemshuchenko (chairman of the editors) and others. Kyiv: Ukrainian Encyclopedia, 1998. [in Ukrainian]
14. Adolescents and Constitutional Law / Roger J. R. Levesque. (2019). Publisher: Springer International Publishing. 418 p. DOI 10.1007/978-3-030-26639-4. [in English]
15. Educating Adolescents Around the Globe. Becoming Who You Are in a World Full of Expectations / Editors: Watzlawik, Meike, Burkholder, Alina (Eds.). Publisher:

16. Stevens Kristopher I., Mennen Ferol E. Community Violence Exposure and Aggressive Behavior Problems Among Adolescents: Does Child Maltreatment Moderate the Longitudinal Associations? *Child Maltreatment Research, Policy, and Practice* (Editors Sonya Negriff). Publisher: Springer International Publishing, 2018. P. 49–71. DOI 10.1007/978-3-030-04561-6.

Відомості про автора:

Дем'яненко Анатолій Миколайович

Lobbyzp@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 11. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2020 р.*

Springer International Publishing, 2020. 326 p. DOI 10.1007/978-3-030-37900-1. [in English]

16. Stevens Kristopher I., Mennen Ferol E. (2018). Community Violence Exposure and Aggressive Behavior Problems Among Adolescents: Does Child Maltreatment Moderate the Longitudinal Associations? *Child Maltreatment Research, Policy, and Practice* (Editors Sonya Negriff). Publisher: Springer International Publishing. P. 49–71. DOI 10.1007/978-3-030-04561 [in English]

Information about the author:

Demianenko Anatoli Mykolayovych

Lobbyzp@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 11. 12. 2020.
Accepted for publishing 22. 12. 2020.*

УДК 378.4:159.937

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ІНЖЕНЕРА-ПРОГРАМІСТА В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Андрій Сендер

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті визначено та схарактеризовано особливості вияву когнітивних стилів майбутніх інженерів-програмістів у процесі навчальної діяльності в закладах вищої освіти. Здійснено аналіз наукових праць, присвячених особливостям когнітивних стилів у сучасному середовищі. Запропоновано класифікацію когнітивних стилів студента, відповідно до його індивідуальних стилів. Доведено, що вияв когнітивних стилів у майбутніх інженерів-програмістів відбувається в трьох напрямках діяльності – пізнавальній, комунікативній і творчій. Відповідно до кожного напрямку в роботі наведено детальну характеристику його вияву за такими параметрами: теоретичний, активно-діяльнісний, афективний стилі.

Ключові слова:

когнітивні стилі; інженер-програміст; заклади вищої освіти; індивідуалізація; стиль; діяльність.

Аннотация:

Сендер Андрей. Особенности когнитивных стилей инженеров-программистов в учебной деятельности. В статье определены и охарактеризованы особенности проявления когнитивных стилей будущих инженеров-программистов в процессе учебной деятельности в высших учебных заведениях. Проанализированы научные работы об особенностях когнитивных стилей студента в соответствии с его индивидуальными стилями. Доказано, что когнитивные стили у будущих инженеров-программистов проявляются в трех направлениях деятельности – познавательной, коммуникативной и творческой. В соответствии с каждым направлением в работе представлена подробная характеристика его проявления по параметрам: теоретический, активно-деятельностный, аффективный стили.

Ключевые слова:

когнитивные стили; инженер-программист; высшие учебные заведения; индивидуализация; стиль; деятельность.

Resume:

Sender Andrew. The features of cognitive styles of software engineers in educational activities. The article identifies and characterizes the features of the manifestation of cognitive styles of future software engineers in the educational process in higher education institutions. The analysis of the scientific works devoted to features of cognitive styles in the modern environment is carried out. The classification of student's cognitive styles according to his individual style is offered. It is proved that the manifestation of cognitive styles in future software engineers occurs in three areas of activity - cognitive, communicative and creative. According to each direction the detailed characteristic of its display on the following parameters is given in the work: theoretical, active, affective style.

Key words:

cognitive styles; software engineer; institutions of higher education, individualization; style; activity.

Постановка проблеми. Через високий рівень конкуренції серед ІТ-фахівців сьогодні різко зростають вимоги до їхньої професійної підготовки в період навчання в закладах вищої освіти. Зі свого боку, якість професійної підготовки тісно пов'язана з індивідуально-психологічними характеристиками й особливостями пізнавальних процесів особистості студента. Зважаючи на це, у педагогіці та психології активно розробляється проблема індивідуалізації інтелектуальної діяльності особистості, ведеться пошук способів максимально ефективного використання індивідуальних пізнавальних ресурсів майбутніх фахівців. Інтелектуальні можливості інженера-програміста виявляються насамперед у тому, як він сприймає, розуміє та пояснює навколишню дійсність, як і які рішення ухвалює, залежно від індивідуальних пізнавальних нахилів, важливу роль серед яких виконують когнітивні стилі. За їх допомогою майбутній фахівець ставить собі цілі й ухвалює рішення про те, як потрібно діяти в тій чи тій ситуації, намагаючись уникнути когнітивного дисонансу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженнях науковців висвітлено різноманітні особливості когнітивних стилів. Так, зокрема, вплив когнітивних стилів на аспекти поведінки людини розкрито в наукових працях

М. Віката, В. Колги [1], М. Холодної [9]; зв'язок когнітивних стилів з індивідуально-психологічними характеристиками студента виявлено в роботах М. Єгорової [4], І. Козлової [7], Л. Карамушки, О. Філя, П. Блешмудт [5], І. Коваль [6]; особливості когнітивних стилів в освітніх закладах показано в дослідженні М. Москальова [8]; характеристику когнітивних стилів, що впливають на адаптацію до навчання, наведено в роботі Т. Євтуха [3]; когнітивні стилі, що визначають успішність навчання і професійної діяльності розкрито в дослідженні С. В'юшкової [2].

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити та схарактеризувати особливості вияву когнітивних стилів майбутніх інженерів-програмістів у навчальній діяльності в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «стиль» у психології використовується для пояснення процесуальних виявів індивідуальної природи психічної активності людини. Термін «когнітивний стиль» має більш вузький сенс і розглядається як стійка характеристика індивідуальних відмінностей у способах організації пізнавальних процесів, переробки інформації і набуття досвіду.

Початкове застосування терміна «когнітивний стиль» належить до сфери психології.

Аналізуючи теоретичні витоки стильового підходу та його еволюцію, необхідно зауважити, що в його історії можна виділити кілька етапів, що різняться не лише часовими рамками, а й семантичним полем поняття «стиль».

На першому етапі стиль розглядався в контексті психології особистості для опису індивідуальних способів взаємодії людини зі своїм соціальним оточенням.

Другий етап в еволюції стильового підходу припав на 50-60-і рр. ХХ ст., коли спостерігався значний інтерес з боку дослідників до проблеми вивчення індивідуально-своєрідних способів переробки людиною інформації про навколишній світ і коли вперше в американській психології з'явився термін «когнітивний стиль» (cognitive style). Під когнітивними стилями американські вчені розуміли індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які отримали окремий статус, порівняно з індивідуальними відмінностями в успішності інтелектуальної діяльності.

Третій етап розвитку стильового підходу розпочався у 80-і рр. минулого століття. У цей період відбувалося фактичне ототожнення стилю з індивідуальними відмінностями в психічній діяльності. Однак якщо стилі – це завжди індивідуальні відмінності, то індивідуальні відмінності далеко не завжди є стилями. Іншими словами, у дослідженнях стилів критерії специфікації стилю набули розмитості, а сама категорія стилю, яка фіксує факт індивідуальної своєрідності способів поведінки особистості, увібрала в себе всі інші психологічні категорії.

