

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2019

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Турчин Тамара Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Савченко Регіна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Василенко Людмила Михайлівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету;

Киричок Інна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Сватенкова Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 5 від 28.11.2019 р.

НЗ4 **Наукові записки.** Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 3. 118 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

Адреса сайту журналу у друкованій версії: <http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**
Літературне редагування – **О. М. Лісовець**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 11,03
Ум. друк. арк. 19,71

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© Т. М. Турчин, головний редактор, 2019
© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

**Nizhyn Mykola Gogol
State University**

Research Notes

**Psychology and Pedagogy
Research**

ISSUE 3



Nizhyn – 2019

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Tamara Turchyn, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Executive Secretary: Yuliia Novhorodska, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Rehina Savchenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Music and Conducting, National Pedagogical Dragomanov University.

Liudmyla Vasylenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate professor, Associate professor at the Department of Theory and Methodology of Musical Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University.

Vira Burnazova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Inna Kyrychok, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education, and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University.

Tetiana Svatenkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016)

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 5 of November 28, 2019.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 prof. T. M. Turchyn. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2019. Issue 3. 118 p.

Publisher's address: 3 Vozdvizhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**
Copy editor: **O. M. Lisovets**

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 11,03
press sheet 19,71

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3rd Vozdvizhenska Str.

© T. M. Turchyn, Editor-in-Chief, 2019
© Mykola Gogol NSU, 2019

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2019 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Володченко Ж. М., Кондратьєв І. М., Кондратьєва Г. В.</i> Профілактика соціальної ізоляції старших підлітків у середовищі однолітків.....	7
<i>Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Коваль Т. В.</i> Теоретичні аспекти проблеми інтеграції змісту навчання в початковій школі.....	16
<i>Завидівська О. І.</i> Сучасні ідеї змісту комплементарно-інтегративного навчання майбутніх менеджерів: формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок.....	23
<i>Ковтун А. Ю., Гетьман Т. О.</i> Психологічні аспекти (ракурси) научованості в інклюзивній освіті. Програмоване навчання.....	31
<i>Кузів М. З.</i> Компетентність медіатора та її особливості.....	38
<i>Пархоменко Л. В.</i> Фахові компетенції з постановки голосу як складова професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	43
<i>Українська О. О.</i> Сутність і зміст методичної інтеракції майбутніх викладачів англійської та французької мов.....	49

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Кнорозок Л. М., Шевчук О. Г., Шевчук М. О.</i> Формування критично-креативного мислення учнів з фізичних дисциплін засобами STEM-технологій.....	57
<i>Новгородський Р. Г., Махоткіна Л. Б.</i> Вивчення стану інтеграції студентської молоді в освітнє середовище закладу вищої освіти.....	65
<i>Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М.</i> Середовище розвитку дитини різновікової групи.....	74
<i>Шмир М. Ф.</i> Динаміка розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу.....	82

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Ярошенко О. В.</i> Сучасний стан наукової дослідженості проблеми диференційованого формування у майбутніх філологів англійської мови міжкультурної комунікативної компетентності в самостійній роботі.....	94
---	----

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Борисюк С. О., Гнат І. М., Борисюк І. О.</i> Досвід соціальної підтримки колишніх в'язнів в умовах діяльності соціальних підприємств (на прикладі Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" на Львівщині).....	101
<i>Лісовець О. В.</i> Роль Е. Джебб у становленні міжнародного руху захисту дітей.....	110

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Volodchenko Zh., Kondratiev I., Kondratieva H. Prevention of Senior Adolescents' Social Isolation in Peer Environment..... 7

Dubrovskaya L., Dubrovskiy V., Koval T. Theoretical Aspects of Educational Content Integration in Primary School 16

Zavydivska O. Modern Concepts of Content of Future Managers' Complementary and Integrative Training: Formation of Health-Oriented Management Skills 23

Kovtun A., Hetman T. Psychological Aspects (Perspectives) of Learning in Inclusive Education. Programmed Learning..... 31

Kuziv M. Mediator's Competence and its Characteristics 38

Parkhomenko L. Professional Competencies of Vocal Training as a Component of Future Music Teacher's Professional Competence..... 43

Ukrainian O. Essence and Content of Methodological Interaction of Prospective English and French Teachers..... 49

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Knorozok L., Shevchuk A., Shevchuk M. Formation of critical and creative thinking of students in physical disciplines by STEM methods 57

Novhorodskiy R., Makhotkina L. Study on state of disabled student integration into education environment of higher education institution 65

Pisotskiy O., Pisotska L. Development Environment of Mixed Age Group Children 74

Shmyr M. Dynamics of Development of Students' Learning And Cognitive Activities in the Process of Learning Foreign Language in the Context of Activity Approach 82

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Yaroshenko O. Analysis of Current Academic Research on Differentiated Development of Philology Students' English Speaking Intercultural Communicative Competence in Self-Study 94

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Borysiuk S., Hnat I., Borysiuk I. Experience of Social Support for Former Prisoners in the Context of the Activities of Non-Profit Organization (Based on the Example of Charity Organization "Regional Center for Social Adaptation" in Lviv Region)..... 101

Lisovets O. E. Jebb's Role in Establishing International Movement for Child Protection 110

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 364.4-053.6

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-7-15

Володченко Ж. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Кондратьєв І. М.

кандидат філософських наук, професор кафедри філософії права та юридичної логіки Національної академії внутрішніх справ України

Кондратьєва Г. В.

дефектолог інклюзивно-ресурсного центру № 4, м. Київ

ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У СЕРЕДОВИЩІ ОДНОЛІТКІВ

Мета статті полягає у визнанні існування в Україні проблеми соціальної ізоляції серед дітей підліткового віку, важливості створення середовища, яке б забезпечувало попередження і зменшення випадків вилучення дітей із соціальних відносин, проявів байдужості та неповаги однієї дитини до іншої, заподіяння моральної шкоди, приниження і в такий спосіб утвердження свого статусу.

За допомогою авторської анкети та індивідуальних бесід було підтверджено актуальність проблеми соціальної ізоляції. З'ясовано: у підлітковому середовищі відбуваються прояви соціальної ізоляції, приниження і виключення дітей з референтної групи, міжособистісні конфлікти і прояви неприйняття серед однолітків, небажання розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати ними. Методи соціометрії дозволили визначити взаємостосунки дітей, а саме симпатії антипатії, неприязні, байдужості, ступінь згуртованості роз'єднаності групи, "соціометричну позицію" кожної дитини.

*Запропоновані інноваційні методи роботи знижують рівень соціальної ізоляції та її розповсюдження в підлітковому середовищі, сприяють формуванню у дітей емоційного інтелекту, навичок самозахисту, адекватної поведінки в колі однолітків, на основі поваги, толерантності, емпатії з униканням автономних засобів мовлення, негативних жестів, слів. Метод **circles of relationships (коло спілкування)** спрямований на попередження та відгородження дитини від негативного впливу навколишнього середовища та створення "оболонки" (система світоглядних, ціннісних уявлень про особистий простір та важливість його захисту), яка убезпечить дітей від порушення зони комфорту та впливу образливих слів, дій, вчинків; ситуація "Два яблука" формує уявлення підлітків про шляхи самозахисту, емоційного реагування на негативний вплив зовнішнього середовища, збереження позитивного потенціалу свого внутрішнього світу, адекватну взаємодію у налагодженні гармонійних відносин з середовищем однолітків; метод "Зрозумій мене" створює ситуацію попередження соціальної ізоляції підлітків, розвиває емпатійні можливості, такт, толерантність, емоційний інтелект, уміння управляти своїми емоціями та емоціями інших людей.*

Ключові слова: соціальна ізоляція, профілактика, інноваційні методи, підліткове середовище.

Вступ. Соціальна ізоляція, характерна для підліткового віку, впливає на дитину, завдаючи тяжких травм та згубних наслідків для її подальшого особистісного та соціального розвитку. Це є небезпечним і для суспільства в цілому, адже діти, які

перебували в ролі ізольованого (жертви), лідера або свідка неприйняття, переносять цей негативний досвід на власне життя, на життя колективу, в якому будуть здійснювати свою професійну діяльність, на соціум, в якому буде проходити їх життєдіяльність. В Україні проблема соціальної ізоляції отримала широке розповсюдження внаслідок того, що такий вид міжособистісної взаємодії, часто не сприймається дорослими як серйозна проблема. 23 % дітей, що зазнали від ізоляції, та 71 % вчителів стверджують, що дорослі часто не втручаються в ситуацію неприйняття дитини дитиною, тому що вважають випадки відторгнення серед дітей та підлітків проявом їхнього дорослішання. Діти часто не розповідають батькам та вчителям про випадки відторгнення, цькування, неприйняття, бо бояться висміювання з боку ровесників, а іноді очікують і байдужого ставлення самих дорослих. Вплив цих факторів зростає з кожним роком.

Проблема соціальної ізоляції стоїть у центрі уваги зарубіжних і вітчизняних вчених. Серед зарубіжних дослідників, які приділяли увагу вивченню особливостей та структури соціальної ізоляції, її наслідків, є К. О. Абульханова-Славська, Ж. В. Пузанова, Г. М. Тихонов. Вивченням переживання соціальної ізоляції в підлітковому та юнацькому віці займалися І. С. Кон, О. Б. Долгінова. У вітчизняній науці дослідження соціальної ізоляції проводяться менш інтенсивно. Різні соціальні та психологічні аспекти цієї проблеми розкрито у працях Л. А. Варави, Н. Д. Володарської, О. В. Данчевої, В. І. Сіляєвої, Ю. М. Швалба. Вони виявляють кореляційні зв'язки між соціальним статусом у певній групі, колективі та різними внутрішніми та зовнішніми чинниками. В той же час недослідженими залишаються питання ризику поширеності соціальної ізоляції, шляхів виявлення та подолання цього явища, особливо серед дітей підліткового віку.

Серед заходів, спрямованих на налагодження дружніх стосунків з однолітками, формування навичок соціальної взаємодії, реалізацію своїх інтересів, нового ставлення до самого себе та навколишнього світу, особлива роль відводиться профілактиці. При організації роботи з профілактики соціальної ізоляції потрібно враховувати наступні аспекти: проблеми в суспільстві, криза в сімейних відносинах, низький рівень емоційного інтелекту батьків і дітей, особливості проявів підліткового віку, з одного боку, самоствердження, самоповага, з іншого, сором'язливість, присутність комплексів, бажання "зануритись", сховатись у соціальних мережах обумовлює загострення проблеми соціальної ізоляції не тільки в середовищі однолітків, але й у дорослому соціумі. Адже в підлітковому віці закладається життєва програма, яка допомагає дитині реалізувати себе, своє прагнення до самореалізації, самовизначення.

У зв'язку з недостатнім вивченням питання соціальної ізоляції підлітків та шляхів подолання цього явища в середовищі однолітків **метою** нашого дослідження є: обґрунтувати та запропонувати до використання працівниками закладів освіти, соціальної сфери та батькам інноваційні, "м'які" методи і форми профілактики соціальної ізоляції в підлітковому середовищі, які знизять рівень прояву неприйняття "ізольованих" в середовищі однолітків, підвищать рівень емоційного інтелекту та самооцінки дітей-ізгоїв, оптимізують середовище і формування смисложиттєвих цінностей особистості, не зачіпаючи при цьому базових і системоутворювальних основ поведінки та потреб підлітків.

Методи дослідження. Проблема соціальної ізоляції молоді у середовищі однолітків, з кожним роком стає актуальнішою. Найбільш вразливою категорією щодо ізоляції, відторгнення від життя сім'ї, групи, колективу стають підлітки, самоутвердження і самореалізація яких є дуже важливою в становленні їх особистості, системи власних цінностей і переконань, пріоритетів, потреб, гармонізації стосунків із собою і з навколишнім середовищем.

Опитування, проведене нами щодо проблеми соціальної ізоляції, здійснювалося за допомогою розробленої авторської анкети, що містила не лише запитання, а й пропонувала можливі варіанти відповідей, серед яких учні мали обрати один або декілька відповідей. Загалом опитано 70 учнів середніх класів Ніжинської гімназії, з них 48 дівчат та 22 хлопці. Метою опитування було з'ясувати, як діти розуміють що таке соціальна ізоляція, які існують види та причини неприйняття в їх оточенні та яка

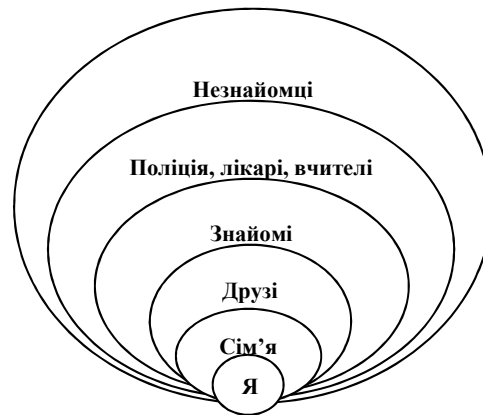
при цьому надається допомога дітям, якщо вони піддавалися цьому явищу. Анкета містила 14 запитань. Стратегія формування вибірки – цілеспрямована, формувалася за принципом доступності.

Використовуючи опитувальник Д. В. Люсіна "Емін", ми ставили за мету з'ясувати, як рівень емоційного інтелекту впливає на міжособистісну взаємодію, конфлікти, прояв прийняття / неприйняття у середовищі однолітків, на здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також керувати їх виявом. За допомогою методів соціометрії ми прагнули визначити взаємостосунки дітей у підлітковому середовищі, а саме симпатії-антипатії, неприязнь, байдужість, ступінь згуртованості / роз'єднаності групи, "соціометричну позицію" кожної дитини.

Результати дослідження показали, що соціальна ізоляція, тобто відсутність позитивних зв'язків або контактів з іншими людьми, існує в підлітковому середовищі. Є очевидним, що жодна дитина не народжується з якимось особливим геном ізгоя або лідера, який чекає на сприятливі обставини, щоб розпочати свою руйнівну дію. Наслідками таких проявів можуть бути неправильне виховання, неухважність до дитини, відсутність спілкування, несприятливе навколишнє середовище, сформованість в результаті цього комплексів, які сприяють або прояву рис жертви, або, навпаки, байдужості та неповаги. Дитина, яка вдома проявляє себе як жертва, через відсутність уваги та любові батьків, в підлітковому середовищі шукає слабшого, щоб стосовно нього проявити себе в ролі лідера. Результати дослідження описують рівень поширеності соціальної ізоляції в підлітковому середовищі, його негативний вплив на підлітків, що є показником актуальності даної проблеми і важливості профілактичної роботи. На думку підлітків, відсутність бажання спілкуватись з іншими дітьми може спричинятися зовнішнім виглядом, поведінкою, фізичними обмеженнями, недостатньою активністю та впевненістю у собі. Для деяких підлітків не менш важливими причинами, які зумовлюють відторгнення, є належність до певного етносу, національності чи раси та матеріальний статус. Виникають вони через неправильно сформовані уявлення та переконання. На сьогоднішній день як причину визначають і прагнення дитини до нетривалих зв'язків (самоізоляція), коли підліток за власним бажанням відсторонюється від оточення та більше часу проводить на самоті, займаючись своїми справами. У дітей зникає цікавість до такої дитини, вони все менше часу витрачають на спільну діяльність, а згодом і зовсім забувають про неї. Причина у підлітків ознак неповаги та байдужості до оточення криється в природі соціалізації: найбільш економний для підлітка шлях соціалізації – наслідування дорослому. Підліток, спостерігаючи зневагу у дорослих, наслідує її. Презирство поки що не є рисою характеру, але вона взята ним на озброєння як "підглянутий" у дорослих спосіб поведінки. Ізоляція може виникати і як механізм самозахисту, як прояв страху або тривоги в тих випадках, коли підліток бачить реальну або уявну небезпеку. Однією з причин виникнення соціальної ізоляції також є прагнення до подолання почуття неповноцінності, яке підліток переживає досить довго. Незрілість, несамостійність, невпевненість призводять до хворобливого переживання свого становища, з'являється прагнення досягти переваги над більш сильними та вправними. Результати нашого дослідження підтверджують досить небезпечний рівень поширеності соціальної ізоляції в підлітковому середовищі, його негативний вплив на підлітків, що є показником актуальності даної проблеми і важливості профілактичної роботи.

В основу організації системи профілактичної роботи з підлітками, особливо у зв'язку з кризовим віком, ми поклали ідею керованої соціалізації, коли становлення особистості підлітка супроводжується професійно підготовленими фахівцями. Одним з таких методів є *circles of relationships (кола спілкування)*. У дітей – жертв ізоляції, як правило, порушені кордони особистісного простору і спотворений внутрішній світ. Тому головне завдання полягає в тому, щоб попередити та відгородити дитину від негативного впливу навколишнього середовища та створити "оболонку", яка захистить дітей від порушення зони комфорту та впливу образливих слів. Ця "оболонка" – система світоглядних, цінних уявлень про особистий простір та важливість його захисту. Реальний світ дітей, які пережили ізоляцію, є непередбачуваний і небезпечний, у ньому немає правил, а ролі сплутані і неясні. Тому

найперше, що потрібно дитині для успішної реабілітації, – це створення безпечного простору з чіткими і ясними межами. Це можна зробити за допомогою методу ***circles of relationships*** – кола спілкування, кола відносин, який може допомогти дитині запобігти байдужості та неповаги щодо себе. Метод ***circles of relationships*** ми використали, тому що він попереджує і відгороджує дитину від небажаних проявів з боку оточення. Картинка використовується і розфарбовується підлітками на занятті та супроводжується докладним промовлянням ситуацій, які можуть трапитися з ними в повсякденному житті.



1. **Фіолетове коло – це коло особистого простору дитини, коло власного Я.** Це найближче і найголовніше коло для дитини. Це сама дитина. Коли йдеться про особистий простір, то мається на увазі людина, її внутрішній, духовний світ та особиста територія. До особистого простору входять наші почуття, інтереси, час, ресурси – увесь наш внутрішній світ зі своїми емоціями, думками, діями, а також матеріальними цінностями. Якщо ми говоримо про межі цього простору, то перш за все маємо на увазі зону особистого комфорту, де у взаєминах з іншими людьми особа сама вирішує, кого пускати в особистий простір, а кого – ні. Наявність особистого простору у людини свідчить про її душевний комфорт, психологічне благополуччя. Тому працюючи з підлітком, соціальний педагог має пояснити йому і зафіксувати в його свідомості, що наше тіло (тіло підлітка) належить тільки йому і тільки він сам може вирішувати, хто гідний перебувати близько до нього. Дитина має зрозуміти, що ніхто не повинен робити це без дозволу. Якщо хтось, з будь-якого іншого оточення, заподіює підлітку дискомфорт (не важливо, що це: мама подруга вимагає поцілувати тітку в щічку, вчитель вимагає щоденник або бере його сам з парти), дитина не повинна соромитися сказати "Ні!", показати своє небажання це робити і своє ставлення до цього.

2. **Синє коло – це сім'я.** Соціальний педагог має пояснити підліткам, а вони засвоїти, усвідомити на конкретних прикладах та ситуаціях, що це коло близьких людей, хто любить і піклується про нього, та тих, кого любить він. Довіра і любов – це ознаки, за якими підліток визначає, хто відноситься до цього кола, хто найбільш близький йому. У підлітковому віці відстоювання особистого простору може стати навіть дещо агресивним. Це залежить від дій, ставлення батьків у всі минулі роки становлення характеру дитини. Тут вирішальну роль відіграє повага. З боку батьків – повага до інтересів і почуттів підлітка, його потреби побути наодинці. З боку підлітка – повага до батьків, які не порушують його особистого простору і не нав'язують своїх переконань. Неповага дорослих до особистого простору дитини може призвести іноді до незворотних наслідків в розвитку її характеру, здібностей, самооцінки та можливостей взаємодії з іншими людьми. Дитина стає замкнутою, невпевненою в собі, рідко обстоює думку та висловлює свої справжні почуття, істотно відстає в розвитку від однолітків і важче сходиться з ними. Це може призвести й до того, що батьки втрачуть авторитет в очах підлітка, він перестане слухатися та почне огризатися, буде тягнутися до поганих компаній. Зважаючи на все це, підліток має

знати, що навіть ті, кого він любить, не мають порушувати його особистий простір. В той же час і дитина має поважати простір близьких йому людей.

3. Зелене коло – це друзі. Це "faraway hug" оточення, це коло друзів і тих, з ким підлітку подобається спілкуватися та проводити час. В основі дружніх відносин – досить давнє знайомство і регулярне спілкування, засноване на обговоренні почуттів і переживань один одного. Розширення сфери діяльності та взаємодії дитини з оточенням – важлива частина її загального розвитку. Виходячи за межі сформованих в сім'ї стереотипів спілкування, підліток не тільки збагачує свій соціальний досвід, але й набуває здатність до пізнання свого Я з нових сторін, що, безумовно, йому як особистості дуже важливо. Він ніби знаходить нові орієнтири у ставленні до себе, розумінні себе самого. Дитина, яка не має друзів, як правило, гірше пристосовується до нових умов, невпевнена в собі, у своїх силах, часто росте надто недовірливою і тривожною або занадто гонористою. У підлітковому віці у такої дитини виникають складнощі у спілкуванні з протилежною статтю, у них гірше складається кар'єра в зрілому віці і, як правило, вони не дуже щасливі в сімейному житті. Соціальний педагог має допомогти дітям усвідомити, що дружба між людьми дуже важлива і містить в собі багато елементів. Наприклад, спільні ігри, розмови, веселощі та іноді дружні обійми. Дружба завжди ґрунтується на довірі та повазі. І такі прояви, як обійми, повинні бути засновані на спільній згоді. Підлітку важливо розуміти, що не всі діти в класі можуть поводитись, як його друзі. Тому обов'язковим завданням соціального педагога є допомога дітям зрозуміти, за якими критеріями ми визначаємо друзів і, у свою чергу, як їм себе поводити з ними.

4. Жовте коло – це знайомі. Коло спілкування підлітків не обмежується тільки близькими друзями. У підлітків з'являється багато знайомих, товаришів і, що важливо, виникає потяг до неформальних груп або компаній. Під такими відносинами маємо на увазі гарне знайомство і задоволення від поверхневого спілкування з людиною. Однак воно не пов'язане з бажанням довіряти свої таємниці, відкривати душу і розраховувати на підтримку з боку приятеля. До таких знайомих можуть відноситися діти в дворі, спортивній команді, друзі батьків. Чим старшою стає дитина, тим сильніше на самооцінку починають впливати її статус та успіх у колі однолітків, думка про неї інших людей. І якщо у підлітка немає приятелів, його не кличуть грати у футбол або не запрошують на дні народження, то він починає відчувати себе ізольованим. Це важко не тільки для самої дитини, в цій ситуації його батьки також відчують образу на інших дітей, їх батьків і навіть на свою дитину за те, що вона "не така, як усі". Крім цього, підліткам важливо не тільки бути разом з однолітками, спілкуватися з ними, але й займати серед них статусне місце. Для одних це прагнення бути визнаним, популярним і добрим знайомим, для других – зайняти у групі позицію лідера, для третіх – бути авторитетом у якійсь справі. Невміння, неможливість досягти такого становища найчастіше стає чинником недисциплінованості і правопорушень підлітків. Соціальному педагогу потрібно обговорити з дітьми соціальні норми, різні типи знайомих і правила безпеки, пояснити різницю між близькими і просто знайомими людьми, якою повинна бути дистанція у цих відносинах, що не має порушуватися ні знайомими, ні дітьми.

5. Помаранчеве коло – це люди, від яких ми чекаємо професійної допомоги. До цих людей відносяться вчителі, вихователі, шкільні поліцейські, пожежники, медсестри і лікарі. Це ті люди, які можуть нам допомогти у разі небезпеки, навчити правил безпечної поведінки, забезпечити комфорт та зручність проживання в повсякденному житті. Тобто це ті, від яких залежить життя та доля людини, а особливо підростаючого покоління. У свою чергу, ми їх не можемо вважати своїми друзями та близько підпускати до свого особистого простору. Це відбувається лише у межах їхньої професійної компетентності. Соціальному педагогу потрібно обговорити з підлітками, в яких ситуаціях у кого шукати допомоги. Слід підкреслити, що у цих людей є розпізнавальні знаки, уніформа, посвідчення і що вони допомагають в разі небезпеки.

6. Червоне коло – незнайомці. Однією з найбільш серйозних небезпек, що постійно чатує на дітей і підлітків, особливо в міських умовах, може стати зустріч із небезпечними незнайомцями – людьми, схильними до злочинних дій, психічно

неврівноваженими, а також тими, хто перебуває в наркотичному чи алкогольному сп'янінні. Причому незалежно від того, хто цей незнайомиць – чоловік, жінка, бабуся або інша дитина. Зрозуміло, багато хто з них – це прості люди, які не хочуть заподіяти зла дитині, але, на жаль, деякі незнайомці можуть виявитися далеко не безневинними. Не завжди вдається без зусиль розпізнати, хто з незнайомців злий, а хто ні. Для того щоб уникнути такої небажаної зустрічі, а якщо вона все ж таки відбулася, то зберегти своє життя й здоров'я, потрібно знати й завжди дотримуватися простих й у той же час досить ефективних правил поведінки. Соціальний педагог повинен пояснити підліткам, що не всі чужі люди погані, але оскільки вони не знайомі, то не мусять їм довіряти, розказувати про себе або близьких, сідати в машину, а головне, йти "шукати собачку" і допомагати знайти вулицю, тому що дорослі ніколи не повинні просити допомоги молодших і слабших за себе.

Працюючи з підлітками за методом "Кола спілкування", соціальний педагог вигадує та розповідає різні ситуації з життя, в яких при цьому може пропонувати вгадувати, як правильно вчинити в кожному окремому випадку. Загальний вигляд цієї схеми виглядає розфарбованою веселкою. За допомогою яскравих кольорів вона закладається в свідомість дітей і дуже швидко відновлюється в їх пам'яті. Крім дітей, соціальний педагог може проводити за цією методикою роботу з батьками, оскільки для них є також важливою ця інформація. Це дає можливість налагоджувати відносини з дітьми, впливати на їх систему особистісних цінностей та навчить самостійно допомагати дітям без сторонньої допомоги. Результатом проведеного заходу стало розуміння дитиною: свого власного простору, власного Я та шляхів формування його відносин з навколишнім світом. Підліток повинен вміти сказати "СТОП", "НІ", захищати своє власне тіло, бо ніхто не може торкатися до нього без згоди (він теж не має права порушувати чужий особистий простір без дозволу). Встановлення кордонів навколо свого особистого простору дозволить йому почуватися впевненою в собі особистістю, яка має сильний внутрішній стрижень.

В ході реалізації профілактичної роботи ми пропонуємо використовувати різні ситуації, в яких підлітки оволодівали б знаннями про наслідки неприйняття та байдужості, негативний вплив образливих слів на особистість. Ми використовуємо ситуацію, в якій за допомогою **двох яблук** навчаємо дітей позитивного спілкування. На прикладі показуємо, що байдужість, неповага та різкі, недобрі слова можуть не вплинути на жертву ззовні, але можуть розірвати її зсередини (сформувати комплекси, які вплинуть на її подальше життя та нададуть статус "ізолюваної"). На початку заняття потрібно впустити одне з яблук на підлогу (цього не мають бачити діти). Обидва яблука ззовні ідеальні: вони залишаються червоними, однакового розміру і виглядають досить соковитими. Після цього ми брали яблуко, яке впало на підлогу, і починали говорити дітям, як воно нам не подобається: воно гидке, у нього жакхливий колір і занадто короткий хвостик. Ми не хочемо, щоб дітям подобалося це яблуко, тому вони теж повинні назвати його жакхливими словами. Ми пустили яблуко по колу, і кожна дитина сказала йому образливі слова. Наприклад: "Ти смердюче яблуко"; "Я навіть не знаю, чому ти існуєш на цьому світі"; "Ти, ймовірно, червиве всередині", і т. п. Потім ми пустили по колу друге яблуко і почали говорити йому добрі слова: "Ти прекрасне яблуко"; "У тебе прекрасна блискуча шкірка"; "Який у тебе гарний колір!" Потім брали обидва яблука в руки, знову говорили про схожість і відмінності (але ніяких змін не було – обидва яблука все ще виглядали однаково). Після цього ми розрізали яблука навпіл. Одне яблуко було свіжим і соковитим всередині. Яблуко, якому ми сказали недобрі слова, було пом'ятим всередині. Це стало відкриттям для дітей. Вони зрозуміли, що те, що ми побачили всередині цього яблука – забої, кашка і м'яті боки – це те, що відбувається всередині кожного з нас, коли хтось ображає нас своїми словами або діями. Коли над людьми, особливо над дітьми, знущаються або не бажають спілкуватися, відштовхують їх, ізолюють у спілкуванні, у виконанні певних дій, це дуже ранить їх. Часто люди не показують і не розказують іншим, що вони відчувають. Якби ми не розрізали яблуко, ми б ніколи не дізналися, скільки болю завдали йому. Важливим висновком для дітей мало стати розуміння: на відміну від яблук, у нас є можливість зупинити образи, нехтування, байдужість, агресію, злість щодо інших. Ми маємо показати дітям, що не є нормальним говорити

недобрі речі або ігнорувати один одного, пояснити, як інші люди себе почувають при цьому. Ми маємо навчити наших дітей захищати один одного і припинити будь-які форми неприйняття. Результатом використання ситуації *"Два яблука"* стало сформоване у дітей уявлення про те, що всередині може накопичуватися все більше і більше болю, який призведе до руйнації особистості, формування комплексів, а значить, почуття провини, меншовартості, неуспішності, лузерства.

Цікавою формою роботи, яку ми пропонуємо в профілактиці, є перегляд відеороликів та мультфільмів, які спрямовані на підвищення самооцінки підлітків (*на прикладі відеоролика "Каструлька"*). Перед початком перегляду ми ставили підліткам запитання, які виявляли ступінь їх самооцінки, задоволення власною поведінкою, статусом в сім'ї, в середовищі однолітків. Після перегляду наші питання стосувались того, чи побачили вони в людині "з каструлькою" себе, чи визначили вони проблему цієї людини та її комплекси, чи є в їхньому житті людина, яка впливає на них позитивно і створює ситуацію успіху та які шляхи підвищення свого власного потенціалу, успішності, розвитку своїх здібностей вони побачили на прикладі дитини "з каструлькою" з відеоролика.

Для підвищення рівня емоційного інтелекту (в основі якого лежить емоція як відображення навколишнього світу; у формі короткочасних переживань, що виражають ставлення людини до оточення і відносини з ним, своїх дій та дій інших; емоційну реакцію на впливи ззовні і внутрішні реакції) ми застосовуємо метод (як спосіб впливу) під назвою *"Зрозумій мене"*. Коли дитина не розуміє власні емоції та емоції іншої людини, не вміє ними керувати, налагоджувати контакти, їй дуже легко опинитися в зоні ізолюваності. Тому головним завданням методу стало максимально точно пристосування один до одного, тобто спостереження за жестом, мімікою партнера, розуміння його емоційних почуттів та керування власною реакцією на них. Учасників ми розділяємо на групи по троє. Першому учаснику зав'язуємо очі та рот; другому – рот і, використовуючи беруші, закриваємо вуха; третьому – вуха та за допомогою широкої пов'язки зав'язуємо руки (реквізит роздавався з урахуванням комунікативних можливостей учасників). Таким чином, у кожного з учасників були обмежені канали комунікації, які найкраще розвинуті в них. При цьому вони повинні були проявити активність, фантазію й енергію для того, щоб при обмеженні сильних сторін їх спілкування домовитись один з одним про певну спільну справу (на який фільм піти, де зустрітись, яку страву приготувати на вечерю тощо). Обов'язково потрібно було контролювати дотримання усіх комунікативних обмежень учасників. Після цього відбулося обговорення у формі бесіди, під час якої учасники ділилися труднощами, які виникали у них при блокуванні комунікативних каналів, та висловлювали рекомендації щодо кращого розуміння співрозмовника з обмеженими можливостями спілкування. Для дітей це стало пізнавальною інформацією, яка в подальшому могла б допомогти їм уникнути ситуації ізолювання, відторгнення, знайти шляхи відтворення взаємодії на іншому рівні, без втрати самооцінки, впевненості в собі, у своїй позиції, правильності своїх рішень.

Завдяки цій вправі діти навчилися спрямовувати увагу на партнера, на його емоції, реакції; спостерігати за його мовленнєвою експресією, жестами, мімікою; виокремлювати в міжособистісних відносинах емоційний підтекст; набути досвіду розуміння невербального спілкування. Це сприяє розвитку емпатійних можливостей учасників, розвитку у них почуття такту, толерантності.

Висновки. Проблеми соціальної ізоляції присвячено багато досліджень, але вони не знижують рівень поширення цієї проблеми у підлітковому середовищі. Форми та методи профілактики даного явища не дають відчутного ефекту, а байдужість та недостатня увага до проблем підлітків дорослими викликає все більший спротив і сплеск цього соціального явища.

Ситуація соціальної ізоляції призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, зменшення рівня особистих і суспільних цінностей, потреб і очікувань, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків. Реальністю стало пропагування в ЗМІ культу неповаги та бездушності, створення інформаційного фону, на якому неповнолітній формує хибний світогляд, щодо способу і стилю життя,

моделей поведінки, шляхів досягнення своїх цілей, зниження виховного потенціалу сім'ї, поширення зразків асоціальної поведінки.

За допомогою анонімного анкетування нами було виявлено, що у стосунках підлітків у середовищі однолітків існує велика кількість негативних проявів один до одного. Серед них: навішування ярликів, глузування, висміювання, приниження при інших дітях, відмова спілкуватися, іноді ігнорування. Це пояснює багатогранність негативної міжособистісної та міжгрупової взаємодії в суспільстві підлітків, що підвищує рівень соціальної ізоляції в даному середовищі.

В статті обґрунтовано інноваційні методи та форми профілактики соціальної ізоляції, мета яких знизити рівень прояву неприйняття в середовищі однолітків, підвищити рівень емоційного інтелекту та самооцінки ізольованих дітей. Вони є ефективними як для роботи з дітьми, так і з батьками. Метод "Circles of relationships – Кола спілкування" спрямований на допомогу дитині запобігти неповажному та байдужому ставленню з боку оточення, низької самооцінки, емоційного реагування на прояв байдужості та неповаги з боку різних кіл його оточення. Результатом стало розуміння дитиною: свого власного простору, власного "Я" та шляхів формування його відносин з навколишнім світом.

Результатом використання ситуації "Два яблука" стало сформоване уявлення у підлітків про шляхи свого захисту, емоційного реагування на негативний вплив зовнішнього середовища (образливі слова, ставлення, жести, приниження, ігнорування), збереження позитивного потенціалу внутрішнього світу дитини, адекватна взаємодія з налагодження гармонійних відносин з середовищем однолітків.

Метод "Зрозумій мене" використаний у ситуації попередження соціальної ізоляції дітей у підлітковому середовищі, спрямовувався на розвиток емпатійних можливостей учасників заходу, розвитку у них почуття такту, толерантності, емоційного інтелекту (управляти своїми емоціями та емоціями інших людей).

Проведене нами дослідження не вичерпує проблему соціальної ізоляції в підлітковому середовищі і потребує подальшої роботи з використанням інноваційних методів та форм профілактики даного соціального явища.

Література

1. Вплив соціальної ізоляції на розвиток особистості. URL: <http://um.co.ua/9/9-4/9-40005.html>
2. Галигузова Л. Н. Проблема соціальної ізоляції дітей. *Питання психології*. 1996. № 3. С. 102–104. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP031996/GPS-101.HTM#p101>
3. Подолання статусу "зацькований" в середовищі однолітків. URL: <http://ukrainreferat.com/print:page,1,62346-Preodolenie-statusa-otverzheniy-v-podrostkovoyi-srede.html>

References

1. *Vplyv socialnoi izolyacii na rozvytok osobystosti* [Influence of social isolation on personal development]. URL: <http://um.co.ua/9/9-4/9-40005.html> [in Ukrainian].
2. Galiguzova, L.N. (1996). *Problema socialnoi izolyacii ditey* [The problem of social isolation of children]. *Pytannya psihologii – The question of psychology*. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP031996/GPS-101.HTM#p101> [in Ukrainian].
3. *Podolannya status "zatskovanyy" v seredovyshti odnolitkiv* [Overcoming the status of "hunted" in peer circles]. URL: <http://ukrainreferat.com/print:page,1,62346-Preodolenie-statusa-otverzheniy-v-podrostkovoyi-srede.html> [in Ukrainian].

Володченко Ж. М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Кондратьев И. М.

кандидат философских наук, профессор кафедры философии и юридической логики Национальной академии внутренних дел Украины

Кондратьева Г. В.

дефектолог инклюзивно-ресурсного центра № 4, г. Киев

Цель статьи в признании существования в Украине проблемы социальной изоляции среди детей подросткового возраста, важности создания среды, которая бы обеспечивала предупреждение и уменьшение случаев исключения детей из социальных отношений, проявлений безразличия, неуважения среды детей, нанесения морального ущерба, унижения и таким образом утверждения своего статуса. Предложенные нами инновационные методы работы снижают уровень социальной изоляции и ее распространение в подростковой среде, способствуют формированию у детей эмоционального интеллекта, навыков самозащиты, адекватного поведения в кругу сверстников, на основе уважения, толерантности, эмпатии, избегания характерных средств речи, негативных жестов, слов.