Розвиток когнітивної психології сприяв формуванню поняття когнітивних стилів, які вивчалися як самостійні психологічні феномени. Поняття когнітивного стилю було введено в психологію як певний корелят поданням про особистісну обумовленість процесу пізнання, що означає: будь-яка інформаційна або операційна модель у свідомості суб'єкта отримує особистісну інтерпретацію. Під поняттям «когнітивний стиль» розуміються індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які характеризують специфіку менталітету конкретної людини й відмінні риси її інтелектуальної поведінки [10, с. 294].

Методологічною основою для розуміння поняття «когнітивний стиль» є теорія індивідуальності. Згідно з концептуальною моделлю індивідуальності, кожна людина індивідуальна; її індивідуальність є сукупністю природних властивостей і якостей, сформованих у процесі життя і виражається в стійких формах поведінки, інтелектуальних показниках, інтересах, настановах тощо; виділяється внутрішнім світом (сутністю, душею людини) і виступає виявом цієї душі [11].

З позицій сучасних теоретичних світоглядів основу індивідуальних когнітивних стратегій становить стиль індивідуальності. Стиль індивідуальності є досить стійким утворенням і значною мірою детермінує образ світу людини. Стиль індивідуальності виявляється в будь-якому виді діяльності людини, зокрема й у навчальній. Поведінка людини визначається основними базовими потребами, через що в будь-якому виді діяльності стильові характеристики індивідуальності набувають необхідного переломлення. Всі вони безпосередньо корелюють з образом світу суб'єкта, який може бути пов'язаний з конкретними ситуаціями, але завжди постає як ціннісно й мотиваційно значущий.

Термін «індивідуальний стиль діяльності» використовується в дослідженнях, автори яких уважають, що своєрідність організації і прийомів навчальної роботи фахівців залежить від властивостей їхнього темпераменту.

Сутність індивідуального стилю діяльності полягає в тому, що фахівець здатний свідомо чи несвідомо враховувати свої індивідуальні особливості, як об'єктивні умови діяльності, і відповідно до цих умов організувати свою діяльність.

Для індивідуалізації навчання інженерів-програмістів значення індивідуального стилю розкривається через звернення до такої інтегральної характеристики особистості, як образ світу, що визначає особливості індивідуального смислового поля, за допомогою якого людина відображає навколишній світ, і яке є орієнтовною основою її поведінки та пізнавальної діяльності, що не зводиться лише до наукового пізнання. У процесі навчання студенти, залежно від стратегій пізнання, виділяють у проблемі головне або другорядне, аналізують на підставі когнітивної або особистісно-емоційної сторони, виявляють причинно-наслідкові зв'язки або відразу інтуїтивно здійснюють вибір певної структури аналізу.

Відповідно до індивідуального стилю майбутніх фахівців когнітивні стилі студента можна класифікувати за такими критеріями [10, с. 45]:

- за типом сприйняття: поле залежність / полenezалежність (відображають ступінь диференційованості поля сприйняття (уміння в процесі сприйняття предмета виділити «фігуру» і «фон»);
- за типом реагування: імпульсивність / рефлексивність (визначаються характером реагування в ситуації виконання завдань);
- про особливості когнітивного контролю: гнучкість / ригідність (ступінь суб'єктивних

труднощів у заміні способів переробки інформації в ситуації когнітивного конфлікту);

– за типом мислення: аналітичний / синтетичний (відображає спосіб оперування інформацією для розуміння її змісту);

– за діапазоном еквівалентності: вузькість / широта (відображають вузькість-широту еквівалентності понять, впливають на особливості побудови класифікації інформації).

Для перевірки критерію когнітивного стилю студента можна використати різноманітні методики діагностування. Критерій полезалежність / полenezалежність виявляється в об'єктивності пізнавального відображення (диференційованість і повнота відтворення фрагмента реальності), його можна діагностувати за допомогою методик: «Стрижень – рамка», «Регулювання положення тіла», «Включені фігури». Критерій імпульсивність / рефлексивність розуміється як стабільна тенденція суб'єкта до виявлення реакції розгорнутого й детального аналізу ситуації перед ухваленням рішення. Для його перевірки можна використати методики: «Порівняння схожих малюнків», «Порівняння об'єктів на основі дотикового й зорового порівняння». Наступний критерій – гнучкість / ригідність – характеризує ефективність подолання стереотипу, що оцінюється за швидкістю і точністю виконання завдання. Використовують методику словесно-колірної інтерференції та методику вільних асоціацій. Критерій вузькість / широта характеризує індивідуальні відмінності в масштабі, який використовується людиною для оцінювання схожості та відмінності об'єктів. Його можна визначити за допомогою методики «Вільне сортування об'єктів», методики «Константність розміру».

Відповідно до специфіки підготовки майбутніх інженерів-програмістів, до когнітивних стилів належать: теоретичний, активно-діяльнісний та афективний стилі.

Згідно з дослідженнями, присвяченими проблемі стилів індивідуальності, а також класифікації когнітивних стилів та особливостей навчальної діяльності майбутніх інженерів-програмістів, можна виділити такі напрями їх вияву: пізнавальна, комунікативна та творча діяльності.

Наведемо характеристики вияву когнітивних стилів інженерів-програмістів у їх пізнавальній діяльності.

Теоретичний стиль. Студент вивчає матеріал з перспективою його подальшого використання. Систематизує матеріал, що викладається, подає його в схемах. Надає перевагу формалізованій інформації. Наукову проблему розглядає в «згорнутому вигляді», виділяючи в ній головне

й відокремлюючи її від другорядних. Зміст матеріалу сприймає загалом, без аналізу різних аспектів. Під час самостійного аналізу навчального матеріалу вивчає проблему в цілому, без звернення до деталей, конкретних прикладів. Надає перевагу короткому резюме щодо засвоєного матеріалу. Подає зміст навчального матеріалу у вигляді графіків, таблиць, схем.

Активно-діяльнісний стиль. Студент вивчає матеріал з перспективою його подальшого використання в практичній діяльності. Здійснює системний аналіз вивченого матеріалу. На лекціях прагне записувати зміст матеріалу, виділяє головне, використовує різні прийоми виділення головного в змісті матеріалу. Воліє виконувати роль лаборанта або респондента, якщо виклад змісту лекції супроводжується дослідженнями. На семінарських заняттях виступає з власними узагальненнями й висновками, дає оцінку виступам однокурсників. Намагається вивчати явище в розвитку.

Афективний стиль. У пізнавальній діяльності характеризується емпіричністю й безсистемністю в сприйнятті навчального матеріалу. Оцінюючи зміст навчального матеріалу, орієнтується на зміст і мотивацію. Ставлення до матеріалу виражає імпульсивно. Воліє мати власне судження, яке носить цілісний характер, без аналізу конкретних деталей. Під час самостійного вивчення інформації прагне користуватись літературою, що відповідає конкретному змісту і практичними рекомендаціями до теми, що вивчається. Вивчаючи матеріал, орієнтується на подібну наочність. Вивчення навчального матеріалу здійснює в напрямі від загального до конкретного.

Розглянемо характеристики вияву когнітивних стилів інженерів-програмістів у їх комунікативній діяльності.

Теоретичний стиль. Орієнтований на спільні цілі навчання; вважає за краще здобувати інформацію з підручників, довідників, словників, а не в процесі спілкування з однокурсниками і викладачами. Спілкування носить емоційно-спрямований характер. Перевагу надає формально-рольовому спілкуванню. У спілкуванні виявляє тенденцію до раціональної логіки. Способи спілкування з іншими студентами, педагогами стандартно формальні й неіндивідуалізовані. Якість навчальної діяльності є пріоритетною. Надає перевагу обговоренню загальнотеоретичних питань перед розбором конкретних проблемних ситуацій. Схильний до узагальнених оцінок особистості педагогів і студентів.