Ключевые слова: социальная изоляция, профилактика, инновационные методы, подростковая среда.

Volodchenko Zhanna

PhD, assistant professor of social pedagogy and social work at Nizhyn Gogol State University

Kondratiev Igor

PhD., Professor of Philosophy of Law and Legal logic at National Academy of Internal Affairs of Ukraine

Galina Kondratieva

defectologist of inclusive resource center № 4

Prevention of social isolation of older adolescents in peer environment

Main objective(s) of the study is recognition of the problem of social exclusion among adolescent children in Ukraine, the importance of creating an appropriate environment to prevent and reduce the removal of children from social relationships, the indifference and disrespect of one child relative to another, causing moral harm, humiliation and, thus, affirmation their status.

The author's questionnaire and individual conversations confirmed the relevance of the problem of social exclusion. It has been found out that in the adolescent environment there are manifestations of social isolation, humiliation and exclusion of children from the reference group, interpersonal conflicts and rejection among peers, unwillingness to understand, manage and control other people's emotions. Sociometry methods allowed us to determine the relationships of children in the class, namely sympathy-dislikes, aversion, indifference, the degree of cohesion-disunity of the group, the "sociometric position" of each child.

Offered innovative methods of work, reduce the level of social exclusion and its spread in the adolescent environment, contribute to the formation of emotional intelligence in children, self-defense skills, adequate behavior in the peer group, on the basis of respect, tolerance, empathy with the avoidance of autonomous means, avoidance of autonomous means, words. One of these methods is circlesofrelationships (circles of communication), which aims at preventing and protecting the child from the negative impact of the environment and creating a "shell" (a system of ideological, valuable perceptions of personal space and the importance of protecting it, which will protect children from disruption of the comfort zone and the influence of abusive words, actions; the situation "Two apples" forms teenagers' ideas about the ways of self-defense, emotional response to the negative impact of the environment (abusive words, attitudes, gestures, humiliating, ignoring), keeping the positive potential of their inner world, adequate interaction to establish harmonious relationships with their peers; the method "Understand me" creates a situation of preventing social isolation of adolescents, develops empathy, feelings of tact, tolerance, emotional intelligence, the ability to manage your emotions and those of others.

Key words: social isolation; prevention; innovative methods; adolescent environment.

УДК 37.091.32

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-16-22

Дубровська Лариса Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Дубровський Валерій Леонідович

старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Коваль Тетяна Василівна

старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюється проблема запровадження інтегрованого навчання у молодшій школі, зосереджується увага на формуванні в учителів будувати інтегровані уроки за змістом навчальних дисциплін. Наголошено на тому, що інтегровані уроки у початковій школі є однією з ефективних форм навчання молодших школярів. Головна увага звернена на організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів та інтеграцію знань, які здійснюються злиттям в одному предметі (темі) елементів різних навчальних предметів шляхом широкого міждисциплінарного підходу, що передбачає визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення. Використання інтегрованого навчання в сучасній школі є актуальним, оскільки успішна методична реалізація передбачає досягнення мети якісної освіти.

Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість учням досягнути усвідомленої потреби в міркуванні та висловлюванні своїх думок, вносити у звичайну систему уроків новизну, змінювати суворі кордони предметного викладання, що допомагає дітям сприймати важливі поняття крізь призму доступного, цікавого та зрозумілого. Розкрито окремі аспекти ефективної реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання у початковій школі. Подані матеріали нададуть можливість вчителю подати матеріал з різних предметів як єдине ціле, розвивати розумову діяльність школярів, формувати позитивні моральні якості учнів і викликати у них бажання вчитися.

Ключові слова: початкова школа, навчання, молодші школярі, урок, інтеграція, інтегроване навчання, інтегровані уроки, міжпредметні зв'язки.

Постановка проблеми. Сучасний процес навчання розвивається під гаслами постійного реформування, поліпшення умов навчання, ускладнення змісту освіти, що у свою чергу призводить до суттєвого зростання кількості інформації, яку повинен засвоїти учень за мінімальний проміжок часу. Саме тому, згідно з концепцією "Нова українська школа", вчителі початкової освіти активно впроваджують у систему навчання інтегровані уроки, які сприяють підвищенню активності та позитивної мотивації до навчання у молодших школярів.

Інтегрований урок є тим засобом навчання, що дозволяє за мінімальний проміжок часу отримати комплексні та системні знання. Завдяки урокам такого типу досягається найбільш складна мета навчального процесу, а саме – отримання системного, цілісного мислення. Інтегруватися можуть абсолютно різні, здавалося б, дисципліни – як гуманітарні, так і фундаментальні. Саме поєднання таких дисциплін в початковій школі дозволяє формувати у молодших учнів цілісне уявлення про людину та про світ в цілому.

Створення та впровадження в життя інтегрованих уроків дає змогу переосмислити пріоритети навчання, роль учня в навчальному процесі, взаємодію різних навчальних предметів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Темі інтеграції навчання присвячено в цілому чимало праць як педагогів, так і психологів, але проблема інтеграції сучасного процесу навчання залишається надзвичайно складною та невивченою. Можливо, навіть однією з найскладніших на сьогоднішній день у педагогіці, адже йдеться передусім про поєднання різних предметів в одному навчальному процесі, під час одного й того самого уроку. Вивчення природи інтеграції у початковій школі представлено фрагментарно, тому з'ясування цього питання є актуальним.

Найбільш цілісними та всеохоплюючими є праці С. У. Гончаренка, І. М. Козловської, М. Г. Іванчук, М. С. Вашуленко, С. В. Загв'язінського, в яких розкривається не тільки сутність інтеграції як педагогічного явища, а й подаються її форми, види. Дидактичні можливості інтеграційних занять багатокomплектного змісту початкової освіти досліджували такі вчені, як І. М. Козловська, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко, Р. В. Ільченко та інші. Серед сучасних дослідників, які опікуються цією проблемою, можна назвати Т. Браже, О. Гільзову, М. Масол, О. Савченко, Н. Сердюкову, О. Сухаревську, В. Фоменка та ін.

Мета. Розкрити шляхи удосконалення системи освіти в початковій школі, що приведуть до відродження такого методичного явища, як інтеграція навчання, яке поступово переходить сьогодні з дискусії в практику.

Виклад основного матеріалу. У сучасній початковій школі значна увага приділяється всебічному розвитку школярів, формуванню їхнього цілісного наукового світогляду. Одним із засобів вирішення цієї проблеми стало поєднання основ наук з інтегрованими курсами, які можуть будуватися на основі повного злиття предметів, широкої міждисциплінарної інтеграції, поєднання блоків знань з окремих предметів. Логічно цю інтеграцію навчання сьогодні намагаються здійснити передусім на його першому етапі в початковій школі. З огляду на це у педагогічній літературі наводяться як переваги, так і недоліки подібних експериментів.

Так, Ю. М. Калягін позитивним фактором інтеграції в початковій школі вважає відносну готовність учителя, який веде більшість навчальних предметів. Негативними ж факторами для інтеграції в початковій школі, як зазначається в публікаціях останнього часу, є "нечисленність навчальних предметів, необхідність формування надзвичайно важливих навичок читання, письма та лічби, складність у викладі інтегрованих курсів так, щоб дітям цієї вікової категорії було цікаво й зрозуміло" [6, с. 40].

До того ж не кожне об'єднання навчальних предметів чи їх складових є інтеграцією. Необхідна провідна ідея, реалізація якої забезпечить нерозривний зв'язок, цілісність цього курсу. Вважаємо, що такою наскрізною ідеєю в підручниках з читання в початковій школі повинен стати національний компонент. Стосовно підручників з читання, в яких закладена пропедевтика літературної освіти, то вони специфічні іще й з погляду об'єкта вивчення – художньої літератури. Вона ж інтегральна за своїм призначенням і є першоосновою для утвердження моралі та громадянськості, вироблення культури і переживань, виховання художнього смаку, для розвитку мовлення учнів, образності мислення.

Як стверджує О. Я. Савченко, вчителі часто не відрізняють уроків інтегрованого змісту від уроків з використанням міжпредметних зв'язків. На її погляд, це різні методичні поняття. Насамперед, міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів [8, с. 236]. Ці завдання мають допоміжні значення і є окремими короткочасними елементами уроку, які сприяють глибокому сприйманню й осмисленню понять, що вивчаються. Наприклад, на уроці читання творів з теми "Прийди, весно, з радістю" (3 клас) вчитель актуалізує у вступній чи узагальнювальній бесіді ознаки різних станів природи або використовує дитячі малюнки на весняну тематику – у даному разі маємо справу з міжпредметними зв'язками уроків природознавства і малювання. Якщо зміст уроку за темою "Художній образ весни" зінтегровано з різних видів діяльності для створення в свідомості та уяві дітей літературно-художнього образу весни, то це – урок інтегрованого змісту [2, с. 31]. Особливість такого уроку в тому, що тут поєднуються

блоки знань з різних предметів. Точніше сказати, це урок з елементами інтеграцій на відміну від тих, що побудовані за програмою інтегрованих курсів і уроків з елементами інтеграції змісту двох чи більше предметів, які за навчальним планом викладаються як окремі.

Під час проведення інтегрованих уроків вчителю доводиться самостійно визначити, яка мета цього інтегрованого уроку, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні. Мета уроків, побудованих на інтегрованому змісті, створити передумови для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уваги, позитивного емоційного ставлення до пізнання.

Аналіз діючих програм для чотирирічної школи та вивчення досвіду роботи вчителів, які використовують уроки такого змісту, свідчать про широкі можливості для взаємозв'язку змісту навчального матеріалу з кількох навчальних предметів.

Як бачимо, можливості для інтеграції змісту освіти досить широкі. Щодо кількості уроків інтегрованого змісту, то однозначної відповіді бути не може. Це залежить від умінь вчителя провести інтегрований урок так, щоб не було переважаності дітей враженнями, щоб він був не мозаїкою окремих картин, а саме слугував одній меті. Для цього треба завчасно, хоча б на півріччя, проаналізувати календарні планування і відібрати ті питання з програми, які близькі за змістом або метою використання. А вже до проведення інтегрованих уроків треба готуватись не лише вчителю, а й учням.

Стрижнем пошуків учителів є ідея розвитку особистості молодших школярів на основі збагачення їх сприймання і мислення яскравими інтелектуальними почуттями, створення на уроках діалогів, співробітництва різних рівнів.

Уроки інтегрованого змісту вчителі проводять здебільшого як вступні до теми або узагальнювальні. До них заздалегідь готують учнів: насичування їх сприймання відповідними враженнями, активізуючи словник, інтерес до певної теми. Такі уроки емоційно збагачують освітній процес.

Головне місце на інтегрованих уроках передові вчителі відводять елементам творчого пошуку. У процесі проведення інтегрованих уроків педагоги вміло й ефективно керують принципами засвоєння і застосування знань, формують мислення школярів, їхню емоційну та вольову сферу, моральні, естетичні та світоглядні аспекти особистості, навчальні і трудові уміння. Також функцію синтезування і поглиблення знань у передовій педагогічній практиці виконують системно-узагальнювальні заняття, інтегративні дні, інтегровані курси, заняття в гуртках, екскурсії в природу тощо.

Цікаві уроки проходять у незвичайній формі, на яких інтегруються предмети читання і природознавство. Вони активізують розумову діяльність за допомогою використання елементів зацікавленості, повідомляючи цікавий факт, який ніби конкретизує відповідний програмовий матеріал [3, с. 21]. Щоб зацікавленість учнів не зникла швидко, щоб зростала допитливість, пізнавальний інтерес – проведення ігор, розповіді цікавих фактів, урок потрібно супроводжувати запитаннями: "Чому?", "Для чого?", "Як це пояснити?"

Такі уроки виховують любов до природи, бажання берегти і любити рідну землю, естетичні смаки і почуття. Нестандартні підходи, які присутні на уроці, стимулюють самостійність, творчу активність, ініціативу школярів, підвищують якість знань, розвивають творче мислення, узагальнюють і систематизують знання.

Мета такого уроку – збагачення чуттєвого досвіду, розширення кругозору дітей, створення мотиву мистецької діяльності – бажання передати власне бачення краси. Інтегрований урок допомагає вчительці різнобічно і системно сформулювати необхідні уявлення і поняття. Різні види діяльності, які присутні на уроці, роблять його цікавим, запобігають стомлюванню дітей, посилюють інтерес до навчання та школи в цілому.

Практично реалізуючи проблему інтеграції навчання молодших школярів, передові педагоги перевіряють ефективність проведення різноманітних інтегрованих уроків. При цьому вони створюють на уроках різні ситуації, які допомагають дітям

зрозуміти, що без знань, наполегливої розумової праці в житті обійтися не можна, а міцні знання і навички формуються лише за активної діяльності.

В результаті виникає необхідність проводити різноманітні інтегровані уроки, наприклад: інтегрований урок з читання, української мови, природознавства, художньої праці на тему "Осінь щедра, осінь золотава", урок, на якому інтегруються знання з читання і художньої праці, на тему "Виготовлення виробів з тканини. Мішечок для насіння (за готовою викрійкою)" та інші [1, с. 48–49].

Дуже цікава форма інтегрованого уроку вивчення правил дорожнього руху (з елементами читання, рідної мови, розвитку усного мовлення, малювання), досить активно діти працювали на уроці художньої праці (музика, хореографія) під час теми "Розучування пісні В. Кравчука "Свято зими", вивчення рухів до неї. Виготовлення аплікації "Сніговик".

Мета вчителя в даному випадку не давати учням знання в готовому вигляді, а за допомогою запитань, постановки пізнавальних завдань спонукати їх брати активну участь у здобуванні знань. Так, наприклад, урок, на якому зінтегровано види діяльності з таких предметів, які вивчаються за програмою як самостійні: рідна мова й мовлення; образотворче мистецтво; природознавство; читання; музика; елементи фізкультури та хореографії.

Кожен з уроків у молодших школярів можна зінтегрувати з англійською мовою, враховуючи всі труднощі, які виникають в учнів при вивченні цього предмета.

Міжпредметні зв'язки з іноземної мови дадуть можливість:

- стимулювати мовленнєвий та загальний розвиток дітей, підвищити загальноосвітню цінність початкового навчання як фундамент загальної освіти;
- позитивно впливати на розвиток психічних функцій дитини: уваги, пам'яті, мислення, уяви;
- сприяти залученню дітей до культури інших народів, формуючи тим самим загальнолюдську свідомість;
- підвищити рівень знань як з навчальних предметів, так і з іноземної мови;
- розширити комунікативні компетентності молодших школярів.

Іноді на практиці виходить, що можна вдало і доцільно поєднати навіть зовсім непеєднувані речі. Це залежить від того, як педагог зможе "сконструювати" заняття, вибрати оптимальні форми й методи реалізації навчального матеріалу.

Важливою умовою проведення інтегрованих занять має бути узгодження часу вивчення певних понять, оскільки зінтегровані теми у кожного предмета повинні бути в річному плануванні розміщені у невеликому часовому інтервалі одна від одної.

До інтегрованих уроків вчитель готує заздалегідь і своїх учнів, врахувавши, що вони повинні повторити, які завдання виконати. Він повинен намагатись максимально задіяти кожного, але так, щоб не перевантажити дітей.

Отже, застосовуючи різні прийоми для активізації розумової діяльності учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності й самостійності, можна перетворювати одноманітне заняття на цікаве, нетипове, обов'язково з елементами невідомого. Творчі завдання сприяють інтелектуальному розвитку дитини, цілісності світобачення, реалізації виховних завдань. Зазначені завдання, види роботи можуть використовуватися і на уроках рідної мови, розвитку зв'язного мовлення.

Значний резерв для ефективності реалізації виховної функції навчання має включення краєзнавчого матеріалу у зміст навчання [44]. Це сприяє залученню учнів до народної і професійної культури рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, вивчення історико-культурних пам'яток, цінностей регіону.

Розробляючи зміст і методику роботи щодо використання здобутків рідного краю в навчально-виховному процесі в початкових класах, передові педагоги виходять з таких міркувань: ефективність виховання молодших школярів засобами краєзнавства залежить від того, наскільки вчитель може змоделювати інтегроване заняття так, щоб кожен учень з його допомогою зміг віднайти в тому чи іншому творі або виді діяльності особистісно ціннісний смисл, сприйняти і зрозуміти його не тільки на перцептивно-когнітивному, а й на емоційному та дієво-практичному рівнях.

Дослідження проблеми інтеграції змісту освіти показує, що педагоги визнають переваги інтегрованого навчання та добре ознайомлені зі способами інтеграції

змісту освіти, проте переважно використовують такі види інтеграції, як інтегровані курси та інтегровані уроки. Значно менше уваги приділяється інтегрованим підручникам та інтегрованим завданням. Серед проблем практичної реалізації інтегрованого навчання названо недоліки в методичному забезпеченні інтегрованого навчання, відсутність вільного часу для належної підготовки до інтегрованих занять, недостатнє стимулювання з боку керівництва.

Висновки. Отже, проведення інтегрованих уроків сприяє громадянському, естетичному, трудовому й моральному вихованню. Органічне поєднання етнорегіонального змісту навчання з основними позаурочними формами краєзнавчої роботи дає змогу повною мірою розкрити його виховний потенціал.

Література

1. Балашова І. Л. Оформлення газети до Нового року: інтегрований урок рідної мови з елементами розвитку мовлення, природознавства, музики і малювання. *Розкажіть онуку*. 2001. № 2. С. 48–49.
2. Голубицька В. В. Природа – наш дім: інтегрований урок з позакласного читання: 3 клас. *Розкажіть онуку*. 2000. № 7. С. 30–31
3. Довбак В. М. У гості до квітів: інтегрований урок-мандрівка з природознавства, народознавства та розвитку зв'язного мовлення: 2 кл. *Початкова школа*. 1997. № 6. С. 20–23.
4. Ільченко В. Р. Інтеграція змісту освіти та сучасні проблеми загальноосвітньої школи. *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 2 (21). С. 14–17.
5. Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч.-метод. посіб. Чернівці: Рута, 2001. 97 с.
6. Калягин Ю. М., Алексєнко О. Л. Інтеграція шкільного обучения. *Начальная школа*. 1990. № 9. С. 28–29.
7. Мантула Т. І. Інтегроване викладання та предметні зв'язки в історичному аспекті сьогодення. *Житомирський науковий вісник*. 2005. № 5. С. 95.
8. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ: Магістр–8, 1997. 256 с.
9. Прошкуратова Т. Використання живопису Катерини Білокур на уроках: інтегрований урок з української мови й образотворчого мистецтва. *Початкова школа*. 1998. № 3. С. 15–16.
10. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки в початковій школі. Харків: Основа, ПП "Тріада+", 2007. С. 7–10.

References

1. Balashova, I.L. (2001). Oformlennia hazety do Novoho roku: intehrovanyi urok ridnoi movy z elementamy rozvytku movlennia, pryrodoznavstva, muzyky i maliuvannia [New Year's Newspaper Design: An integrated native language lesson with elements of speech, science, music, and drawing.]. *Rozkazhit onuku – Tell your grandson*, 2, 48–49 [in Ukraine].
2. Holubyt'ska, V.V. (2000). Pryroda – nash dim: intehrovanyi urok z pozaklasnoho chytannia: 3 klas [Nature is Our Home: An Extra-curricular Reading Lesson: Grade 3]. *Rozkazhit onuku – Tell your grandson*, 7, 30–31 [in Ukraine].
3. Dovbak, V.M. (1997). U hosti do kvitiv: Intehrovanyi urok-mandrivka z pryrodoznavstva, narodoznavstva ta rozvytku zviaznoho movlennia: 2 kl. [Visiting the Flowers: An Integrated Travel-Lesson in Natural Science, Science, and Communication Development: 2 cl.]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 6, 20–23 [in Ukraine].
4. Ilchenko, V.R. (2002). Intehratsiia zmistu osvity ta suchasni problemy zahalno-osvitnoi shkoly [Integration of educational content and current problems of secondary school]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of the modern teacher*, 2 (21), 14–17 [in Ukraine].
5. Ivanchuk, M. H. (2001). *Osnovy tekhnolohii intehrovanoho navchannia v pochatkovii shkoli* [Fundamentals of Integrated Learning Technology in Primary School]. Chernivtsi: Ruta [in Ukraine].
6. Kaliahyn, Yu.M. & Aleksenko. O.L. (1990). Yntehratsiia shkolnoho obuchenia [Integration of schooling]. *Nachalnaia shkola – Primary school*, 9, 28–29 [in Russian].
7. Mantula, T.I. (2005). Intehrovane vykladannia ta predmetni zviiazky v istorychnomu aspekti sohodennia [Integrated teaching and contextual links in the historical aspect of today]. *Zhytomyrskiyi naukovyi visnyk – Zhytomyr Scientific Bulletin*, 5, 95 [in Ukraine].
8. Savchenko, O.Ya. (1997). *Suchasnyi urok u pochatkovykh klasakh* [The modern lesson in elementary school]. Kyiv: Mahistr – 8 [in Ukraine].

9. Proshkuratova, T. (1998). Vykorystannia zhyvopysu Kateryny Bilokur na urokakh: intehrovanyi urok z ukrainskoi movy y obrazotvorchoho mystetstva [Using Katerina Bilokur's Painting in Lessons: An Integrated Lesson in Ukrainian and Fine Arts]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 3, 15–16 [in Ukraine].

10. Chekina, O.Yu. (2007). *Intehrovani uroky v pochatkovii shkoli* [Integrated lessons in elementary school]. Kharkiv: Osnova, PP "Triada+" [in Ukraine].

Дубровская Л. А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, начального образования и образовательного менеджмента Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Дубровский В. Л.

старший преподаватель кафедры педагогики, начального образования и образовательного менеджмента Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Коваль Т. В.

старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

**Теоретические аспекты проблемы интеграции
содержания обучения в начальной школе**

В статье речь идет о внедрении интегрированного обучения в начальной школе, рассматриваются теоретические вопросы интеграции и приводится пример ее применения в учебном процессе начальной школы, приведены признаки интеграции. Уделено внимание утверждению, что интеграция содержания учебных дисциплин способствует повышению уровня обучения, т. к. обеспечивает естественные связи между процессами и явлениями окружающей среды, раскрывает его материальное единство.

Ключевые слова: начальная школа, обучение, младшие ученики, урок, интеграция, интегрированное обучение, интегрированные уроки, межпредметные связи.

Dubrovskaya Larysa

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of Pedagogy, Primary Education,
and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University

Dubrovskiy Valerii

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Primary Education,
and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University

Koval Tetiana

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Primary Education,
and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University

Theoretical aspects of integration of educational content in primary school

The article suggests the coverage of the issue of implementing the integrated education in primary school. The authors focus on developing teachers' skill to design integrated lessons according to the contents of curricular subjects. Integrated lessons are highlighted as an effective form of instruction for junior school children. The emphasis is put largely on organizing learning and cognitive activity of school children and integrating knowledge by merging elements of various disciplines in one subject through a wide interdisciplinary approach that presupposes definition of integrative principles of the general educational value. Integrated learning is significant for modern school since effective methodological realization ensures reaching the goal of quality education.

In primary school, integrated lessons enable students to develop an intended need for cognition and expressing their opinions. Such approach yields novelty to the conventional lesson system, alter rigid boundaries of the subject instruction; all this helps students to comprehend essential concepts through the paradigm of the accessible, appealing, and comprehensible.

The study exposes some aspects of the efficient implementation interdisciplinary integration of the educational content; the presented materials would facilitate teachers in presenting information in different subjects as integrity, to develop students' cognition and mores, to motivate them to study.

Key words: primary school, learning, junior school children, lesson, integration, integrated learning, integrated lessons, interdisciplinary connections.

УДК 378.14:331.103.2
DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-23-30

Завидівська О. І.

кандидат економічних наук, доцент, докторант Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, доцент кафедри економіки та менеджменту Львівського державного університету фізичної культури імені І. Боберського

**СУЧАСНІ ІДЕЇ ЗМІСТУ КОМПЛЕМЕНТАРНО-ІНТЕГРАТИВНОГО
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ: ФОРМУВАННЯ
ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНИХ УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК**

Теоретично обґрунтовано сучасні ідеї змісту комплементарно-інтегративного навчання майбутніх менеджерів через необхідність формування у них здоров'яорієнтованих управлінських навичок. Розкрито сутність комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті педагогічної технології формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації. Виокремлено й уніфіковано спеціальні, системні принципи, що будуть слугувати дієвим механізмом для створення комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті здоров'яорієнтованої технології фахової підготовки студентів-управлінців. Здійснено аналіз ідей реалізації комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у системі професійної освіти майбутніх менеджерів, що дозволить поєднати і використовувати дієві багатofункціональні концепти здоров'яорієнтованого навчання.

Декларовано новий підхід до процесу передачі і засвоєння знань, вмінь і навичок як альтернативу традиційній системі. Йдеться про необхідність подолання розриву між тими знаннями, що отримують студенти і тими вміннями, що їм будуть необхідні для здоров'яорієнтованої управлінської діяльності. Констатовано, що концепція змістовної комплементарної інтеграції дає поштовх для розуміння на проблемному рівні змісту фахових компетенцій студентів-управлінців і можливість для формування у них навичок здоров'яорієнтованого управління.

Ключові слова: комплементарно-інтегративне навчання, майбутні менеджери, навички здоров'яорієнтованого управління, педагогічна технологія, здоров'яорієнтоване середовище, організація.

Постановка проблеми. Епоха сьогодення вирізняється тим, що стійкий розвиток цивілізації передбачає єдність економічної, природної і соціальної сфери життєдіяльності, а суспільний розвиток розглядають з позиції коеволюції і взаємодії [4]. Найбільший відбиток це накладає на розвиток системи освіти, адже лише зміна свідомості молодого покоління дозволить кардинально змінити підходи і свідомість щодо необхідності здоров'яорієнтованої діяльності на всіх рівнях і у всіх сферах [8]. Науковцями все частіше вивчаються взаємозв'язки, взаємовпливи економічного і людського розвитку, наголошується на необхідності збереження біосфери [6]. Від ефективності сфери управління залежить багато факторів як економічного розвитку, так і людського. Система професійної освіти майбутніх менеджерів визначає якість і формує інтелектуальний капітал сфери управління.

Суспільні зміни і впливи змінюють пріоритети і концепцію системи професійної освіти майбутніх менеджерів [2]. На сьогодні виникла потреба у вдосконаленні змісту соціальної складової, у запровадженні концепції комплементарно-інтегративного навчання здоров'яорієнтованому управлінню. Сучасна система підготовки майбутніх менеджерів має сприяти формуванню у них нового мислення, нового здоров'яорієнтованого стилю управлінської діяльності, етичних норм, нових поглядів на зміст професії і виконання професійних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам самозбереження здоров'я громадян України, охорони праці, вдосконалення професійної підготовки менеджерів присвятили свої праці Л. Гумільов, С. Кізян, М. Небава, О. Адлер, І. Заюков, В. Савченко, Л. Дементій та інші. Проблеми модернізації сучасної освіти досліджено у наукових розробках І. Зязюна, О. Падалки, О. Пехоти, А. Нісімчука та інших. Технологіям здоров'язбереження присвячені праці М. Носка, О. Дубогай, Е. Вільчковського, Є. Приступи, Н. Завидівської та інших. Методологію управління, теорію і практику становлення комплементарних систем вивчали Б. Герасимів, О. Анісімов, І. Галковська та інші. Проблеми реалізації конкурентних переваг ведення бізнесу в умовах формування комплементарної стратегії досліджували Л. Глухих та Д. Родин. Ідея комплементарності в педагогіці стала предметом досліджень Т. Юзефавічус, а вивченням проблеми управління і розвитку персоналу займається В. Савченко та інші.

Виходячи з означеного, проблемі створення та впровадження в систему професійної освіти новітніх технологій здоров'язбереження присвячені численні дослідження, однак у більшості із них фокусуються лише на окремих питаннях. Залишається недостатньо дослідженим феномен комплементарності у системі професійної освіти майбутніх менеджерів для формування у них здоров'яорієнтованого управлінського світогляду.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати сучасні ідеї змісту комплементарно-інтегративного навчання майбутніх менеджерів через необхідність формування у них здоров'яорієнтованих управлінських навичок. Для досягнення мети ставилися **завдання**: розкрити сутність комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті педагогічної технології формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації; виокремити й уніфікувати спеціальні, системні принципи, що будуть слугувати дієвим механізмом для створення комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті здоров'яорієнтованої технології фахової підготовки студентів-управлінців; здійснити аналіз ідей реалізації комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у системі професійної освіти майбутніх менеджерів, що дозволить поєднати і використовувати дієві багатофункціональні концепти здоров'яорієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. У змісті професійно важливих дисциплін навчального плану слід реалізовувати ідею про необхідність розвитку креативності в здоров'яорієнтованій управлінській діяльності майбутніх менеджерів. Креативні підходи до організації навчально-пізнавальної професійної складової змісту освітніх програм мають стати звичною справою і передбачати постійну зміну суспільних процесів. Відбір і структурування сукупності завдань, вправ, проблемних ситуацій мають враховувати логіку людського розвитку. Слід пам'ятати, що великі бізнес-проекти творять і реалізують люди, а економічне зростання компаній залежить від їхньої працездатності і продуктивності праці, що визначаються рівнем здоров'я [5; 9].

З позиції необхідності формування у майбутніх менеджерів готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища через домінування людиноцентризму у сучасній системі управління слід зазначити, що дисципліни навчальних планів змістово можуть сприяти вирішенню цієї проблеми у разі використання комплементарно-інтегративних педагогічних механізмів. Метою такого навчання майбутніх менеджерів є формування цілісної професійної компетенції здоров'язбереження. Дефініція "комплементарність" у нашому дослідженні означає взаємодоповнення, а "інтеграція" – об'єднання в єдине ціле розрізнених частин дисциплін, що змістово можуть вплинути на формування у студентів-управлінців готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації. Йдеться про уніфікацію змісту фахової підготовки через гуманізацію, соціалізацію, міждисциплінарність і фундаменталізацію змісту виокремлених дисциплін для встановлення взаємозв'язків на основі синергетики. Таких дисциплін у навчальних планах є достатньо, однак все залежить від того, що вкласти у зміст освітніх програм і як викладати, яку педагогічну технологію використовувати у системі професійної освіти майбутніх менеджерів.

На нашу думку, професійна освіта сучасного менеджера має передбачати використання комплементарно-інтегративного змісту, що означає доповнення і

об'єднання однієї дисципліни методологією, елементами іншої. Таки чином, можна домогтися цілісності пізнавального процесу формування навичок здоров'язбереження студентів-управлінців на основі встановлення взаємозв'язків між штучно розділеними компонентами наук і педагогічного процесу (рис. 1).

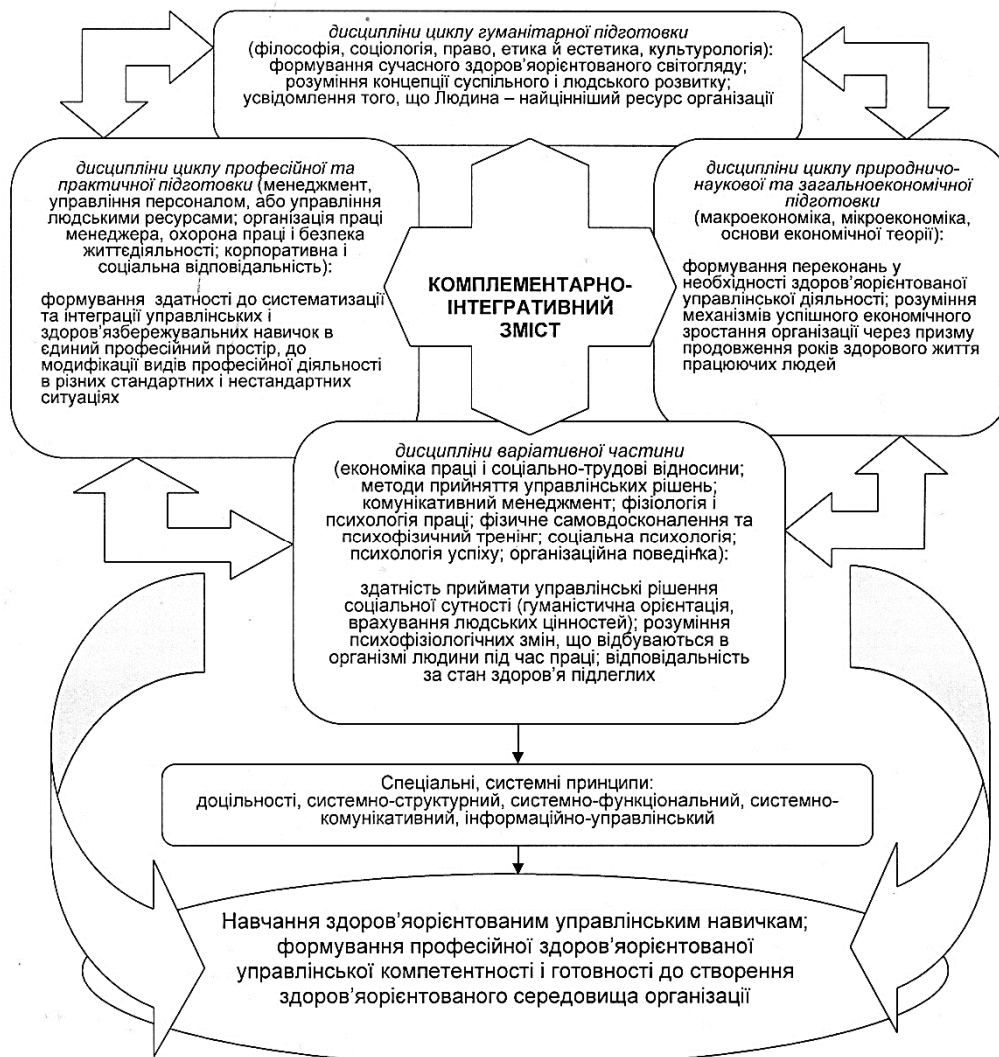


Рис. 1. Сутність комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті технології формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації

Комплементарно-інтегративна сутність фахового навчання студентів-управлінців дозволяє проєктувати процес формування готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації на основі створення відповідного міждисциплінарного змісту і дає можливість викладачам об'єднати педагогічні функції складових різних наук в єдине ціле. Комплементарна педагогіка сприяє з'єднанню як міжпредметних, управлінських, так і внутрішньопредметних, технологічних зв'язків [10]. За допомогою такого підходу можна подолати денатуралізацію у процесі формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів і сприяти досягненню природничої, соціальної доцільності та зближенню з життям змісту їхньої професійної освіти.

Аналіз основних, загальноприйнятих принципів дидактики дозволяє виокремити й уніфікувати ті з них, що будуть найдієвішими, на нашу думку, у процесі створення комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті здоров'яорієнто-

ваної технології фахової підготовки студентів-управлінців. Так, спеціальними, системними принципами у цьому сенсі є:

- принцип доцільності, що визначає обґрунтовану необхідність використання спеціально обраного змісту фахових дисциплін; можливість на основі міждисциплінарних зв'язків створення цілісного навчально-методичного комплексу. Передбачає орієнтацію лише на дієві освітні, виховні і розвивальні прийоми здоров'яорієнтованого навчання і реалізується у взаємозв'язку всіх компонентів технології фахової підготовки студентів-управлінців;

- системно-структурний принцип, що передбачає взаємозв'язок різних компонентів (засоби навчання та їх комплекси). Компоненти внутрішньої організації, структури системи професійної підготовки майбутніх менеджерів є відносно самостійними і диференційованими. Через необхідність здоров'яорієнтованого змісту фахових дисциплін зазначені компоненти вирізняються специфічними властивостями, відіграють особливу роль у процесі навчання та виховання;

- системно-функціональний принцип, що характеризує компоненти системи професійної підготовки студентів-управлінців і вказує на наявність певних функцій у структурі цієї системи. Функціонування системи фахової підготовки майбутніх менеджерів загалом є результатом інтегрування здоров'яорієнтованих навчальних функцій, окремих її компонентів;

- системно-комунікативний принцип, що характеризує можливість здійснення внутрішніх (у межах системи, тобто однієї дисципліни) та зовнішніх (з іншими системами – іншими навчальними дисциплінами) взаємозв'язків. Важливою у цьому контексті є багаторівнева організація здоров'яорієнтованого змісту завдань і цілей на різних етапах навчання;

- інформаційно-управлінський принцип, що має забезпечити цілісне засвоєння фахових дисциплін навчального плану. Цього можна досягти лише за наявності системи, де інтегративно поєднано властивості організаційно-педагогічних умов навчання, функції педагогічних компонентів і змісту. При цьому виникають нові інтегративні якості здоров'яорієнтованої системи професійної підготовки майбутніх менеджерів, що не є простою сумою властивостей.