Активно-діяльнісний стиль. У визначенні цілей спілкування виявляє імпульсивність. Воліє обговорювати проблеми з однокурсниками, викладачами. Обговорення завершується

складанням плану дій. Ділові відносини домінують над особистими. Вважає за найкраще виступати в ролі організатора обговорень проблемних питань на лекціях, семінарах. Оцінка особистості студентів і викладачів є динамічною. З незрозумілих питань найчастіше звертається до товаришів, а не з'ясовує такі питання за літературними джерелами.

Афективний стиль. Навчальна діяльність носить емоційний характер. Способи спілкування з однокурсниками ситуативні й індивідуально зумовлені. У спілкуванні з друзями апелює до внутрішнього світу співрозмовників. Найявна тенденція щодо з'ясування думки про себе у викладачів, однокурсників. Ділове спілкування завжди емоційно насичене. Рівень успішності в навчанні залежить від симпатій або антипатій щодо викладачів. На заняттях формулює не завжди продумані висновки й узагальнення на підставі інтуїції чи особистісно значущих фактів.

Характеристика вияву когнітивних стилів інженерів-програмістів у творчій діяльності.

Теоретичний стиль. Надає перевагу творчим завданням, що носять глобальний, узагальнений характер. Дослідження теоретичних проблем переважає над практикою. Охоче виступає з повідомленнями та доповідями на лекціях і семінарах, але не прагне брати участь у дискусійному обговоренні питань. Завжди висловлює власний погляд, виконуючи завдання, що вимагають творчого підходу. Не прагне до прийняття висунутих ним нових ідей, варіантів розв'язання проблеми, теоретичних концепцій однокурсників. Бажана сфера творчої активності – технічні, математичні, природничі предмети.

Активно-діяльнісний стиль. Надає перевагу творчій активності з предметної діяльності на протигагу теоретичної сфері та сфері спілкування. Орієнтація на власне бачення проблем і завдань, запропонованих викладачами. Вважає за краще виконувати творчі завдання, що носять глобальний, узагальнений характер. Активна опора під час розв'язання проблемних питань і виконання завдань на власну інтуїцію. Виявляє творчу активність у практико-орієнтованій сфері.

Афективний стиль. Надає перевагу таким творчим завданням, які мають особистісну значущість і позитивне емоційне тло. Характеризується високою творчою активністю. Під час виконання творчих завдань змістом рефлексії є особистісне протиріччя. Орієнтований на власне бачення творчих проблем і завдань навчальної діяльності. Виявляє

творчу активність у спілкуванні з однокурсниками. Орієнтований на виконання творчих завдань, що носять глобальний, узагальнений характер. У процесі розв'язання творчих проблем спирається на власну інтуїцію. Найбільш активно виявляє творчий потенціал, виконуючи завдання гуманітарного блоку дисциплін. Характеризується високим ступенем генерування творчих ідей. Схильний до дискусійного розв'язання творчих проблем.

Отже, наведені характеристики дають змогу об'єктивізувати неусвідомлювані особистісні настанови – програми організації поведінки інженера-програміста, що забезпечують готовність до сприйняття явищ у певному значенні й відносно.

Стильові особливості діяльності інженера-програміста, що опосередковують його поведінку, відображають її процесуальний аспект насамперед стосуються сфери несвідомого. Вони набагато менше можуть контролюватися свідомістю. Однак знання й розуміння стильових особливостей і вміння їх урахувати, а також здатність привернути увагу інженера-програміста до їх виявів у навчальних ситуаціях і навчальній діяльності особливо необхідно викладачеві для здійснення індивідуалізації навчання майбутніх ІТ-фахівців.

Висновки. З огляду на викладене, можемо констатувати, що когнітивні стилі як психологічно детермінована властивість формуються й розвиваються в умовах професійної спеціалізації. Саме тому зрілість майбутнього ІТ-фахівця супроводжується зрілістю його когнітивно-стильової організації: 1) когнітивні стилі виявляють схильність до конкретного виду та специфіки професійної діяльності; 2) когнітивні стилі визначають сферу професійної діяльності й успішність фахівця; 3) когнітивні стилі можуть змінюватися внаслідок професійного навчання.

Діяльність майбутніх інженерів-програмістів, що висуває вимоги до способів опрацювання інформації, повинна враховувати не лише вимоги професійної компетентності, а й психологічні параметри, особливо когнітивні стилі, які характеризують спосіб виконання діяльності. Лише за таких умов можна очікувати на максимальний результат професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження в цьому напрямі вбачаємо у виявленні ступеня вияву когнітивних стилів майбутніх інженерів-програмістів у навчальній діяльності на підставі психодіагностичних методик.

Список використаних джерел

1. Вікат М., Колга В. А. Звучание времени и зримое пространство в когнитивных стилях. *Когнитивные*

References

1. Vikat M., Kolga V. A. (1986). The sound of time and visible space in cognitive styles. *Cognitive styles: theses of*

- стили: тезиси научно-практичного семінара. Таллінн, 1986. С. 82–86.
2. Вьюшкова С. С. Психологические особенности лиц различных когнитивных стилів интеллектуальной деятельности, определяющие успешность обучения в военном вузе. *Известия Российской государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради*. 2008. № 38(82). Ч. 2. С. 31–34.
 3. Евтух Т. В. Адаптация студентов к обучению в связи с особенностями их когнитивных стилей. *Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки*. 2015. № 1. С. 98–104.
 4. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. Москва: Планета детей, 1997. 338 с.
 5. Карамушка Л. М., Філь О. А., Блешмудт П. П. Когнітивний компонент психологічної готовності до роботи в команді персоналу банківських структур: рівень і чинники розвитку. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2012. Вип. 11. С. 109–117.
 6. Коваль І. В. Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вузі. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський: Аксиома*, 2010. Вип. 8. С. 450–458.
 7. Козлова И. Н. Личность как система конструкторов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли. *Системные исследования. Ежегодник*. Москва: Наука, 1975. С. 128–148.
 8. Москальов М. В. Психологічний супровід входження молодих педагогів в освітню організацію. *Science Rise*. Харків: НВП ПП «Технологічний Центр», 2015. № 11(1). С. 69–74.
 9. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности. *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 3. С. 84–93.
 10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.
 11. Шадриков В. Д. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. Москва: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 384 с.
- the scientific and practical seminar. Tallinn, pp. 82–86. [in Russian]
2. Vyushkova S.S. (2008). Psychological characteristics of persons of different cognitive styles of intellectual activity, determining the success of training in a military university. *News of the Russian A.I. Herzen.State Pedagogical University. Postgraduate notebooks*. No. 38 (82). Part 2, P. 31–34. [in Russian]
 3. Evtukh T.V. (2015). Adaptation of students to learning in connection with the peculiarities of their cognitive styles. *Bulletin of the Perm State Pedagogical University. Series 1. Psychological and pedagogical sciences*. No. 1. P. 98–104. [in Russian]
 4. Egorova M.S. (1997). *Psychology of individual differences*. Moscow: Planet of Children, 338 p. [in Russian]
 5. Karamushka L. M., Fil O. A., Bleshmudt P. P. (2012). Cognitive component of psychological readiness to robotics in the command of personnel of bank structures: level and development officials. *Pravnichy visnik to the University "KROK"*. Vip. 11, P. 109–117. [in Ukrainian]
 6. Koval I. V. (2010). Cognitive styles like individual-psychological changes of mind and health with earthly language at the university. *Problems of current psychology: collection of scientific works*. KPNU, G. S. Kostyuk Institute of Psychology, APS of Ukraine. Kam'yanets-Podilskiy: Axioma. Vol. 8, P. 450–458. [in Ukrainian]
 7. Kozlova I.N. (1975). Personality as a system of constructs. Some questions of the psychological theory of J. Kelly. *System research. Yearbook*. Moscow: Nauka, pp. 128–148. [in Russian]
 8. Moskaliyov M.V. (2015). Psychological support of young teachers' entry into the organization of education. *Science Rise*. Kharkiv: Scientific and Scientific Production Enterprise "Technological Center". No. 11 (1). P. 69–74. [in Ukrainian]
 9. Kholodnaya M.A. (1992). Cognitive styles and intellectual abilities. *Psychological journal*. T. 13. No. 3. P. 84–93. [in Russian]
 10. Kholodnaya M.A. (2004). *Cognitive styles. On the nature of the individual mind*. 2nd ed. St. Petersburg: Peter, 384 p. [in Russian]
 11. Shadrikov V.D. (2009). *Psychology of individuality: New models and concepts* / ed. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikova. Moscow: NOU VPO MPSI, 384 p. [in Russian]