Комплементарно-інтегративне (синтезуюче) фахове навчання у контексті нашого дослідження базується на створенні освітньої практики на основі поєднання різних методологій. За таких умов метою стає формування цілісної картини світу у сфері управління. Комплементарність та інтеграція теоретичного і практичного матеріалу, методик, форм навчання при такому підході спрямована на формування у майбутніх менеджерів універсальних і одночасно мобільних знань через розвиток у тісному взаємозв'язку інтелектуальних, когнітивних і творчих сторін здоров'яорієнтованих управлінських навичок [11; 12].

Слід зазначити, що використання головних ідей комплементарно-інтегративного здоров'яорієнтованого навчання у системі професійної освіти майбутніх менеджерів дозволяє певною мірою поєднати і використовувати різноманітні багатофункціональні концепти:

- *орієнтація навчання на особистість*. Студент є головною цінністю педагогічного процесу, де відбувається як його розвиток, так і розвиток викладача. Особистісний підхід за таких умов спрямовано не лише на розвиток кожного окремого студента, а також і на формування загальних, соціально необхідних професійних навичок здоров'яорієнтованого управління в умовах організації;

- *узагальнення структур різних дисциплін і способів діяльності*. Йдеться про оволодіння знаннями на основі засвоєння закономірностей, загальних принципів, поєднання навчального матеріалу. Необхідно вивчати взаємозв'язки, визначити спільні тенденції у змісті тем, що вивчаються, використовувати творчий підхід, фундаменталізацію і регламентацію;

- *орієнтація на врахування сенсу мотивів у навчанні*, що спонукатимуть студентів-управлінців до здоров'яорієнтованого управління у майбутньому (поділяються на внутрішні і зовнішні). Це дозволяє більшою мірою використовувати організаційний підхід і скеровувати майбутніх менеджерів у потрібне русло пізнання тих чи інших здоров'язбережувальних процесів;

– *системність у професійній освіті майбутніх менеджерів за умови інтегративного навчання* дозволяє сформувати у їхній свідомості взаємозв'язки різних наук нової якості – здоров'яорієнтованого мислення;

– *інтеграція змісту дисциплін* сприяє активізації проблемного здоров'яорієнтованого навчання, що мотивує студентів до пошуку оптимального управлінського рішення і базується на необхідності творчої ініціативи;

– *рефлексивна діяльність*, тобто формування навичок для усвідомлення мотивів здоров'яорієнтованого управління, підбору таких методів прийняття управлінських рішень, що дозволяють визнавати власні помилки і дослухатися до підлеглих;

– *діалогічність*, що навчає дослухатися до думки інших людей і лише тоді здійснювати якісь управлінські дії, що не шкодитимуть здоров'ю підлеглих та сприйматимуться ними як найбільш ефективні й оптимальні.

На нашу думку, змістовна комплементарна інтеграція у системі професійної освіти майбутніх менеджерів сприяє не лише формуванню здоров'яорієнтованих управлінських навичок, а й дозволяє постійно удосконалювати методики і технології викладання. Комплементарні, інтегративні, системні знання, вміння і навички, що за таких умов отримують студенти-управлінці, забезпечать їм здатність до ефективнішого використання набутих компетенцій у майбутній професійній діяльності [1; 3].

При створенні комплементарно-інтегративних взаємозв'язків у змісті технології формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок важливим аспектом є також врахування педагогічних прийомів щодо адекватності змісту фахових дисципліни; науковості; логіко-дидактичної послідовності навчального матеріалу; методичної технологічності (новизна змісту, засобів, методів і форм навчання) [7]. Йдеться про використання здоров'яорієнтованої технології навчання, що містить: логіко-дидактичну, процесуальну, матеріально-джерельну і організаційно-управлінську складові через мотиваційну стимуляцію студентів-управлінців.

За таких умов, на нашу думку, фахове навчання майбутніх менеджерів сприятиме вихованню у них світогляду, що характеризується:

✓ ергономічністю (залежність безпеки, психофізіологічної адаптивності, надійності, комфорту працівників від прийнятих менеджером управлінських рішень, хронометричної відповідності та естетичності);

✓ організаційно-виробничою технологічністю (уніфікація та стандартизація, економічність, безпечне управління для збереження здоров'я людей);

✓ прогностичністю (аналіз науково-технічних досягнень науки для розроблення і впровадження здоров'яорієнтованих технологій в умовах організації).

Динамізм сучасної цивілізації, нарощування культурного баласту, зміцнення соціальної ролі особистості та її потреб, гуманізація і демократизація суспільства, інтелектуалізація трудових процесів, швидкі зміни техніки і технологій передбачають заміну формули освіти. Вислів "освіта на все життя" поступово замінює формула "освіта через все життя".

Висновки. Говорячи про розвиток системи менеджменту в нашій державі, ми спостерігаємо два взаємопов'язані аспекти: з одного боку, менеджери мають прагнути до саморозвитку, розширення управлінської майстерності, а з іншого – будь-яка організація зацікавлена у висококваліфікованих управлінцях. В ідеалі ці фактори мають збігатися, а не суперечити один одному, що необхідно розуміти при створенні базової технології здоров'яорієнтованої професійної освіти майбутніх управлінців. Ця формула диктує новий підхід до процесу передачі і засвоєння знань, вмінь і навичок та є альтернативою традиційній системі. Головна мета – подолати розрив між тими знаннями, що отримують студенти, і тими вміннями, що їм будуть необхідні для управлінської діяльності. Освіта через розуміння змісту професійної діяльності і безпосередню діяльність, роботу. Такий концепт дозволяє подолати розрив між теорією і практикою у системі професійної освіти студентів-управлінців. З огляду на це важливим аспектом є виокремлення спеціальних організаційно-педагогічних умов організації такого навчання, що дозволить сформувати у студентів-управлінців здатність виконувати складні управлінські завдання, пов'язані з необхідністю збереження здоров'я працівників у майбутньому.

Концепція змістовної комплементарної інтеграції, виокремлені теоретичні положення та методичні аспекти мають суттєве значення для формування світоглядних орієнтирів, спрямованих на подолання застарілих стереотипів системи професійної освіти майбутніх менеджерів. Це дає поштовх для розуміння на проблемному рівні змісту фахових компетенцій студентів-управлінців і можливість для створення педагогічної технології формування їхньої готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації.

Подальшого вивчення вимагають теоретичні положення і методичні аспекти перетворення педагогічних систем у масштабах глобального розвитку професійної освіти майбутніх менеджерів, що забезпечить гнучкість освоєння реалій і потреб здоров'яорієнтованого управління.

Література

1. Галковская И. В. Теория и практика становления комплементарных образовательных систем: монография. Москва, 2004. 246 с.
2. Герасимов Б. Н. Методология управления: основания, предпосылки, содержание. *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2016. № 12. С. 18–23.
3. Глухих Л. В., Родин Д. Я. Проблемы реализации конкурентных преимуществ ведения бизнеса в рамках формирования комплементарной стратегии. *Региональная экономика: теория и практика*. 2014. № 36. С. 2–8.
4. Гумільов Л. Н. Етногенез і біосфера Землі. Санкт-Петербург: Кристал, 2001. 642 с.
5. Дементій Л. В., Юсіна Г. Л., Чижиков Г. І. Охорона праці в галузі. Краматорськ: ДДМА, 2006. 296 с.
6. Завидівська Н. Н., Завидівська О. І. Якість життя як основа для розвитку людського капіталу в умовах активізації глобалізаційних процесів. *Вісник Університету банківської справи Національного банку України* (м. Київ): зб. наук. пр. 2013. № 3 (18). С. 300–304.
7. Мирошник И. М. Координационная парадигма развития и высокие гуманитарные технологии. *Вестник физиотерапии и курортологии*. 2012. № 1. С. 50–62.
8. Носко М. О., Гаркуша С. В., Воеділова О. М. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні: монографія. Київ: СПД Чалчинська Н. В., 2014. 300 с.
9. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2002. 351 с.
10. Юзефовичус Т. А. Комплементарная педагогика: монография. Москва: ИИУ МГОУ, 2017. 177 с.
11. Zavydivska N., Zavydivska O. Health management as component of modern higher education system. *Knowledge – economy – society: Copyrighnt by the Crakov University of Economics*. Crakov, 2014. P. 239–241.
12. Zavydivska O. I., Zavydivska N. N., Khanikiants O. V. Self-management as a condition for creating a health culture among students. *Journal of Physical Education and Sport(JPES)*. 2016. Vol. 16 Supplement Issue (1), Art 93. P. 592–597. doi: 10.7752/jpes.2016.s1093

References

1. Galkovskaja, I.V. (2004). *Teorija i praktika stanovlenija komplementarnyh obrazovatelnyh sistem* [Theory and practice of formation of complementary educational systems]. Moskva [in Russian].
2. Gerasimov, B.N. (2016). Metodologija upravljenja: osnovanija, predposylki, sodержanie [Management methodology: grounds, prerequisites, content]. *Ekonomika i biznes: teorija i praktika – Economics and business: theory and practice*, 12, 18–23 [in Russian].
3. Gluhih, L.V. & Rodin, D.Ja. (2014). Problemy realizacii konkurentnyh preimushhestv vedenija biznesa v ramkah formirovanija komplementarnoj [Problems of realization of competitive advantages of doing business within the formation of a complementary strategy]. *Regionalnaja ekonomika: teorija i praktika – Regional Economics: Theory and Practice*, 36, 2–8 [in Russian].

4. Gumilov, L.N. (2001). *Etnogenez i biosfera Zemli* [Ethnogenesis and biosphere of the Earth]. Sankt-Peterburh: Krystal [in Russian].
5. Dementiy, L., Yusina., G. & Chizikov, G. (2006). *Okhorona pratsi v haluzi* [Occupational Health in]. Kramatorsk: DDMA [in Ukraine].
6. Zavydivska, N.N. & Zavydivska, O.I. (2013). Yakist zhyttia yak osnova dlia rozvytku liudskoho kapitalu v umovakh aktyvizatsii hlobalizatsiinykh protsesiv [Quality of life as a basis for the development of human capital in the context of the activation of globalization processes]. *Visnyk Universytetu bankivskoji spravy Natsionalnoho Banku Ukrainy – Bulletin of the National Bank of Ukraine's Banking University*, 3 (18), 300–304 [in Ukraine].
7. Miroshnik, I.M. (2012). Koordinacionnaja paradigma razvitija i vysokie gumanitarnye tehnologii [Developmental coordination paradigm and high humanitarian technologies]. *Vestnik fizioterapii i kurortologii – Journal of Physiotherapy and Spa*, 1, 50–62 [in Russian].
8. Nosko, M., Harkusha, S. & Voyedilova O. (2014). *Zdoroviazberezhuvalni tehnologii u fizychnomu vyhovanni* [Health-saving technologies in physical education]. Kyiv: SPD Chalchynska N. V. [in Ukraine].
9. Savchenko, V. (2002). *Upravlinnia rozvytkom personal* [Personnel development management]. Kyiv: KNEU [in Ukraine].
10. Juzefavichus, T.A. (2017). *Komplementarnaja pedagogika* [Complementary pedagogy]. Moskva: IIU MGOU [in Russian].
11. Zavydivska, N. & Zavydivska, O. (2014). Health management as component of modern higher education system. *Knowledge – economy – society: Copyringht by the Crakov University of Economics* [in Poland].
12. Zavydivska, O., Zavydivska, N. & Khanikiants O. (2016). Self-management as a condition for creating a health culture among students. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. Vol. 16, 1, 93, 592–597. doi:10.7752/jpes.2016.s1093 [in Poland].

Завыдивская О. И.

кандидат экономических наук, доцент, докторант Национального университета "Черниговский коллегийум" имени Т. Г. Шевченко, доцент кафедры экономики и менеджмента Львовского государственного университета физической культуры имени И. Боберского

Современные идеи содержания комплементарно-интегративного обучения будущих менеджеров: формирование здоровьесориентированных управленческих навыков

Теоретически обобщены современные идеи содержания комплементарно-интегративного обучения будущих менеджеров из-за необходимости формирования у них здоровьесориентированных управленческих навыков. Раскрыта сущность комплементарно-интегративных взаимосвязей в содержании педагогической технологии формирования готовности будущих менеджеров к созданию здоровьесориентированной среды организации. Выделены и унифицировано специальные, системные принципы, что будут служить действенным механизмом для создания комплементарно-интегративных взаимосвязей в содержании здоровьесориентированной технологии профессиональной подготовки студентов-управленцев. Осуществлен анализ идей реализации комплементарно-интегративных взаимосвязей в системе профессионального образования будущих менеджеров, что разрешит объединить и использовать действенные, многофункциональные концепты здоровьесориентированного обучения.

Ключевые слова: комплементарно-интегративное обучение, будущие менеджеры, навыки здоровьесориентированного управления, педагогическая технология, здоровьесориентированная среда, организация.

Zavydivska Olga

PhD in Economics, Associate Professor, Doctoral student of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko, Associate Professor

*of Economic and Management Department of Lviv State University
of Physical Culture named after I. Boberskyi*

**Modern ideas of content of complementary-integrative learning
of future managers: formation of health-oriented management skills**

Modern ideas of content of complementary-integrative learning of future managers through formation their health-oriented management skills are theoretically grounded. The essence of complementary-integrative interconnections in the content of pedagogical technology of forming the readiness of future managers to create a health-oriented environment in the organization is revealed. Special, systemic principles, which will serve as an effective mechanism for creating complementary-integrative interconnections in the content of health-oriented technology of professional training of students-managers, are identified and unified. The ideas of implementation of complementary-integrative interconnections in the system of professional education of future managers are analyzed, which will allow combining and using the effective multifunctional concepts of health-oriented learning.

A new approach to the process of transfer and assimilation of knowledge and skills as an alternative to the traditional system are declared. It is about the neediness to bridge the gap between the knowledge that students receive and the skills they will need for doing health-oriented management. It is stated that the concept of meaningful complementary integration gives impetus for understanding at the problem level the content of professional competences of students-managers and the opportunity for them to develop the skills of health-oriented management.

Key words: complementary-integrative learning, future managers, health-oriented management skills, pedagogical technology, health-oriented environment, organization.

УДК 376

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-31-37

Ковтун А. Ю.

кандидат психологічних наук, кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Гетьман Т. О.

кандидат психологічних наук, кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ (РАКУРСИ) НАУЧУВАНOSTІ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ. ПРОГРАМОВАНЕ НАВЧАННЯ**

У статті розглядаються психологічні аспекти научуваності звичайних школярів та дітей з особливими потребами, спроби визначити той ступінь розвитку школяра, з якого можна починати застосування програмованого навчання. Вивчаючи наукові джерела, ми керувались різними терміями та підходами і дійшли висновку що, погляди Л. С. Виготського на особливості психічного, фізіологічного розвитку залишаються, на нашу думку, актуальними і сьогодні: "Будь-який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, а з іншого – плюс, тому що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації"; "... дефект не є лише недоліком, слабкістю, а й плюсом, джерелом сили і здібностей, у ньому є позитивне значення!"; "Дитина з дефектом не є обов'язково дефективною дитиною. Ступінь її дефективності чи нормальності залежить від наслідків компенсації".

Ми зробили спробу проаналізувати можливості програмованого навчання відповідно до вимог сучасної освіти гуманістичного напрямку, беручи до уваги особливі потреби научуваних дітей. Розглянули практики вітчизняних та зарубіжних лабораторій дослідження програмованого навчання. З'ясували різницю в поглядах та точках зору в теоретичних позиціях, що лежать в основі тих чи інших принципів програмування, у відмінностях в теоріях навчання, які покладені в основу побудови конкретних шляхів програмованого навчання. Адже процес підготовки та перевірки навчальних матеріалів зосередить нашу увагу одночасно на багатьох аспектах навчання учнів з особливими потребами та звичайних дітей, що рідко спостерігається при звичайному навчанні.

Ключові слова: ученя, особливі потреби, програмоване навчання, кроки, навчіння.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нової української школи перед освітянами постає низка питань (завдань), вирішення яких допоможе вихователю, вчителю, викладачу підійти до своєї роботи з гуманістичної позиції, враховуючи особливості аудиторії (дитячої, учнівської, студентської).

Особливість дитячої аудиторії може полягати у наявності в навчальному закладі класів змішаного типу, інклюзивних груп, в яких представлені як звичайні діти, так і діти з особливостями психологічного й фізичного розвитку. Така різноманітність вимагає від учителя, вихователя створення різного виду умов, в яких кожен учень, вихованець відчував би себе повноцінним учасником навчально-виховного процесу. Одним із різновидів такого підходу є програмоване навчання, сутність якого полягає у використанні програми управління процесом засвоєння знань, умінь, навичок і контроль за ним.

На жаль, ми не маємо можливості в даній статті більш широко розглянути багаточисленні питання, які виникають з приводу програмованого навчання, але на деяких з них ми зупинимось. Перш за все це власне місце програмованого навчання в системі навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідники зазначають, що програмоване навчання може замінити всі види навчальної діяльності. Але, наприклад, лекції у

вищій школі, навіть за наявності в академічній групі студентів з особливими потребами, неможливо виключити з арсеналу викладача. Адже лекція – це безпосереднє спілкування викладача і студента. Вона відкриває великі можливості викладачу виходити за межі викладу наукової літератури, висвітлювати власну точку зору як ученого, бачить безпосередній зворотній зв'язок, відчуває атмосферу взаємодії.

Гарний лектор той, який подає знання, спонукає до думки, "заражає" своїми інтересами, цим самим виражає своє ставлення до науки в цілому.

Цю ж думку можна продовжити і застосувати до семінарських занять. В даному випадку ніяке програмоване навчання не може замінити живе колективне обговорення в аудиторії з визначеної тематики семінарського заняття.

Зазначене вище говорить про необхідність визначення місця програмованого навчання в системі іншої навчальної роботи у виші [7].

Якщо дані твердження є справедливими для вищої школи, тим паче вони є справедливими для середньої школи, де програмоване навчання обмежується виховними завданнями, виконання яких покладено на плечі учителя, його живе слово, формування учнівського колективу, знайомство учнів одне з одним і т. д. Все це здійснюється не під час індивідуальної роботи кожного учня, а лише за рахунок фронтальної роботи всього класу під керівництвом учителя.

Доречним вважаємо пригадати теорію культурно-історичного розвитку особистості Л. С. Виготського, її три основні закони:

1. Закон переходу від безпосередніх природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психічних функцій. Це процес перетворення найпростіших форм людської поведінки на такі, які спираються на мову, мислення.

2. Закон виникнення вищих психічних функцій із колективних, соціальних форм поведінки. Розвиток індивідуальних форм поведінки і мислення відбувається лише у відносинах між людьми.

3. Закон переходу із зовнішнього у внутрішній план, або закон інтеріоризації. [6, с. 43–44].

Слід зазначити, що взаємовідносини фронтальної роботи вчителя з усім класом і індивідуальної роботи кожного учня зокрема набуває в умовах програмованого навчання особливо важливого значення. Адже програмоване навчання (в тому вигляді, як воно фактично існує) являє собою засвоєння знань кожним учнем окремо і здійснюється індивідуальними темпами. Але абсолютно очевидно, що якщо досягнення кожного учня буде відбуватися тільки відповідно до його темпів, то можливості фронтальної роботи з класом будуть або зовсім виключені, або принаймні сильно ускладнені. Звідси і виникає найважливіша проблема: так організувати індивідуальні заняття з учнями в процесі інклюзивного навчання, щоб вони не виключали можливості фронтальної роботи з усім класом в цілому [7].

Поряд з питанням про місце програмованого навчання в загальній системі навчальної роботи школи стоїть питання і про ступінь навчання, починаючи з якого може знайти собі застосування цей новий шлях здобуття знань і умінь учнями. Оскільки одна з основних особливостей програмованого навчання – самостійність роботи учнів, то природньо, що починати використання цього шляху навчання можна лише тоді, коли у них є відповідні передумови для тієї самостійності, яку вимагають від них при програмованому навчанні. Міра цієї самостійності, правда, невелика, оскільки зазвичай "програми" містять в собі достатньо точні вказівки про те, що треба робити учням, але все ж певна частка самостійної роботи від них вимагається. У початкових класах може ще й не бути необхідних для цього передумов. Одна з проблем, які вимагають свого наукового рішення, саме і полягає в тому, щоб визначити той ступінь розвитку школяра, з якого можна починати застосування програмованого навчання. У нашому випадку це діти з певними порушеннями (дефектами).

Суть дефекту та його вплив на психічний розвиток дитини проаналізував Л. С. Виготський у праці "Основні проблеми сучасної дефектології" і визначив основну тезу сучасної дефектології про те, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто розвивається менше, ніж її нормальні однолітки, а інакше: "дефективна дитина є якісно іншим, своєрідним типом розвитку". Автор наголошував, що будь-

який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, а з іншого – плюс, тому що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації: "...дефект не є лише недоліком, слабкістю, а й плюсом, джерелом сили і здібностей, у ньому є позитивне значення!" [6, с. 54–55].

Аналізуючи погляди вчених на наявність особливостей у розвитку при порушенні зору і т. п., Л. С. Виготський писав: "Дитина з дефектом не є обов'язково дефективною дитиною. Ступінь її дефективності чи нормальності залежить від наслідків *компенсації*".

Під компенсацією втрачених психічних функцій розуміють своєрідний процес розвитку, в умовах якого формуються нові динамічні системи умовних зв'язків, виникають різні заміщення, відбувається виправлення і відновлення порушених або недорозвинених функцій, виробляються засоби дій, засвоюється соціальний досвід; розвиваються фізичні та розумові здібності й особистість дитини в цілому [3, с. 27].

Спираючись на ідею про системність будови психіки людини, за якою порушення однієї з ланок змінює функціонування усєї системи, Л. С. Виготський розробляє положення про складну будову дефекту. Порушення нервової діяльності зумовлює появу первинних відхилень на стадії натурального розвитку. А вже на основі первинного дефекту через несприятливі соціальні умови виникає вторинний дефект – недостатність вищих психічних функцій. Відповідно організація спеціальних умов виховання запобігає вторинним відхиленням. Тому правильно і компетентісно вибудована програма навчання дитини дозволяє спостерігати динаміку її розвитку [5, с. 61–62].

Якщо питання про місце програмованого навчання в загальній системі інклюзивної навчальної роботи школи, а також про час, коли можна вводити це навчання, є дуже важливими, то першочерговим є питання принципів програмування.

Це питання дискусійного характеру з різницею в поглядах та точках зору в теоретичних позиціях, що лежать в основі тих чи інших принципів програмування, у відмінностях в теоріях навчання, які покладені в основу побудови конкретних шляхів програмованого навчання.

На рахунку досвіду роботи в напрямку програмованого навчання сотні напрацьовань вітчизняних вчених, починаючи з 60-х років минулого століття, Київського науково-дослідного інституту, лабораторії програмованого навчання, а саме Г. С. Костюка, М. Алексєєвой, Г. О. Балла, О. Братко, Ю. Машбиця, Л. Проколієнко, О. Скрипченко та ін. Учені проводили широкі дослідження у галузі програмованого навчання, розглядаючи його з позиції рефлексивного навчання (у амер. біхевіористичне), вивчали зарубіжні практики (Прессі, Скіннера, Краудера) їх надбання та теорію програмування, розробляли програмовані матеріали з тематик різних предметів. Навчальні програми, які розроблялися науковцями, здебільшого відповідали тим же вимогам, що й зарубіжні програми: в них чітко визначався обсяг знань і вмій учнів; навчальний матеріал подавався окремими "порціями"; передбачався двосторонній обмін інформацією між навчальною програмою й учнем, передусім у вигляді відповідей учня та повідомлень йому про їх правильність або неправильність (зворотний зв'язок); визнавалася необхідність підкріплень (заохочень) за правильні відповіді [4, с. 6; 10]. Більшість з цих положень вітчизняні науковці, зокрема колишні педологи Д. Елькін і Г. Костюк, обґрунтовували, виходячи з теорії вищої нервової діяльності І. Сеченова та І. Павлова [2; 10].

У зарубіжних практиках напрацьовані дві основні і різні за своїми принциповими основами системи програмування: лінійне (Б. Скіннер) і розгалужене (Н. Краудер) програмування. При лінійному програмуванні, як відомо, весь інформаційний матеріал будується з розрахунку на безпомилкові відповіді учнів, що даються на ті питання, які їм пропонуються стосовно кожної інформаційної одиниці. При розгалуженому дається на вибір кілька відповідей на кожне поставлене до даної інформації питання, з яких правильна тільки одна, тобто припускається можливість помилкових відповідей учнів. Відповідно до цього в разі вибору помилкової відповіді дається нова інформація, яка повинна показати учню помилки у його відповіді і привести до правильної відповіді. Кожна з цих систем має свої позитивні сторони і серйозні недоліки. Солідного експериментального вивчення того чи іншого принципу

в даний час ще немає і являє собою те найважливіше завдання, яке необхідно вирішити в першу чергу, з урахуванням як вікових та індивідуальних відмінностей, так і особливостей матеріалу і виконуваних над ним навчальних операцій [8].

Природно, що особлива увага має бути приділена питанню ролі помилок, яких припускаються учні в процесі програмованого навчання, оскільки різні відповіді на це питання саме і розділяють обидві зазначені концепції.

Чільне місце повинна займати проблема величини і змісту тих одиниць, на які розбивається матеріал, що засвоюється під час програмованого навчання (на "кванти" інформації, або так звані "кроки"). В системі, спрямованій на максимальну кількість правильних відповідей, ці кроки настільки малі, що для засвоєння, наприклад, необхідно зробити сотні "кроків" (як це має місце в програмі Е. Кертіса), кожен з яких включає в себе мінімум інформації і відповідне їй контрольне питання. Таким чином досягається майже повна безпомилковість відповідей, але при цьому виникає більше сумнівів, якою мірою при такому максимальному дробленні матеріалу і – що найголовніше – при постановці контрольного питання тільки до кожного окремого кванту інформації учень засвоїть як щось ціле всю сукупність поданої йому інформації (зможе, наприклад, відтворити потім весь хід завдання без наявності тих численних опор, якими є окремі кванти інформації, з якими він весь час має справу, працюючи з програмованим матеріалом, і які, по суті, мають характер підказок) [8].

Принциповим вважаємо розгляд такої методики, коли учневі пропонується (при розгалуженому програмуванні) низка відповідей, з яких потрібно обрати правильну. При цьому виникає проблема: чи можна взагалі вважати показником дійсного знання тільки вибір відповіді з ряду відповідей, запропонованих іншою особою. Адже в житті треба вміти відтворювати і застосовувати знання також і в тих випадках, коли такі приблизні відповіді, що даються з боку, зовсім відсутні, а в багатьох випадках відсутні також і прямі запитання (як це і було вже зазначено вище, при вказівці різних видів застосування знань на практиці) [8].

А. Нізова підкреслює, що відхилення у розвитку можуть зумовлювати серйозні адаптаційні проблеми в житті. Діти з наявними порушеннями особливо легко травмуються. Некоректне поведіння, обмеження у спілкуванні з однолітками, несформованість комунікативних навичок призводять до порушень комунікації. Тому важливо не зволікати, щоб не втратити момент своєчасного надання необхідної допомоги, оскільки труднощі ускладнююватимуться стійкою дезадаптацією особистості, втратою інтересу до колективу, а порушення емоційного плану перетворюватимуться на стійку нервово-психічну патологію [9, с. 220–222].

Але навіть якщо визнати правомірною методику вибору відповіді з ряду, запропонованих учневі, то і в цьому випадку виникає досить важливе принципове питання: якими мають бути ці відповіді, в якому відношенні вони повинні знаходитися один до одного, яким повинен бути ступінь помилковості неправильних відповідей, від якою великою мірою залежить вибір, що робиться учнем, а також ефективність засвоєння даного знання? Адже щоб вибір відповіді дав достатньо позитивний ефект, треба стимулювати більш-менш напружену роботу думки учня, змусити його ґрунтовно продумати можливість вибору того чи іншого з усіх варіантів запропонованих йому відповідей, а це значить, що помилковість відповіді повинна бути далеко не сама по собі зрозумілою, не очевидною і не такою, яка легко розкривається.

Є. Стоунс вважає, щоб неправильні відповіді були пов'язані з істинною проблемою нерозуміння, а не просто роз'яснювали проблему. Багато програм цього типу якраз і не задовольняють подібного критерію. Зрештою ця трудність привела до використання у "внутрішніх" програмах тривіальних відповідей, ніяк не пов'язаних зі справжніми проблемами учнів в оволодінні навчанням. Наведений зразок "внутрішньої" програми вказує на ще один аспект цієї трудності. Учень, який зробив помилку, переходить до адаптованого розділу, а потім він повертається до основної лінії програми, при цьому, вважає автор, проблеми, які призвели його до помилки, тим самим вирішені. У наведеному прикладі в учня залишається тільки одна альтернатива – правильна відповідь. Цілком можливо, що він ще не все зрозумів, але змушений переходити до наступного "кроку" (у Є. Стоунса - "кадру"). Якщо учень чогось не зрозумів, то у нього будуть труднощі з подальшими "кроками", і все це

приведе до кумулятивного ефекту дефіциту в навчінні. Єдиний спосіб уникнути цього – скористатися процедурою валідизації, тобто вийти за межі дії програми. Ця процедура може бути застосована як до лінійних, так і до розгалужених програм [8].

"Кроки", які складають в програмах елемент навчання, можуть відрізнитися не тільки розміром, але і задумом. І хоча справжнім показником корисності програми є обговорюваний вище процес її валідизації, гарне уявлення про її якість дає перевірка усіх "кроків". Основне, на що при цьому слід звертати увагу, зазначає Є. Стоунс, – яким чином розвивається навчіння людини, що ознайомлюється з навчальним матеріалом в тій послідовності, в якій він представлений в "кроках". Кожен "крок" містить певні відомості, і завдяки майстерній презентації вони зв'язуються з досліджуваною темою, логіка якої дозволяє відповідати на питання відповідної теми. Погано складені "кадри" мало чого навчають, якщо взагалі роблять це, і можуть являти собою тільки довгу низку питань. Вони також можуть давати можливість використання учнем формальної підказки, тобто підказки, яка побудована на речах, майже не пов'язаних з логікою навчального матеріалу. Наприклад, формальною підказкою можуть слугувати наявність окремих букв пропущеного у відповіді слова або вказівку, зі скількох букв таке слово складається або зі скількох слів складається пропущена фраза. Деякі "кроки" взагалі не припускають в учня здатності розуміти [8].

Всі ці питання і багато інших повинні бути предметом глибокого вивчення при визначенні конкретних шляхів програмованого навчання (навчіння). Дослідження їх має вестися з позиції психології, психологічної теорії учіння, виходячи з принципів єдності розвитку і навчання, єдності свідомості і діяльності, з визнання найважливішої ролі мотивації, і навіть змісту і характеру як окремих дій учнів, так до всієї їхньої навчальної діяльності в цілому. Найважливішу визначальну роль повинні відігравати цілі і завдання навчально-виховної роботи школи, завдання всебічного розвитку особистості школяра, як звичайного, так і з особливими потребами.

Висновки. Кожний заклад, який бере на себе відповідальність за виховання та навчання таких дітей, має зважити, чи спроможний він створити належні умови для підготовки дітей із вадами до інтеграції в середовище здорових однолітків. З метою збереження здоров'я дитини завжди потрібно керуватися заповіддю лікарів "Не нашкодь!"

На думку Л. С. Виготського, "виховання сліпого і глухого принципово нічим не відрізняється від виховання нормальної дитини. Сама по собі поведінка як сукупність реакцій при цьому залишається непорушеною. Сліпий і глухий здібні до всієї повноти людської поведінки, до активного життя. Всі особливості їх виховання зводяться тільки до заміни одних шляхів для утворення умовних зв'язків іншими. Ще раз повторюю: принцип і психологічний механізм виховання тут такий же, як і у нормальної дитини" [1, с. 55].

Описаний Стоунсом підхід до програмування – хороший показник сучасного ставлення до програмованого навчіння. В наші дні за загальний фактор будь-якої програми приймається не розмір "кроку", а рівень успішних відповідей або щонайменше на цей кшталт. Головною характеристикою будь-якої програми є емпірична значущість результатів її застосування. Інакше кажучи, програма готується доти, доки у її авторів не накопичиться достатньо даних, щоб заявити, що те, що відбувається у відповідних умовах навчання учнів, для яких дана програма написана, гарантує певний рівень успішності навчіння. Тому різні елементи програми з теми мають таке ж право на існування, як і елементи програм на кшталт скінерівських або краудерівських. А це означає, що не можна обмежувати пошуки способів надання учням тих чи інших відомостей. Є, щоправда, одне дуже серйозне обмеження: програма має бути валідною, а отже, основна увага переміщується з результату її застосування на процес її підготовки, тобто на спосіб, яким готується навчальний матеріал.

Вчителі можуть писати програми для публікації або для використання в школі, вони також можуть писати книги, але усі вони в певний час опиняються віч-на-віч зі своїми учнями і намагаються чогось їх навчити. Більшість з них намагаються якось підготуватись до цього. Автори програм повинні готувати їх, розраховуючи тільки на те, що відбувається при засвоєнні програм навчіння [8].

Перспективи подальших розвідок. Процес валідизації програми дає нам необхідну практику в навичках здійснення таких фаз навчання, як взаємодія та

оціночна. Ми можемо не мати практики безпосереднього навчання групи учнів, але процес підготовки та перевірки навчальних матеріалів зосередить нашу увагу одночасно на багатьох аспектах навчання, що рідко спостерігається при звичайному навчанні. Ретельно розроблений систематичний підхід забезпечить вчителю зворотний зв'язок у вигляді запису відповідей учнів на конкретні частини програми. Перевіряючи на деяких учнях попередні варіанти програми, обговорюючи з ними труднощі які виникають, вчитель отримує можливість краще зрозуміти суть навчання, і навряд чи можна досягти такого розуміння більш ефективним способом [8].

Література

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. *Собр. соч.*: в 6 т. / под ред Т. А. Власовой. Москва: Педагогика. 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с. С. 53.
2. Елькін Д. Г. Про психологічні передумови програмованого навчання. *Радянська школа*. 1965. № 12. С. 22–26.
3. Лопуга О. С. Особливості корекційно-виховної та навчальної роботи в спеціалізованих групах для дітей з вадами зору: метод. посіб. / Навчально-методичний центр відділу освіти Березнівської райдержадміністрації. 2012. 80 с. С. 4–5.
4. Психологія програмованого навчання / за ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. Київ: Радянська школа, 1973. 127 с.
5. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підруч. Київ: Знання, 2008. 359 с. С. 60–62.
6. Синьова Є. В. Тифлопсихологія: підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с. С. 43–44, 54–55.
7. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1987. 172 с. Т. I. С. 213–216.
8. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / пер.с англ.; под ред. Н. Ф. Талызиной. Москва: Педагогика, 1984. 472 с. С. 332–354.
9. Томчук С. М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наукових праць. Київ: Університет "Україна", 2004. С. 220–222.
10. Янченко Т. В. Програмоване навчання як результат еволюції ідей педології та біхевіоризму. *Молодий вчений: зб. наукових праць. Серія "Педагогічні науки" / Чернігівський національний педагогічний університет*. 2016. № 12 (39). С. 550–554.

References

1. Vyhotskyi, L.S. (1983). *Osnovy defektolohyy* [Basics of defectology]. T.A. Vlasovoi (Ed.). Moskva: Pedahohyka. Vol. 5, 368 [in Russian].
2. Elkin, D.H. (1965). Pro psykhologichni peredumovy prohramovanoho navchannia [On the psychological background of programmed learning]. *Radianska shkola – Soviet school*, 12, 22–26 [in Ukraine].
3. Lopuha, O.S. (2012). *Osoblyvosti korektsiino-vykhovnoi ta navchalnoi roboty v spetsializovanykh hrupakh dlia ditei z vadamy zoru* [Peculiarities of correctional and educational work in specialized groups for children with visual impairment], 80, 4–5 [in Ukraine].
4. Kostiuca, H.S. & Balla, H.O. (Eds.). (1973). *Psykhologhiia prohramovanoho navchannia* [Programming Psychology]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukraine].
5. Synov V. M., Matvieieva M. P., Khokhlina O. P. *Psykhologhiia rozumovo vidstaloj dytyny* [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv: Znannia, 2008. 359 s. S. 60–62 [in Ukraine].
6. Synova, Ye.V. (2008). *Tyflopsykhologhiia* [Tiflopsychology]. Kyiv: Znannia [in Ukraine].
7. Smyrnov, A.A. (1987). *Yzbrannye psykhologicheskye trudy* [Selected psychological works]. Moskva: Pedahohyka. Vol. 1–2; Vol. 1, 213–216 [in Russian].
8. Stouns, E. (1984). *Psykhopedahohyka. Psykhologicheskaia teoriia y praktyka obuchenya* [Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching]. N.F. Talyznoi (Ed.). Moskva: Pedahohyka [in Russian].
9. Tomchuk, S.M. (2004). Teoretychnyi analiz problem adaptatsii ditei z osoblyvymy potrebamy do navchannia u shkoli [Theoretical analysis of problems of adaptation of children with special needs to schooling]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Actual problems of education and education of people with special needs*. Kyiv: Universytet "Ukraina" [in Ukraine].