Відомості про автора:**Сендер Андрій Андрійович**

sender@mdpu.org.ua

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 07. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 17. 12. 2020 р.

Information about the author:**Sender Andriy Andriyovych**

sender@mdpu.org.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 07. 12. 2020.
Accepted for publishing 17. 12. 2020.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «МОРАЛЬНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА»

Артем Соколов

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито теоретичні аспекти визначення поняття «моральна стійкість майбутнього офіцера». На основі аналізу лексикографічних праць та наукових джерел з'ясовано значення основних понять – «мораль», «моральний дух», «моральна стійкість», що слугуватимуть надалі для розроблення основних теоретичних положень розвитку моральної стійкості майбутнього офіцера як лідера. Визначено характерні риси морально стійкої особистості, зокрема наголошено на таких якостях, як витримка, міцність, непохитність, незламність, здатність до протистояння виявам аморальності тощо. Відповідно до мети якісної підготовки військових резервів наголошено на необхідності не лише оновлення освітнього процесу майбутніх офіцерів Збройних сил України, а й розвитку моральних якостей офіцера-лідера за стандартами та нормами НАТО. Акцентовано на міждисциплінарності досліджуваного поняття (філософія, політологія, психологія, педагогіка, військова психологія, військова освіта тощо). Підкреслено основну позицію майбутніх офіцерів – набуття військової ідентичності, що на сьогодні отримує розвиток у розрізі теорії соціальної ідентичності. Наголошено на розширенні ролі військових у суспільстві, що безпосередньо залежить від різних психосоціальних процесів, зокрема таких, як ставлення до військової служби, військовий бойовий дух, настанова на згуртування військових колективів. Доведено, що моральну стійкість майбутнього офіцера слід сприймати як рису характеру особистості, яка ідентифікує себе в майбутньому як лідера військовослужбовців. Акцентовано на тому, що ця риса формується в процесі згуртування майбутніх офіцерів і сприймається, з одного боку, як безумовна цінність для підтримки морального духу особового складу, а з іншого – як цілісна система з відповідними складниками, зокрема такими, як моральна мотивація, моральні суження, моральна компетентність, моральні вчинки, здатність до ухвалення моральних рішень в екстремальних умовах.

Ключові слова:

моральна стійкість; військова освіта; майбутні офіцери.

Аннотация:

Соколов Артем. Теоретический анализ понятия «моральная устойчивость будущего офицера».

В статье раскрыты теоретические аспекты определения понятия «моральная устойчивость будущего офицера». На основе анализа лексикографических работ и научных источников выяснено значение основных понятий – «мораль», «моральный дух», «моральная устойчивость», что в будущем будет служить для разработки основных теоретических положений развития нравственной устойчивости будущего офицера как лидера. Определены характерные черты морально устойчивой личности, в частности отмечены такие качества, как выдержка, прочность, стойкость, несокрушимость, способность противостоять проявлениям безнравственности и т. п. В целях качественной подготовки военных резервов отмечена необходимость не только обновления образовательного процесса будущих офицеров Вооруженных сил Украины, но и развития нравственных качеств офицера-лидера согласно стандартам и нормам НАТО. Акцентируется на междисциплинарности рассматриваемого понятия (философия, политология, психология, педагогика, военная психология, военное образование и т. д.). Подчеркнута основная позиция будущих офицеров – приобретение военной идентичности, что сегодня получает развитие согласно теории социальной идентичности. Обращено внимание на расширение роли военных в обществе, что непосредственно зависит от различных психосоциальных процессов, в частности таких, как отношение к военной службе, военный боевой дух, установка на сплочение воинских коллективов. Доказано, что моральную устойчивость будущего офицера следует воспринимать как черту характера личности, которая идентифицирует себя в будущем как лидера военнослужащих. Отмечено, что данная черта формируется в процессе сплочения будущих офицеров и воспринимается, с одной стороны, как безусловная ценность для поддержания морального духа личного состава, а с другой – как целостная система с соответствующими составляющими, в частности такими, как моральная мотивация, моральные суждения, моральная компетентность, моральные поступки, способность к принятию моральных решений в экстремальных условиях.

Ключевые слова:

моральная устойчивость; военное образование; будущие офицеры.

Resume:

Sokolov Artem. Theoretical analysis of the essence of the concept of «moral stability of a future officer».

The article reveals the theoretical aspects related to the definition of the concept of "moral stability of the future officer". Based on the analysis of dictionaries, scientific sources, the meaning of the basic concepts "morality", "moral", "moral stability" has been clarified, which in the future will serve to develop the basic theoretical provisions for the development of moral stability of a future officer as a leader. The characteristic features of a morally stable personality are determined, in particular, such qualities as endurance, strength, resilience, invincibility, the ability to resist manifestations of immorality, etc. are noted. For the purpose of high-quality training of military reserves, it was noted the need to pay attention not only to updating the educational process of future officers of the Armed Forces of Ukraine, but also to the development of the moral qualities of an officer-leader in accordance with NATO standards and norms. The interdisciplinarity of the concept under consideration (philosophy, political science, psychology, pedagogy, military psychology, military education, etc.) is determined.

The main position of future officers is emphasized - the acquisition of military identity, today it is being developed according to the theory of social identity, the expansion of the role of the military in society is noted, which is directly dependent on various psychosocial processes, such as attitudes and beliefs about military service, military morale, attitude to rally military teams.

It has been proved that the moral stability of a future officer should be perceived as a personality trait that identifies itself in the future as a leader of military personnel. It is noted that this feature is formed in the process of rallying future officers, it is perceived as an absolute value for maintaining the morale of personnel. On the other hand, this trait can be perceived as an integral system with appropriate components, such as moral motivation, moral judgments, moral competence, moral actions, the ability to make moral decisions in extreme conditions.

Key words:

moral stability; military education; future officers.

Постановка проблеми. Економічні, політичні та воєнні обставини, що склалися в суспільстві

сьогодні, є наслідком вибору нового курсу життя для українського народу. Головним напрямом

у системі військової освіти залишається національне-патріотичне виховання майбутніх офіцерів, формування їхніх професійних і особистих рис і якостей, зокрема забезпечення морально-психологічної підготовки. Особливої значущості набуває і питання розвитку їхньої моральної стійкості, проте така якість не завжди є сформованою, у зв'язку з чим виникає нагальна потреба її теоретичного осмислення.

Аналіз державних документів, наукової літератури свідчить про те, що різні аспекти порушеної проблеми були предметом теоретичних досліджень. Зокрема в Стратегії національної безпеки України (від 14 вересня 2020 р., № 392/2020) найвищими соціальними цінностями проголошено життя і здоров'я людини, її честь і гідність, а серед основних засад Стратегії визначено стійкість, що розглядається як «здатність суспільства та держави швидко адаптуватися до змін безпекового середовища й підтримувати стає функціонування, зокрема шляхом мінімізації зовнішніх і внутрішніх уразливостей» [8]. У Стратегії зазначено, що основним завданням у сфері воєнної безпеки є розвиток потенціалу стримування за рахунок підготовленого й мотивованого військового резерву [8, п. 44], а в державі має бути запроваджено національну систему стійкості, яка має забезпечити високий рівень готовності «до реагування на широкий спектр загроз» [8, п. 47].

У Законі України «Про збройні сили України» (стаття 11) основними засадами діяльності визнано вірність конституційному обов'язку та військовій присязі, дотримання вимог верховенства права, законність та гуманність, повагу до людини, до її конституційних прав і свобод, а також вказано на необхідність виховання військовослужбовців на патріотичних, бойових традиціях Українського народу, додержання військової дисципліни тощо [2]. Отже, для якісної підготовки військових резервів потрібно звернути увагу не лише на оновлення освітнього процесу майбутніх офіцерів Збройних сил України, а й на розвиток моральних якостей офіцера-лідера за стандартами й нормами НАТО. На нашу думку, саме моральна стійкість майбутніх офіцерів є найбільш важливою якістю та передумовою формування готовності до захисту держави. Однак сьогодні дослідження здебільшого зосереджені на формуванні морально-психологічного стану військовослужбовців та їх оцінюванні, а категорія «моральна стійкість» майже не розкривається й не згадується в навчальній літературі з підготовки майбутніх офіцерів. З огляду на це, проблема розвитку моральної стійкості майбутніх офіцерів набуває актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що загальні питання, пов'язані з процесами становлення морально-психологічного стану військових, розкрито в роботах таких учених, як В. Алешенко, М. Бочаров, О. Іллок, О. Кокун, Є. Невальонний, М. Приймак та ін. У дисертаційному дослідженні С. Левченка порушено проблему особистісного орієнтованого розвитку моральних якостей майбутніх офіцерів у вищих військових закладах освіти й наголошено на тому, що «у підготовці військових фахівців перехід від авторитарно-узагальненої до особистісно орієнтованої моделі виховання відбувається дуже повільно» [4, с. 1].

Погоджуючись з цією думкою, підкреслимо, що така ситуація гальмує процеси, пов'язані з формуванням професіоналізму, моральних рис та якостей особистості майбутніх офіцерів, що актуалізує порушену в нашій роботі проблему.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити поняття «моральна стійкість майбутнього офіцера» шляхом аналізу наукових джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема розвитку моральної стійкості особистості, зокрема майбутнього офіцера як лідера військовослужбовців, має комплексний характер. Вона перебуває на стику багатьох наук – філософії, політології, психології, педагогіки, а також військово-спеціальних наук, зокрема військової психології, військової освіти. З огляду на це, термін «моральна стійкість майбутнього офіцера» потребує, на наше переконання, детального аналізу та уточнення. Для того, щоб розкрити сутність цього терміна, необхідно з'ясувати значення таких понять, як «мораль», «стійкість», «моральна оцінка», «моральний дух» та ін. Так, у філософському словнику соціальних термінів під поняттям «мораль» (лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї) розуміється сукупність історично обумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співжиття й поведінки людей, їх відносини у процесі виробництва матеріальних і духовних вартостей, що визначають їхні обов'язки один до одного, до соціальних груп, верств, класів, до суспільства, виконання яких базується на громадській думці [11, с. 41–42].

У сучасному словнику з етики поняття «мораль» тлумачиться широко: до нього входять не лише названі вияви свідомості, а й реальна поведінка людей, які керуються певними поглядами, нормами тощо. Мораль, за словником, – це форма суспільно-особистісної свідомості, оскільки прийняті суспільством норми поведінки стають реальністю. У цьому словнику зазначено, що трактування сутності моралі залежить від багатьох чинників: історична

епоха, погляди на природу моралі тощо. Як зауважує О. Титаренко, учені по-різному тлумачать сутність моралі, а саме: як досвід житейської мудрості; як школу виховання людини, навчання її доброчесності; як виконання божественних заповідей, що забезпечують безсмертя душі; як вищу насолоду, вдовolenість індивіда своєю поведінкою; як найкоротший шлях до щастя; як самоцінне служіння честі; як виконання незаперечного обов'язку; як інструмент збереження порядку в суспільстві; як забезпечення чесності у взаєминах між людьми; як вимогу суспільної користі; як викриття банальної, несправедливої дійсності, «суд над життям і собою»; як служіння ідеалу й утвердження справедливого життєвого влаштування; як засіб взаєморозуміння й згуртування людей; як особистісне самовираження, уміння завжди бути собою, слухаючи голос совісті; як визначення вищого сенсу людського життя тощо [9, с. 241–243].

У філософському енциклопедичному словнику наведено такий опис поняття «мораль»: «... з появою відносної свободи вибору потреба в ситуаційній гнучкості поведінки й стосунків, відповідно до динамічних умов життя, робили чимдалі проблемними збереження, культурну трансляцію і примноження досвіду безпосередньо моральнісного ставлення людини до людини, спільноти, природи, світу... У контексті критичного осмислення реальних звичаїв людей (що свідчило про руйнацію традиційних форм моральності) поступово складається узагальнена система уявлень про чесноти, норми поведінки, основоположні закони колективного співіснування («не вбий», «не вкради» та ін.). Ідеальна система належного водночас постає як моральнісне добро, найвища самоцінність, що протистоїть моральнісному злу в реальній людській життєдіяльності» [10, с. 397–398]. Також додамо, що антиподом поняття «мораль» є поняття «аморальність», що розуміється як порушення моральних норм, встановлених суспільством.

Розглядаючи термінологічний апарат дослідження, зауважимо, що з мораллю пов'язані різні поняття: «моральна експертиза», «моральна оцінка», «моральний вчинок», «моральне рішення» тощо, які в дослідженнях здебільшого розглядаються як комплекс поведінкових обмежень, як суб'єктивне відчуття «правильного» і «неправильного». Так, Деніс Арджіо вказує на неявне усвідомлення зовнішніх правил і супутніх санкцій за порушення в цій сфері й підкреслює, що поняття, пов'язані з мораллю, постійно нагадують про те, що людина не цілком вільна робити те, що їй заманеться, і не може переслідувати будь-які цілі

за допомогою будь-яких способів їх досягнення. Учений наголошує: «... щоб бути моральним діячем, необхідно обмежити свої дії межами допустимого» [13, с. 36]. Погоджуючись із автором, зауважимо, що майбутні офіцери мають бути обізнаними з цими поняттями, бути морально компетентними, усвідомлювати моральні обмеження, коли стикаються з моральними сумнівами. Отже, питання, що постає в моральній свідомості особистості: «Що мені робити?», взаємопов'язано з усвідомленням моральних обмежень людини, які виникають у різних обставинах, зокрема й в екстремальних умовах та ситуаціях, що загрожують життю.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «мораль» подається як багатозначне: 1) система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства; 2) повчальний висновок із чогось; 3) повчальна настанова, порада [1, с. 540].