10. Yanchenko, T.V. (2016). Prohramovane navchannia yak rezultat evoliutsii idei pedolohii ta bikhevioryzmu [Programmed learning as a result of the evolution of the ideas of pedology and behaviorism]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 12 (39), 550–554 [in Ukraine].

Ковтун А. Ю.

кандидат психологических наук, кафедры общей и практической психологии
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Гетьман Т. О.

кандидат психологических наук, кафедры общей и практической психологии
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Психологические аспекты (ракурсы) обучаемости в инклюзивном образовании. Программированное обучение

В статье рассматриваются психологические аспекты обучаемости обычных школьников и детей с особыми потребностями. Мы сделали попытку проанализировать возможности программированного обучения в соответствии с требованиями современного образования гуманистического направления. Рассмотрели практики отечественных и зарубежных лабораторий исследования программированного обучения.

Ключевые слова: ученик, особые потребности, программируемое обучение, шаги, научения.

Kovtun A. Yu.

Candidate of Psychological Sciences, Nizhyn Mykola Gogol State University

Getman T. O.

Candidate of Psychological Sciences, Nizhyn Mykola Gogol State University

Psychological aspects (perspectives) of learning in inclusive education. Programmed learning

The article deals with the psychological aspects of learning of ordinary schoolchildren and children with special needs, trying to determine the degree of development of the student, from which it is possible to begin the use of programmed learning. Studying scientific sources, we were guided by different theories and approaches and concluded that the views of L.S. Vygotsky on the features of mental, physiological development remain relevant in our opinion today: "Any defect plays a double role. On the one hand, a defect is a disadvantage, a disadvantage, and on the other, a plus, because it creates incentives for development and this is where the huge forces of compensation lie: "... a defect is not only a disadvantage, a weakness, but a plus, a source of strength and abilities, it has a positive meaning! "and the fact that" A defective child is not necessarily a defective child. The degree to which it is defective or normal depends on the consequences of compensation".

We have tried to analyze the possibilities of programmed learning in accordance with the requirements of modern education of the humanities, taking into account the special needs of the children being taught. Practices of domestic and foreign laboratories of programmed study research were considered. The differences in the views and points of view in the theoretical positions underpinning certain principles of programming were found in the differences in theories of learning that underlie the construction of specific paths of programmed learning. After all, the process of preparation and review of teaching materials will focus our attention on many aspects of teaching special needs students and ordinary children, which is rarely observed in regular education.

Key words: student, special needs, programmed learning, steps, learning.

УДК 37.06
DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-38-42

Кузів М. З.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Тернопільського національного економічного університету

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕДІАТОРА ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

У статті порушено проблему ролі медіації на шляху до вирішення конфліктів. Зокрема, зазначено, що у всіх трактуваннях поняття медіації підкреслюється участь третьої сторони – медіатора. Саме ця третя сторона контролює процес, сприяє реалістичній оцінці ситуації сторонами, прийняттю адекватного рішення, зменшує емоційну напругу тощо.

Розкрито суть компетентності медіатора, зокрема з'ясовано, що вона характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, а також перш за все особистісних, інтелектуальних і емоційно-мотиваційних особливостей.

Подано визначення поняття "медіаторська компетентність" як комплекс професійних знань, умінь та навичок, а також досвід власної діяльності, що дозволяють виносити об'єктивні судження і приймати точні рішення для врегулювання конфлікту. Тому, здійснюючи підготовку фахівців до ролі медіатора на основі мети, завдань, принципів медіації, ключовим є сформувати знання, уміння та навички здійснювати соціально-правовий захист осіб, що ґрунтуються на знаннях та практичних вміннях із дисциплін конфліктології, права, психології, юриспруденції, а також особистісних характеристик та досвіду.

Проаналізовано рівні медіаторської компетентності: високий, достатній, задовільний та низький. Розглянуто специфічні блоки та характеристики медіаторської компетентності.

З'ясовано, що вибір методичного інструментарію для розвитку медіаторської компетентності обумовлений розвитком установок, навичок і умінь, що забезпечують здатність майбутнього працівника в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально-позитивне русло.

Ключові слова: конфлікт, медіація, вирішення конфлікту, медіатор, медіаторська компетентність.

Однією з ознак суспільства сучасного типу є висока конфліктогенність. Вона відображає наявність загрози суспільству.

Питанням вирішення конфліктів займалися чимало науковців, зокрема А. Гаврилішин, В. Козирев, К. Малигіна та ін. Однак на сьогоднішній день ще не з'ясовано усі аспекти зазначеної проблеми, зокрема майже недостатньо вивченим є питання можливостей й особливостей застосування технології медіації в конфліктології.

Більшість науковців визначають медіацію як певний підхід до вирішення конфлікту, у якому нейтральна третя сторона забезпечує структурований процес для того, щоб допомогти конфлікуючим сторонам прийти до взаємно прийняттого вирішення спірних питань.

У всіх трактуваннях поняття медіації підкреслюється участь третьої сторони – медіатора, яка здійснює певну допомогу у налагодженні взаєморозуміння, інтереси якої не пов'язані безпосередньо з предметом непорозуміння. Активна третя сторона контролює процес, сприяє реалістичній оцінці ситуації сторонами, прийняттю адекватного рішення, зменшує емоційну напругу та інше.

Хрістоф Бесемер, автор книги "Медіація. Посередництво в конфліктах", визначає медіатора як посередника, який допомагає тим, хто сперечається, знайти взаємоприйнятне вирішення їх проблем [1, с. 14].

Компетентність медіатора, на нашу думку, характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, а також перш за все особистісних, інтелектуальних (когнітивних) і емоційно-мотиваційних особливостей.

З огляду на те, що в науковій літературі поняття "медіаторська компетентність" – відсутнє, слід подати його визначення для подальшого його аналізу. Отже, медіаторська компетентність – це комплекс професійних знань, умінь та навичок, а також досвід власної діяльності, що дозволяють виносити об'єктивні судження і приймати точні рішення для врегулювання конфлікту.

Тому, здійснюючи підготовку фахівців до ролі медіатора на основі мети, завдань, принципів медіації, ключовим є сформувати знання, уміння та навички здійснювати соціально-правовий захист осіб, що ґрунтуються на знаннях та практичних вміннях із дисциплін конфліктології, права, психології, юриспруденції, а також особистісних характеристик та досвіду.

На основі праці В. Шмига можна виділити наступні рівні досліджуваного феномену:

- високий;
- достатній;
- задовільний;
- низький [2].

Кожен рівень містить певні описові характеристики розвитку досліджуваного феномену. Розглянемо їх детальніше.

Високий рівень розвитку медіаторської компетентності характеризується сформованістю у студентів потреби у поглибленні знань щодо застосування медіативних знань, умінь, технік; спрямованістю на використання ідей педагогічної інноватики у своїй роботі.

Суб'єкти навчання, які володіють високим рівнем досліджуваного феномену, мають високу сприйнятливість до нововведень, мотивацію до опанування змістовними знаннями про нові наукові та новаторські підходи з питань медіації. У них чітко сформовані цілі творчого майбутнього застосування медіаторських знань, умінь на практиці.

Майбутні фахівці виявляють глибокі знання щодо особливостей застосування медіативних технік та стилів; коректно використовують спеціальну термінологію. Їм притаманний високий рівень (вміють добирати відповідні методи і форми, можуть скласти власні плани проведення медіативних занять, які відзначаються оригінальністю та чіткою логікою тощо); постійний пошук нових, резервних можливостей для підвищення якості власної педагогічної праці.

Достатній рівень розвитку медіаторської компетентності притаманний студентам, які виявляють опосередкований інтерес до використань ідей педагогічної інноватики у майбутній професійній діяльності. Майбутні фахівці демонструють потребу у поглибленні знань щодо застосування медіації на практиці, проте вона не завжди детермінована внутрішніми спонуканими. Вони готові долати перешкоди, що виникатимуть у професійній діяльності шляхом використання медіації, проте не завжди впевнені у власних силах.

Задовільний рівень характеризується тим, що у студентів недостатньо розвита потреба у поглибленні знань щодо застосування медіаторської компетентності, виявляється нестійке прагнення до досягнення педагогічних цілей. Знання щодо особливостей застосування медіації є поверхневими.

Низький рівень розвитку медіаторської компетентності притаманний студентам з несформованим пізнавальним інтересом, відсутністю внутрішніх мотивів упроваджувати будь-які інновації у майбутній професійній діяльності. У них не виникає потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для використання медіації.

Вони не здатні оперувати спеціальною термінологією, адже не розуміють її змісту і значення, не вміють аналізувати результати своєї навчальної діяльності; усвідомлюють важливість самоосвіти, саморозвитку.

Медіаторська компетентність повинна формуватися в освітньому процесі, мета якого має полягати не стільки в засвоєнні інформації, скільки в тому, щоб

прищепити навички самостійного критичного мислення, зробити інтелект пластичним до засвоєння нових знань, сформувати соціальну зрілість. Така установка характерна для "інноваційних", "розвивальних", "критичних", "діяльнісних" концепцій освіти [3].

Найбільш складним є процес пізнання власних можливостей в ситуації невизначеності в конфлікті. Людина, залучена в конфлікт, втрачає здатність осмислити конфлікт і свою роль у ньому. Не потрібно втрачати таку здатність, тим паче що конфлікт – це предмет застосування його професійних умінь і для реконструювання конфліктної реальності йому необхідні певні знання, методи, теоретичні конструкції, стереотипи поведінки.

Освітній процес може бути розглянутий як перший етап у процесі розвитку і в подальшому формування медіаторської компетентності, в ситуації, якщо його ядром є конфліктна ситуація або реальний конфлікт між суб'єктами взаємодії.

Однак поодинокі ті випадки, коли реальний конфлікт стає предметом професійної діагностики із застосуванням методів, які можуть бути освоєні в навчальному процесі.

Розглянемо п'ять специфічних блоків медіаторської компетентності:

- 1) теоретичні знання в галузі конфліктології (педагогічної, юридичної, психологічної, соціологічної тощо);
- 2) володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту;
- 3) формування професійного типу мислення, що включає рефлексивність, методологічність, об'ємність, креативність;
- 4) володіння технологіями психогієни і стресостійкості в конфліктах;
- 5) виконання етичного кодексу медіатора-практика [4].

До характеристик медіаторської компетентності належить:

- високий ступінь інтелектуальної та емоційно-психологічної напруженості;
- гнучкість форм проведення занять в режимі експерименту;
- загострення реальних протиріч і конфліктів у процесі навчання;
- поява непередбачених результатів, під якими мають на увазі нові ідеї, відносини, погляди, методики, теоретичні схеми тощо;
- можливість переходу на якісно новий рівень розвитку технологій прийняття управлінських рішень у конфліктних ситуаціях тощо [5].

Конфлікт може бути розглянутий як метод і використовуватися для формування медіаторської компетентності.

"Конфлікт-метод" – це шлях пізнання і спосіб побудови раціональної діяльності, а також освоєння конфліктної дійсності з метою мінімізації деструктивних елементів у конфлікті і переведення його в соціально-позитивне русло. Він дозволяє:

- провести діагностику ситуації на мікрорівні;
- дати необхідні засоби і методи роботи з самими учасниками конфлікту;
- розвивати рефлексивне мислення;
- мінімізувати руйнівні наслідки;
- виробляти стресостійкі якості в конфлікті;
- сприяти розвитку конфліктологічної компетенції [6].

Конфлікт і конфліктна взаємодія розглядаються як необхідні передумови та умови для розвитку і впровадження нових ідей, інновацій, а також для інтелектуального, комунікативного, емоційно-психологічного та професійного розвитку особистості.

Практика показує, що типовими стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях є відхід від комунікації або компромісна угода, що супроводжується псевдокомунікацією.

Навчання сприяє розвитку адекватних ситуацій, психологічних установок, а також розвитку навичок і вмінь, які допоможуть:

- оптимально організувати свою поведінку у важких ситуаціях соціальної взаємодії;
- безконфліктно вирішувати проблеми в стосунках з іншими людьми;
- контролювати власні емоції, мотивації та оцінки в конфліктній ситуації;
- сприяти розвитку психологічних установок.

Вибір методичного інструментарію для розвитку медіаторської компетентності обумовлений розвитком установок, навичок і умінь, що забезпечують здатність майбутнього працівника в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально-позитивне русло, тобто:

а) розвиток обізнаності про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін;

б) вміння посприяти в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації, яка реалізується в навичках і уміннях, що забезпечують:

- збір інформації про конфлікт;
- уточнення інформації про конфлікт;
- аналіз конфліктної ситуації;
- вибір правильної моделі, тактики медіаторства;
- вибір адекватної обставинам конфлікту стратегії вирішення конфлікту;
- зняття післяконфліктної напруженості;
- аналіз виконаних дій із вирішення конфлікту [7, с. 31].

Як уже зазначалось, медіаторська компетентність – це комплекс професійних знань, умінь та навичок, а також досвід власної діяльності, що дозволяють виносити об'єктивні судження і приймати точні рішення для врегулювання конфлікту.

Література

1. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н. В. Маловой. Калуга: Духовное познание, 2004. 176 с.
2. Шмыга В. К вопросу о сущности понятия "готовность учителя к профессиональной деятельности". *Ученые записки*: сб. науч. труд. ВОИПКРО. Воронеж, 1999. Вып. 7. С. 134–135.
3. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / пер. с англ. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 160 с.
4. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста социальной сферы. URL: <http://mediators.pro/>
5. Козирева В., Гаврилішин А. Медіація як альтернативний спосіб вирішення господарських спорів. *Малий і середній бізнес (право, держава, економіка)*. 2011. № 1/2. С. 122–128.
6. Конфликт как объект изучения теории социальной работы. URL: <http://www.enu.kz/repository/repository2014/konflikt-kak-obekt>
7. Малигіна К. Позасудове врегулювання спорів: огляд існуючих альтернатив. *Юридична газета*. 2013. 14 трав. (№ 19/20). С. 40–41.

References

1. Besemer, Kh. (2004). *Mediatsiya. Posrednichestvo v konfliktkakh* [Mediation. Negotiation in conflicts] N.V. Malovoy (Trans.). Kaluga: Dukhovnoe poznanie [in Russian].
2. Shmyga, V. (1999). *K voprosu o sushchnosti ponyatiya "gotovnost' uchitelya k professional'noy deyatel'nosti"* [To the question of the essence of the concept "teacher's readiness for professional activity"]. *Uchenye zapiski – Scientific notes*. Voronezh [in Russian].
3. Levin, K. *Razreshenie sotsial'nykh konfliktov* [The resolution of social conflicts] / Trans (2002). Sankt-Peterburg: Publ "Rech" [in Russian].
4. *Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti budushchego spetsialista sotsial'noy sfery* (2015). [Formation of conflictological competence of a future specialist in the social sphere]. URL: <http://mediators.pro/> [in Russian].
5. Kozryeva, V. & Havrylyshyn, A. (2011). *Mediatsiia yak alternatyvnyi sposib vyrishennia hospodarskykh sporiv* [Mediation as an alternative way to resolve economic disputes]. *Malyi i serednii biznes (pravo, derzhava, ekonomika) – Small and Medium Business (Law, State, Economy)*, 1/2. 122–128 [in Ukraine].
6. *Konflikt kak ob'yekt izucheniya teorii sotsial'noy raboty* (2014). [Conflict as an object of study of the theory of social work]. URL: <http://www.enu.kz/repository/repository2014/konflikt-kak-obekt> [in Russian].

7. Malyhina, K. (2013). Pozasudove vrehuliuvannia sporiv: ohliad isnuuiuchykh alternatyv [Extrajudicial dispute resolution: review of existing alternatives]. *Yurydychna hazeta – Legal newspaper*, 19/20. 40–41 [in Ukraine].

Кузив М. З.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и информационно-коммуникационных технологий
Тернопольского национального экономического университета

Компетентность медиатора и ее особенности

В статье затронута проблема роли медиации на пути к решению конфликтов. Раскрыты особенности компетентности медиатора. Проанализированы уровни медиаторской компетентности. Рассмотрены ее специфические блоки и выбор методического инструментария для развития медиаторской компетентности.

Ключевые слова: конфликт, медиация, разрешение конфликта, медиатор, медиаторская компетентность.

Kuziv M. Z.

Ph.D. ped Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, Ternopil National Economic University

Mediator competence and its characteristics

The article addresses the problem of the role of mediation to conflict resolution. In particular, it is noted that in all interpretations the concept of mediation emphasizes the involvement of a third party – the mediator. It is third party that controls the process, facilitates realistic assessment of the situation by the parties to an adequate decision making, reduces emotional tension, and so on.

The essence of mediator's competence is revealed, in particular, it is characterized by a set of knowledge, skills and abilities, and above all personal, intellectual, emotion and motivation features.

The definition of the term "mediator's competence" is presented as a complex of professional knowledge, skills and abilities, as well as the experience of its own activity, allowing to make objective judgments and accurate decisions to conflict settlement. Therefore, preparing specialists for mediator role on the basis of goals, tasks, principles of mediation, it is crucial to form the knowledge, skills and abilities to perform social and legal protection of persons based on knowledge, practical skills of conflictology, law, psychology, jurisprudence, as well as personal characteristics and experience.

The levels of mediator competence are analyzed as high, sufficient, satisfactory and low ones. Specific blocks and characteristics of mediator competence are considered.

It is found that the choice of methodological tools for the development of mediator's competence is conditioned by the development of guidelines to provide the ability of a future employee who faces real conflict to perform activities aimed at minimizing destructive forms of conflict and translating social-negative conflicts into social-positive ones.

Key words: conflict, mediation, conflict resolution, mediator, mediator competence.

УДК 371.65.34:78
DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-43-48

Пархоменко Л. В.

викладач кафедри вокально-хорової майстерності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ФАХОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема формування фахових компетенцій з постановки голосу як складова професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначено сутність поняття "компетенція" як педагогічної категорії. Охарактеризовано головні компетенції у єдності трьох блоків: особистісні, професійно-педагогічні та функціональні. Акцентовано увагу на специфіці фахової діяльності педагога-вокаліста.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, студент-вокаліст, компетентності, компетенції, блоки, компоненти, постановка голосу.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації нашого суспільства в якісно нові форми існування, глобалізації та розвитку гостро постає проблема підготовки дійсно компетентних музично-педагогічних кадрів, здатних на високому художньо-виконавському рівні організувати оволодіння знаннями та вміннями, спираючись на свій творчий досвід, широкий спектр фахових компетенцій. На сьогодні, серед останніх, вагоме місце посідають саме ті, що безпосередньо стосуються опанування мистецтва у процесі навчально-виховної діяльності студентів закладів вищої освіти.