У «Психологічному словнику» (за редакцією Н. А. Побірченко) поняття «мораль» визначається як форма громадянської свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють моральну поведінку людей у суспільстві, тобто є подібним до попереднього тлумачення. На думку авторів словника, мораль визначає життєву позицію певної соціальної спільноти, особистості, орієнтує на світ цінностей, базується на силі переконання, громадській думці, традиціях, моральних авторитетах. У праці також наводиться поняття «автономна мораль», що позначає правила і норми поведінки та діяльності, які встановлює сама людина і які вона може самотужки змінити [6, с. 169]. Зауважимо, що в межах цього напряму потужно розвивається така дисципліна, як моральна психологія, що пояснює, як саме виникають правила моралі, як сприймати ці правила і як, відповідно, діяти. Моральна психологія, на думку Бенджаміна Воєра, Тора Тарантоли, допомагає краще узгоджувати норми різних культур, що конкурують між собою [15]. Отже, з розвитком термінологічного апарату, що сьогодні складається в різних науках щодо вивчення моралі, поступово розширюється й розуміння моральної особистості, а самі методи вивчення особистості, зокрема в моральній психології, військовій психології, набувають усе більшої спеціалізації.

В «Юридичній енциклопедії» поняття «мораль» тлумачиться як духовність, форма суспільної свідомості, вид суспільних відносин (моральні відносини). Її розглядають як один зі способів регулювання поведінки людини в суспільстві за допомогою усталених приписів. Сучасна мораль, за твердженням авторів словникової статті, є втіленням цілісної системи

поглядів на соціальне життя, буття людини, а самі норми моралі не тільки підтримуються стабільним суспільним порядком, силою звичок і громадської думки, а й фіксуються у формі різних приписів про те, як слід чинити в кожному конкретному випадку. В основу моралі, на думку укладачів енциклопедії, покладені такі концепти, як свобода людини, соціальна справедливість у суспільних відносинах. Самі моральні вимоги формуються в практиці колективної поведінки, у процесі взаємного спілкування людей і є відображенням життєвого та історичного досвіду [12, с. 770]. З огляду на те, що у військовослужбовців наявні власні традиції, певні інструкції, які деталізують їхню поведінку, слід вказати на особливу «військову ідентичність», що постає в розрізі теорії соціальної ідентичності, де особливий інтерес для дослідників становить виконання особистістю військової ролі, що безпосередньо залежить від різних психосоціальних процесів, зокрема таких, як ставлення до військової служби, військовий бойовий дух, настанова на згуртування військових колективів тощо (Кевін М. Вільсон-Сміт, Филип Дж. Кор) [14].

Із поняттям «мораль» пов'язане поняття «моральний дух». Так, на переконання О. Іллюка, моральний дух особового складу характеризується як «стійка сукупність ідейних переконань, політичної свідомості, соціальної захищеності та професіоналізму військовослужбовців, рівня згуртованості військових колективів та адміністративної діяльності керівного складу, які системно і взаємозалежно формують внутрішню готовність особового складу до виконання військового обов'язку, створюють оптимальні умови для виконання поставлених службово-бойових завдань і спонукають до дій» [3, с. 78].

Тісний взаємозв'язок спостерігається між поняттями «моральний дух» і «моральна стійкість». Зазначимо, що «стійкість» – це властивість за значенням стійкий. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» наводиться п'ять значень поняття «стійкий»: 1) здатний твердо стояти, триматися, не падаючи, не коливаючись; прот. хисткий. //перен. який відбувається спокійно, розмірено; урівноважений; 2) який довго зберігає і виявляє свої властивості, не піддається руйнуванню, псуванню. 3) для якого характерні стабільність, постійність; сталий // довготривалий; 4) здатний витримати зовнішній вплив, протидіяти чомусь...; витривалий // перен. який не піддається сторонньому, перев. негативному впливу (про людину); 5) який виявляє наполегливість, твердість, непохитність у намірах, поглядах, вчинках, діях і т. ін.; вірний своїм переконанням; незламний. // який ведеться з наполегливістю, твердістю, непохитністю»

[1, с. 1196]. У «Словнику синонімів української мови» за редакцією А. Бурячка (2001) наведено такі лексеми до поняття «стійкий»: «... якого характеризує твердість, наполегливість, непохитність у поглядах, який не відступає перед труднощами, міцний, твердий, непохитний, непорушний, незламний, несхибний, несхитний, невіддатливий, затятий, сталевий, упертий [впертий]; твердокам'яний, стоїчний, ціпкий, ... стійкий у життєвих випробуваннях, здатний протистояти спокусам» [7, с. 687].

Автори «Нового тлумачного словника української мови» наводять три значення поняття «стійкий»: «1) здатний твердо стояти, триматися, не падаючи, не коливаючись; тривкий; протилежно – хисткий; // перен. який проходить спокійно, розмірено; урівноважений; 2) який довго зберігає і виявляє свої властивості, не підпадає руйнуванню, псуванню; 3) для якого характерні стабільність, постійність» [5, с. 434]. Як переконуємося, основні характеристики поняття «стійкості» пов'язані з особистими рисами вольової людини, яка має змогу не лише ухвалювати моральні рішення, а й протистояти злу, спокусам, тобто аморальним явищам, які є в суспільстві. Також для нашого дослідження становить інтерес таке поняття, як «стійкість волі», що характеризується ступенем «тривалості вольового зусилля людини без його послаблення і необхідним для досягнення поставленої мети» [6].

Висновки. З огляду на проаналізовані нами праці, можемо констатувати, що «моральну стійкість майбутнього офіцера» слід розглядати як рису характеру особистості, яка ідентифікує себе в майбутньому як лідера військовослужбовців. Ця риса формується в процесі згуртування майбутніх офіцерів і сприймається, з одного боку, як безумовна цінність для підтримки морального духу особового складу, а з іншого – як цілісна система з відповідними складниками, зокрема такими, як моральна мотивація, моральні судження, моральна компетентність, моральні вчинки, здатність до ухвалення моральних рішень в екстремальних умовах тощо.

Отже, доведення взаємозалежності між аналізованими поняттями та окреслення термінологічного апарату дослідження є важливим не лише з теоретичних позицій. Перспективи вивчення порушеної проблеми вбачаємо у формуванні ґрунтовних засад для розроблення теоретичних положень розвитку моральної стійкості майбутніх офіцерів, що підвищить їхній рівень готовності до перенесення різноманітних випробувань, подолання конфліктів, труднощів військової служби.

Список використаних джерел

1. Великий глумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Закон України «Про збройні сили України». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1992. № 9. Ст. 108; ред. від 24.10.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1934-12#Text> (дата звернення: 28.11.2020).
3. Ілюк О. О. Співвідношення категорій «моральний дух» і «морально-психологічний стан». *Честь і закон*. 2014. № 4. С. 76–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2014_4_16 (дата звернення: 28.11.2020).
4. Левченко С. М. Особистісно орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
5. Новий словник української мови: у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ: Аконіт, 2001. Т. 4: РОБ–Я. 941 с.
6. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2007. 169 с.
7. Словник синонімів української мови: в 2 т. / Бурячок А. А., Гнатюк Г. М., Головащук С. І. та ін.; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Ін-т української мови НАН України. Київ: Наук. думка, 2001. Т. 2. 954 с.
8. Стратегія національної безпеки України (Указ Президента України від 14 вересня 2020 року № 392/2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#n5> (дата звернення: 28.11.2020).
9. Тофтун М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
11. Філософський словник соціальних термінів / Ред. рада: Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Кремень В. Г. та ін. 3-тє вид., доп. Київ– Харків: Р.И.Ф., 2005.
12. Юридична енциклопедія / В. С. Бігун; Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Київ: Вид-во Українська енциклопедія імені М. П. Бажана; 2001.
13. Dennis Arjo. Moral Expertise: A Comparative Philosophical Approach. *Moral Expertise* / editors: Jamie Carlin Watson, Laura K. Guidry-Grimes. Publisher Springer International Publishing, 2018. P. 35–52. DOI 10.1007/978-3-319-92759-6 (дата звернення 23.11.2020).
14. Kevin M. Wilson-Smith, Philip J. Corr. Military Identity and the Transitionin to CivilianLife. Publisher Palgrave Pivot, 2019. 121 p. DOI 10.1007/978-3-030-12338-3 (дата звернення: 23.11.2020).
15. Moral Psychology / B. G. Voyer, T. Tarantola (eds.). Springer International Publishing AG, 2017. 167 p. DOI 10.1007/978-3-319-61849-4.1 (дата звернення: 23.11.2020).

Відомості про автора:

Соколов Артем Євгенович
sokolovartem0705@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2020 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2020 р.

References

1. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language / ed. by W. T. Busel. Kiev; Irpen: VTF "Perun", 2005. 1728 p. [in Ukrainian]
2. Law of Ukraine "On the Armed Forces of Ukraine". Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR). 1992. № 9. Art. 108; ed. from 24.10.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1934-12#Text> (access date: 28.11.2020). [in Ukrainian]
3. Ilyuk O.O. (2014). The ratio of the categories "moral spirit" and "moral and psychological state". Honor and law. № 4. P. 76–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2014_4_16 (access date: 28.11.2020). [in Ukrainian]
4. Levchenko S.M. (2004). Personally oriented education of future officers in a higher military school: author's ref. of dis. for the degree of Cand. of Ped. Science: 13.00.04. Kharkiv. 20 p. [in Ukrainian]
5. New dictionary of the Ukrainian language: in 4 volumes / ed. by V. Yaremenko, O. Slipushko. Kyiv: Aconite, 2001. Vol. 4: ROB – I. 941 p. [in Ukrainian]
6. Psychological dictionary / authors V.V. Sinyavsky, O.P. Sergeenkova; ed.by N.A. Pobirchenko. Kyiv: Nauk. Svit, 2007. 169 p. [in Ukrainian]
7. Dictionary of synonyms of the Ukrainian language: in 2 volumes / Buryachok A.A., Hnatiuk G.M., Golovashchuk S.I., etc. ; O.O. Potebnia Inst. of Linguistics; Institute of Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv: Nauk. Dumka, 2001. V. 2. 954 p. [in Ukrainian]
8. National Security Strategy of Ukraine (Decree of the President of Ukraine of September 14, 2020 № 392/2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#n5> (access date: 28.11.2020). [in Ukrainian]
9. Toftul M.G. (2014). Modern dictionary of ethics. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko. 416 p. [in Ukrainian]
10. Philosophical encyclopedic dictionary / NAS of Ukraine, Inst. of Philosophy named after G.S. Skovoroda; ed. by V.I. Shinkaruk. Kyiv: Abris, 2002. 742 p. [in Ukrainian]
11. Philosophical Dictionary of Social Terms / Ed. Council: Andrushchenko V.P., Gubersky LV, Kremen V.G. and others. 3rd ed., Ext. Kyiv– Kharkiv: RIF, 2005. [in Ukrainian]
12. Legal Encyclopedia / V.S. Bigun; Inst. of State and Law. Named after V.M. Koretsky of NAS of Ukraine. Kyiv: M.P. Bazhan Ukrainian Encyclopedia Publishing House; 2001. [in Ukrainian]
13. Dennis Arjo. (2018). Moral Expertise: A Comparative Philosophical Approach. Moral Expertise / editors: Jamie Carlin Watson, Laura K. Guidry-Grimes. Publisher Springer International Publishing. P. 35–52. DOI 10.1007 / 978-3-319-92759-6 (appeal date 23.11.2020). [in English]
14. Kevin M. Wilson-Smith, Philip J. Corr. (2019). Military Identity and the Transitionin to CivilianLife. Publisher Palgrave Pivot. 121 pp. DOI 10.1007 / 978-3-030-12338-3 (access date: 23.11.2020). [in English]
15. Moral Psychology / B. G. Voyer, T. Tarantola (eds.). Springer International Publishing AG, 2017. 167 DOI 10.1007 / 978-3-319-61849-4.1 (access date: 23.11.2020).[in English]

Information about the author:

SokolovArtemYevhenovych
sokolovartem0705@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 10. 12. 2020.
Accepted for publishing 22. 12. 2020.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аверіна Катерина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Бичко Марина Вікторівна – викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики, Українська медична стоматологічна академія (м. Полтава);

Борбич Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, проректор з навчальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради (м. Луцьк);

Бутенко Тетяна Валеріївна – старший викладач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне);

Германова Діана Олегівна – аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Дем'яненко Анатолій Миколайович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Джус Оксана Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ);

Добровольська Світлана Романівна – кандидат економічних наук, виконувач обов'язків доцента, завідувач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Журавльова Лариса Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Журба Катерина Олександрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання, Інститут проблем виховання НАПН України (м. Київ);

Кашуба Анатолій Анатолійович – старший викладач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне);

Коноваленко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мелаш Валентина Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мілько Наталя Євгенівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мосякова Ірина Юліївна – кандидат педагогічних наук, директор Центру творчості дітей та юнацтва «Шевченківець» міста Києва, заслужений працівник освіти України, докторант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Нагорна Галина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії музики та композиції, академік, Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової (м. Одеса);

Опир Мар'яна Богданівна – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Осадча Катерина Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Панчишин Світлана Богданівна – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Панчук Андрій Паладійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне);

Панчук Ілона Вікторівна – старший викладач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне);

Помиткіна Любов Віталіївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет (м. Київ);

Потапчук Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ);

Русин Галина Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ);

Рутковська Альона Михайлівна – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рутковський Максим Сергійович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Сендер Андрій Андрійович – аспірант кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Соколов Артем Євгенович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шевченко Юлія Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шевчук Лариса Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математики, інформатики та методики навчання, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав);

Шкільна Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання, Інститут проблем виховання НАПН України; в.о. завідувача аспірантури і докторантури Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверина Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Баранцова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Борбич Наталья Витальевна – кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, Коммунальное учреждение высшего образования «Луцкий педагогический колледж» Волинского областного совета (г. Луцк);

Бутенко Татьяна Валерьевна – старший преподаватель кафедры теории и практики физической культуры и спорта, Ровенский государственный гуманитарный университет (г. Ровно);

Бычко Марина Викторовна – преподаватель кафедры медицинской информатики, медицинской и биологической физики, Украинская медицинская стоматологическая академия (г. Полтава);

Германова Диана Олеговна – аспирант кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Демьяненко Анатолий Николаевич – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Джус Оксана Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессионального образования и инновационных технологий, ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника» (г. Ивано-Франковск);

Добровольская Светлана Романовна – кандидат экономических наук, исполняющая обязанности доцента, заведующая кафедрой иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Дубяга Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Журавлева Лариса Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Журба Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, главный научный сотрудник лаборатории нравственного, гражданского и межкультурного воспитания, Институт проблем воспитания НАПН Украины (г. Киев);

Кашуба Анатолий Анатольевич – старший преподаватель кафедры теории и практики физической культуры и спорта, Ровенский государственный гуманитарный университет (г. Ровно);

Коноваленко Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Мелаш Валентина Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Милько Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Мосякова Ирина Юлиевна – кандидат педагогических наук, директор Центра творчества детей и юношества «Шевченковец» города Киева, заслуженный работник образования Украины, докторант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Нагорная Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории музыки и композиции, академик, Одесская национальная музыкальная академия им. А. В. Неждановой (г. Одесса);

Опыр Марьяна Богдановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Осадчая Екатерина Петровна – доктор педагогических наук, доцент кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Панчишин Светлана Богдановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Панчук Андрей Палладиевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики физической культуры и спорта, Ровенский государственный гуманитарный университет (г. Ровно);

Панчук Илона Викторовна – старший преподаватель кафедры теории и практики физической культуры и спорта, Ровенский государственный гуманитарный университет (г. Ровно);

Помыткина Любовь Витальевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой авиационной психологии, Национальный авиационный университет (г. Киев);

Потапчук Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и специального образования, ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника» (г. Ивано-Франковск);

Русын Галина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования, ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника» (г. Ивано-Франковск);

Рутковская Алена Михайловна – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рутковский Максим Сергеевич – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Сендер Андрей Андреевич – аспирант кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Соколов Артём Евгеньевич – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шевченко Юлия Михайловна – доктор педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шевчук Лариса Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики, информатики и методики обучения, ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (г. Переяслав);

Школьная Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории нравственного, гражданского и межкультурного воспитания, Институт проблем воспитания НАПН Украины; и. о. заведующего аспирантуры и докторантуры Института проблем воспитания НАПН Украины (г. Киев).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Averyna Kateryna Sergiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Education and Social Work Department, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Barantsova Iryna Olexandrivna – candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of Methods of Germanic Languages Teaching Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Borbych Nataliia Vitaliivna – PhD in Pedagogy, Vice-Rector for Academic Affairs, Public Higher Education Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council (Lutsk);

Butenko Tetyana Valeriyivna – Senior Lecturer of the Department of Theory and Practice of Physical Culture and Sports, Rivne State Humanitarian University (Rivne);

Bychko Maryna Viktorivna – Lecturer of the Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, Ukrainian Medical Dental Academy (Poltava);

Demianenko Anatolii Mykolayovych – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Dobrovolska Svitlana Romanivna – Candidate of Economics (PhD), acting associate professor of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Dzhus Oksana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Professional Education and Innovative Technologies, SHEI «Prykarpattia National Vasyl Stefanyk University» (Ivano-Frankivsk);

Hermanova Diana Olegovna – postgraduate student of the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kashuba Anatolii Anatoliyovych – Senior Lecturer of the Department of Theory and Practice of Physical Culture and Sports, Rivne State Humanitarian University (Rivne);

Konovalenko Tetiana Vasyliivna – candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of Methods of Germanic Languages Teaching Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Melash Valentyna Dmytrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Milko Natalia Yevhenivna – Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher of Germanic Languages Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Mosiakova Iryna Yuliivna – candidate of pedagogical sciences, Director of the Center for Creativity of Children and Youth «Shevchenkovets» (Kyiv), honored worker of the education of Ukraine, doctoral student, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Nahorna Halyna Oleksiivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Music Theory and Composition, Odessa National A.V. Nezhdanova Academy of Music (Odessa);

Opyr Mariana Bohdanivna – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Osadcha Kateryna Petrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Panchuk Andriy Paladiyovych – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Theory and Practice of Physical Culture and Sports, Rivne State Humanitarian University (Rivne);

Panchuk Iona Viktorivna – Senior Lecturer of the Department of Theory and Practice of Physical Culture and Sports, Rivne State Humanitarian University (Rivne);

Panchyshyn Svitlana Bohdanivna – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Pomytkina Liubov Vitaliivna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Aviation Psychology, National Aviation University (Kyiv);

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, SHEI «Prykarpattia National Vasyl Stefanyk University» (Ivano-Frankivsk);

Rusyn Halyna Andriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education, Prycarpathian National Vasyl Stefanyk University (Ivano-Frankivsk);

Rutkovska Aliona Mykhailivna – postgraduate of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rutkovsky Maxim Sergiyovych – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sender Andriy Andriyovych – post-graduate student of the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Doctor Habilitatus in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shevchuk Larysa Dmytrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, DVNZ “Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical Hryhorii Skovoroda University” (Pereyaslav);

Shkilna Iryna Mykolayivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of Moral, Civic and Intercultural Education of the Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Acting head of postgraduate and doctoral studies at the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

Sokolov Artem Yevhenovych – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zhuravliova Larysa Stanislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zhurba Kateryna Oleksandrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chief Researcher of the Laboratory of Moral, Civic and Intercultural Education of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, російська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4** (16 000) до **1 др. арк.** (40 000 друкованих знаків разом із пробілами). (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
 - вирівнювання – за шириною;
 - міжрядковий інтервал – 1;
 - абзацний відступ – 1 см;
 - інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

Блок 1. Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, без відступу першого рядка);

Блок 2 – українською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Анотація** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключові слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 3 – російською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Аннотация** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключевые слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 4 – англійською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Resume** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Keywords:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 5 Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

Блок 6. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

– підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– список використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, без нумерації (кожне нове джерело – з абзацу) й оформлюється згідно з ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01. 140. 40).

– цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела подаються відповідно до стилю (APA) з використанням дужок, наприклад: (Петренко, 2017). Якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку (Петренко, 2017: 87).

Блок 7. Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm).

Блок 8. Коротка довідка про автора (авторів) українською, російською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові, науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ВНЗ, юридична адреса закладу. В окремому файлі фотографія автора у форматі .jpg.

III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

- нумеровані: «1. », «1) », «а »;
- марковані: «– », «•».

3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	<ul style="list-style-type: none"> - аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> - текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	<ul style="list-style-type: none"> - тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

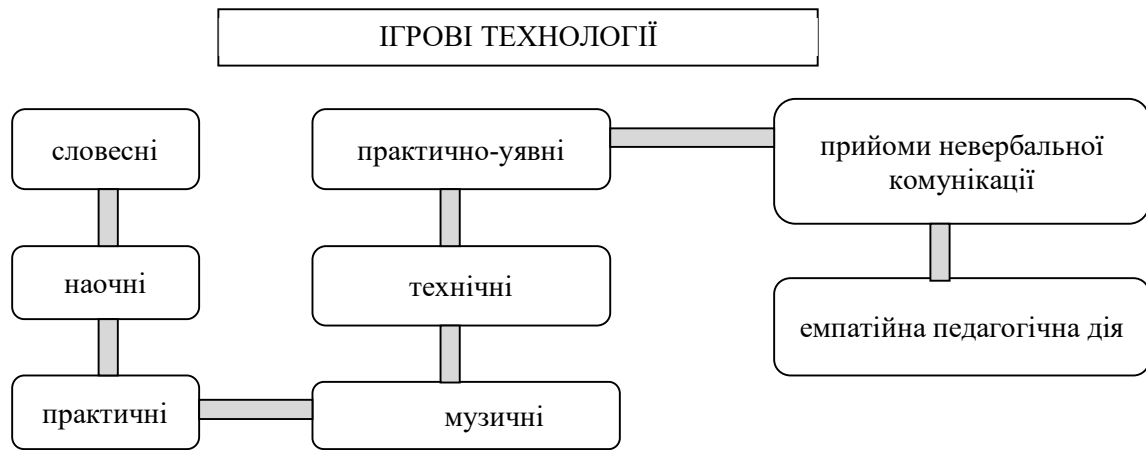


Рис. 1. Ігрові технології

ІV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: Правильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» Неправильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	Правильно: «науково-практична діяльність» Неправильно: «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: § «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» § 1941 – 1945 рр. § Київ – Одеса
Лапки (ялинка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . Правильно: «екологічна казка» Неправильно: § ‘екологічна казка’ § “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	Правильно: «взаємозв’язок» Неправильно: «взаємозв’язок», «взаємозв"язок».

Наукове видання

**Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка**

Випуск XXV

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть цілковиту відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи не повертаються.**

**Підписано до друку 23.12.2020 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 20,11. Тираж 300 примірників**

Видавець

**Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**

**Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20
Тел. (0619) 44 04 64**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324**

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

**72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграда, 3а
Тел. (098) 243 96 51**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477**