Цикл вокально-хорових дисциплін, зокрема постановка голосу, займає одне з провідних місць на мистецьких факультетах вищої школи, оскільки визначається специфікою роботи фахівця, спрямованою на практичне виконання завдань формування духовного розвитку підростаючого покоління засобами сольного співу. За цих обставин формування вокальних компетенцій здійснюється на заняттях з постановки голосу та спрямовується на вирішення проблем удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Результатом чого є досконале оволодіння основами співацького дихання, правильною позицією голосового звучання, різноманітним голосоведенням, вмінням коригувати динамікою звучання, співацькою орфоєпією, артикуляцією, дикцією тощо.

Аналіз матеріалів з проблеми дослідження. Незаперечним у системі національного виховання можна вважати духовний катарсис, який сприяє моральному становленню людини саме через музичне мистецтво. За таких умов взаємозв'язок естетичного і загального досвіду індивіда окреслює музику як засіб, який здатен не лише формувати естетичні компетентності, а й визначати їх стратегічні функції у загальному розвитку особистості (Л. Масол, О. Олексюк, Л. Тарапата-Більченко, В. Орлов, О. Рудницька, Ф. Ялалов та ін.).

Вагоме значення для сучасної музичної педагогіки займають науково-педагогічні праці минулого століття, в яких широкого висвітлювалися питання вокальної підготовки майбутнього педагога-музиканта (Б. Асаф'єв, О. Апраксина, М. Леонтович, К. Стеценко, Д. Кабалевський та ін.). Виконавську майстерність майбутнього вчителя у сфері музичного мистецтва як наукову проблему розглядали такі науковці, як Н. Андрійчук, В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Дерев'яноко, А. Єгоров, В. Ємельянов, В. Морозов, Т. Пляченко, Н. Самохіна, О. Стахевич, В. Федоришин, В. Юшманов, Ю. Юцевич та ін.

Досліджуючи коло предметних компетенцій учителя, вчені (Є. Валіт, Т. Крешна, К. Кушнір, М. Михаськова, Н. Мурована, І. Полубоярина, Л. Проців, Л. Тоцька,

Н. Цюлюпа, І. Шеремет та ін.) наполягають на домінуванні психологічного підходу крізь призму когнітивного, дієвого, рефлексивного, прогностичного та інших компонентів.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування вокальних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу як готовності до фахової діяльності.

Виклад основного матеріалу. В педагогічній літературі термін "*компетенція*" трактується як інтегрований результат опанування змістом освіти, який виражається у готовності студента використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для виконання практичних і теоретичних завдань [5, с. 638].

За цих обставин компетентністю стає якість особистості, яка необхідна для належної продуктивної діяльності у певній сфері. Тож запорука успішності у виконанні завдань майбутньої професії студентів-музикантів (чи то заклади загальної середньої освіти, чи то позашкільні заклади мистецького спрямування тощо) у класі постановки голосу полягає у формуванні фахових компетенцій, що є одним з актуальних питань, яке намагаються вирішити сучасні педагоги у вищій школі.

Досліджуючи цю проблему, нам видається доречним розмежувати фахові компетенції на три ключові блоки, які у своїй сукупності визначають складову професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: *особистісні, професійно-педагогічні та функціональні*.

До першого блоку відносяться **особистісні компетенції** майбутнього фахівця. Це так званий "сплав" природно-психологічних особливостей і набутих у процесі навчально-практичної діяльності фахово необхідних якостей особистості, які визначають успішність розвитку студента-вокаліста, а разом із тим і самого педагога. Вони підпорядковуються особистісним компетентностям як інтегральній характеристиці, здатності виявляти, розвивати, доволно регулювати власні здібності, ресурси, обдарування та соціальні позиції, розробляти, розвивати і втілювати у дійсність свої життєві плани, що базуються на усвідомленні соціальних потреб і особистісних цінностей.

У психолого-педагогічній літературі [5; 6; 7; 8] звертають увагу на особистісні якості суб'єкта, що формують перший блок фахових компетенцій, які є вкрай важливі у будь-якій професійній діяльності, зокрема й у вокальній. До цих якостей відносяться: дотримання здорового способу життя, відповідальність, ініціативність, комунікативність, емпатійність, мобільність, артистичність, креативність та інноваційність, готовність до самоосвіти, пунктуальність, працелюбність, ввічливість тощо. Формування особистісних компетенцій допомагає студенту-вокалісту визначити його здатність до: працювання у команді (педагог – студент – концертмейстер); сприйняття критики, порад і вказівок; вирішення конфлікту; розуміння своїх індивідуально-психологічних властивостей тощо [1; 4; 9; 10].

Поряд із цим підготовка студента-вокаліста неможлива без розвитку й індивідуального підходу до: психологічних особливостей (темперамент, експресивність, емоційність, творча уява і фантазія, інтуїція, сугестивність); здібностей (музичних, акторських, художньо-творчих); природних та набутих вокальних даних (тембр, рухливість голосу, широкий діапазон, природне резонування, чітка дикція та артикуляція тощо).

Другий блок вміщує **професійно-педагогічні компетенції**, які, на нашу думку, охоплюють найбільший спектр компетенцій, що формуються у процесі навчально-пізнавальної діяльності в класі постановки голосу і впливають на загальну професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Даний блок розмежується на декілька компонентів, оволодіння змістом яких складає основу майбутньої практичної діяльності студента: аксіологічний, професійний, технологічний.

Аксіологічний компонент акумулює свою увагу на позитивному ставленні студента-музиканта до майбутньої професійної діяльності, до зацікавленості у її здійсненні, в усвідомленні ним естетичної цінності й виховній функції вокального мистецтва, у формуванні загальної та сценічної культури, осягання єдності інтелектуальної, естетичної та духовної сфер діяльності. *Професійний компонент*

зосереджується не тільки на філософсько-естетичних та психолого-педагогічних знаннях, але й особливо важливих у майбутній професії – специфічних: музикознавчих, методичних, фізіологічних. Поряд із цим майбутній учитель музичного мистецтва набуває спеціальні навички (аналітично-педагогічні, музично-виконавські, комунікативні, художньо-творчі, дослідницькі), які формують його професіоналізм.

Технологічний компонент, на нашу думку, найбільш важливий, оскільки впливає на особистісний рейтинг майбутнього педагога. Він вміщує рівень оволодіння знаннями з методики викладання фахових дисциплін, володінням прийомами визначення типу співацького голосу, методами та прийомами роботи над вокальними вправами, вокалізами, музичними творами тощо.

Третій блок характеризується наявністю **функціональних компетенцій** (вокально-виконавська підготовка, спів під власний акомпанемент, співацька майстерність), який реалізується під час здійснення вокально-виконавської та педагогічної діяльності. На даному етапі ключовою стає функціональна спроможність студента-вокаліста як здатність і готовність виконувати функції викладача сольного співу, його здатність до самоаналізу і самокоригування, володіння знаннями щодо системи оцінювання вихованців тощо.

Зосередимо увагу на важливому компоненті функціональних компетенцій, як вокально-виконавська підготовка. Саме цей компонент визначає міру професіоналізму вчителя та впливає на майбутню вокально-хорову освіту учнів. Рівень знань та вмінь, набутих студентом-вокалістом під час навчально-практичної діяльності, впливає на загальну його здатність на достатньому художньому рівні виконувати вокальні твори, на якість здійснення художньо-цілісного та диференційовано-методичного аналізу творів, що включені до шкільної програми, тощо.

Не менш важливим є і компонент, який характеризується вмінням співати під власний акомпанемент, що є складовою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Оволодіваючи системою компетенцій у цьому напрямку, студент-вокаліст зможе співати з дотриманням основ вокального виконавства, координувати два типи складних дій (спів та гра на музичному інструменті), постійно контролювати динамічне співвідношення звучання голосу та інструменту.

Принадгдно виокремити важливість вивчення музично-теоретичних дисциплін у комплексі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, які допомагають визначити особливості музичної мови (інтонація, музична фраза, тема, тип мелодичного руху, лад, темброве забарвлення), ладотональність (тональний план, наявність відхилень, модуляцій, зіставлень), гармонічну мову, метр, ритм, розмір, жанровий стиль тощо [2; 4]. Все це сприяє розвитку музичного слуху студента-вокаліста. На заняттях з постановки голосу поєднання знань з музично-теоретичних дисциплін удосконалюється і примножується у практичній роботі під час співу народних пісень без супроводу. Такий вид діяльності допомагає студенту налагодити координацію слухових образів і голосу, опанувати навички оперування слуховими уявленнями, зміцнити внутрішні слухові уявлення, звуковий образ мелодії та інтонації, відчуття музичного строю, вміння утримувати тональність.

У вокально-педагогічній діяльності часто спостерігається такий феномен, як наслідування дітьми звучання голосу педагога. За цих обставин важливим постає ще один компонент вищезазначеного блоку – співацька майстерність. Його зміст складають теоретичні знання з анатомії голосового апарату, специфіки співацького дихання, постави, звуковидобування, без яких неможливо здійснювати виконавську діяльність. У практичній роботі майбутньому вчителю музичного мистецтва при формуванні співацьких навичок у дітей допоможе власний досвід щодо м'язових відчуттів, усвідомлення технології співацького дихання, артикуляції, слухового контролю, способів досягнення художньої виразності тощо.

У формуванні фахових компетенцій на заняттях з постановки голосу неабияку роль відіграє просвітницько-педагогічна діяльність. За цих обставин сучасні педагогі-практики [1; 2; 10] схиляються до думки про важливість збагачення ерудованості студентів-вокалістів у різних жанрах сольної та ансамблевої вокальної музики різних епох і стилів, специфіку виконання оперних та ораторіальних жанрів (арії, аріозо, сцени). Розкриттю та примноженню змісту даного спрямування сприятиме залу-

чення студентів до практичних постановок мініспектаклів, сцен з опер, тематичних вечорів, концертів тощо. Таким чином студент оволодіває практичними уявленнями про структуру музичного твору, вміннями відтворення її засобами вокальної техніки, удосконалює культуру фразування, тонкощі артикуляції, динамічного розвитку художнього твору під час співу.

Загалом на формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу впливає специфіка фахової діяльності педагога-вокаліста. У цьому сенсі принагідно зосередити увагу на його вмінні поєднувати вокальні та інструментальні навички у роботі над вокальними вправами, володінні методикою постановки всіх типів голосів, знанні різножанрового репертуару для різних типів голосів, умінні ілюструвати голосом у всіх регістрах, суб'єктивності проведення занять, поєднанні педагогічної та концертно-виконавської діяльності [4, с. 123].

Реалізація набутих у класі постановки голосу фахових компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва значно посиляться, якщо студент-вокаліст умітиме оцінювати й якість виконання, інтонування інших співаків, буде здатним до самооцінки, самокоригування. За цих обставин він зможе вокально самовдосконалюватися саморозвиватися. У своїй практичній діяльності набуті професійні компетенції сприятимуть правильному діагностуванню вокальних задатків дітей, визначенню типових методів та прийомів формування вокальних навичок в умовах як сольного, так і ансамблевого співу.

Комплекс викладених вище професійних компетенцій, які формуються під час навчально-практичної діяльності студентів-вокалістів, підпорядковується та залежить від стилю спілкування педагога, який панує на заняттях і буде в подальшому впливати на їх професійну майстерність [10, с. 112]. Такий стиль спілкування включає: демократичність, втілення ідей педагогіки співробітництва, особистісно орієнтованого підходу, врахування ступеня активності учнів, їх темперамент, освітньо-культурний та музично-фаховий досвід.

Висновки. Отже, робота студента в класі постановки голосу передбачає опанування комплексу фахових компетенцій, пов'язаних із засвоєнням музично-теоретичних знань, вокальних навичок та умінь, набуттям індивідуальних особистісних якостей, що необхідні для компетентної організації сольного співу вихованців. Такі компетентності поєднуються в три основні блоки: особистісні, професійно-педагогічні та функціональні, які складають основу вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Звичайно, досліджувана нами проблема не вичерпується викладеним у цій статті. Значної уваги, на наш погляд, потребує вивчення інноваційних принципів організації навчання у класі постановки голосу та моделювання фахової діяльності викладача сольного співу, тому дослідницький пошук продовжується.

Література

1. Гринь Л. О. Вокальний голос як професійний інструмент актора музично-драматичного театру. *Професійна освіта: наукові записки*. 2013. № 4. С. 54–59.
2. Данільчишин Ю. М. Акустика голосового апарату й акустична будова голосу. *Культура України*. 2014. № 46. URL: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura46/36.pdf>.
3. Желейко І. Ю. Самовдосконалення як провідна умова професійного росту вчителів музики. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: педагогічні науки: зб. наук. пр.* Ізмаїл, 2004. Вип. 17. С. 25–28.
4. Кисла В. С. Постановка голосу як складова формування педагогічної майстерності. *Педагогічні науки*. 2014. № 21. С. 121–127.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-те вид., перероб. і допов. Київ: ФОП Мойсеюк В. Ю., 2007. 656 с.
6. Падалка Г. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. Москва: Знание, 1980. 96 с.
8. Русинка І. І. Психологія: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Знання, 2011. 407 с.

9. Склярєнко І. Ю. Професійне самовдосконалення педагогічної освіти майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. Київ: НПУ, 2004. Вип. 2 (12). С. 34–37.

10. Стельмащук З. М. До проблеми формування компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Професійні компетенції та компетентність вчителя*: (матеріали регіонального науково-практичного семінару). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 110–113.

References

1. Hryn, L.O. (2013). Vokalnyi holos yak profesiinyi instrument aktora muzychno-dramatychnoho teatru [Vocal voice as a professional instrument of the actor of musical and dramatic theater]. *Profesiina osvita – Professional education*, 4, 54–59 [in Ukraine].

2. Danilchysyn, Yu.M. (2014). Akustyka holosovoho aparatu y akustychna budova holosu [Acoustics of the voice apparatus and acoustic structure of the voice]. *Kultura Ukrainy – Culture of Ukraine*, 46. URL: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura46/36.pdf> [in Ukraine].

3. Zheleiko, I.Yu. (2004). Samovdoskonalennia yak providna umova profesiinoho rostu vchyteliv muzyky [Self-improvement as a leading condition for the professional growth of music teachers]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu: pedahohichni nauky – Izmail State Humanities University Scientific Bulletin: Pedagogical Sciences*, 17, 25–28 [in Ukraine].

4. Kysla, V.S. (2014). Postanovka holosu yak skladova formuvannia pedahohichnoi maistemosti [Voice production as a component of forming pedagogical skills]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 21, 121–127 [in Ukraine].

5. Moiseiuk, N.Ye. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. (5d ed.). Kyiv: FOP Moiseiuk V.Yu. [in Ukraine].

6. Padalka, H. (2008). *Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin* [Art Pedagogy: Theory and Methods of Teaching Arts]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukraine].

7. Razhnykov, V.H. (1980). *Rezervy muzykalnoi pedahohyky* [Reserves of musical pedagogy]. Moskva: Znanye [in Russian].

8. Rusynka, I.I. (2011). *Psykhohihiia* [Psychology]. (2d ed.). Kyiv: Znannia [in Ukraine].

9. Skliarenko, I.Yu. (2004). Profesiine samovdoskonalennia pedahohichnoi osvity maibutnikh uchyteliv muzyky [Professional self-improvement of pedagogical education of future music teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University. O.H. Moroz, N.V. Huzii (Eds.)*, 2 (12), 34–37 [in Ukraine].

10. Stelmashchuk, Z.M. (2006). Do problemy formuvannia kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [To the problem of forming the competence of a future music teacher]. *Profesiini kompetentsii ta kompetentnist vchytelia – Professional competencies and competence of the teacher*. Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukraine].

Пархоменко Л. В.

преподаватель кафедры вокально-хорового мастерства
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Профессиональные компетенции по постановке голоса как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя музыкального искусства

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций по постановке голоса как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя музыкального искусства. Определена сущность понятия "компетенция" как педагогическая категория. Охарактеризованы главные компетенции в единстве трех блоков: личностные, профессионально-педагогические и функциональные. Акцентировано внимание на специфике профессиональной деятельности педагога-вокалиста.

Ключевые слова: будущий учитель музыкального искусства, студент-вокалист, компетентности, компетенции, блоки, компоненты, постановка голоса.

Parhomenko L. V.

Lecturer at the vocal and choral skills department of Nyzhyn Mykola Gogol State University

The article is focused on the problem of vocational training of students in higher educational establishments.

A sequence of vocal and choral disciplines including voice production, plays a leading role in the art faculties of higher education. The reason is, it is determined by specific work of a specialist whose aim is to provide a practical solution to problems related to formation of spiritual development amongst the younger generation through solo singing.

In these circumstances forming of vocal competences is carried out by classes of staging voice. Thus, aiming to solve the problems of professional improvement of training future music teachers. The result is visible by perfect mastery in the basics of the singer's breath, the right position of voice, variety of voice, ability to adjust dynamics of sound, singing orthoepia, articulation, diction and so on. The importance in the concept of "competence" as a pedagogical category is determined.

The main competencies that constitutes the three blocks are characterized as personal, professional-pedagogical and functional. Each block is delimited by the main components that make up the content and structure of professional competences to be mastered by a vocal student.

The focus is on the specifics vocal teacher's professional activity. It is concluded that the work of the student in the class of voice-overs involves mastering the complex of professional competences. They are related to mastering music-theoretical knowledge, vocal skills and abilities by acquiring individual personal qualities needed for the competent organization of solo singing of pupils.

Key words: future music teacher, student-vocalist, competencies, blocks, components, voice production.

УДК 378.811'111=13

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-49-56

Українська О. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології,
докторант кафедри методики викладання іноземних мов й
інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного
лінгвістичного університету

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ**

У статті розглянуто проблему практичної підготовки у закладі вищої освіти майбутніх викладачів англійської та французької мов до здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності, а саме до укладання контрольних матеріалів зі встановлення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її окремих компонентів студентів-бакалаврів. Автором проведено аналіз останніх досліджень щодо формування контрольньо-оцінювальної компетентності фахівців з іноземної мови. У результаті цього аналізу встановлено потребу в пошуку шляхів додаткової взаємодії магістрантів з майбутньою цільовою групою, тими, хто навчається, з метою випробування розроблених ними контрольньо-оцінювальних матеріалів та деталізації реалізації цієї можливості. Дослідницею рекомендується організувати таку взаємодію під час самостійної роботи студентів. З цією метою вона звертається до положень інтерактивної педагогіки та доходить висновку, що явище педагогічної інтеракції не повною мірою дозволяє врахувати специфіку дисципліни "Іноземна мова". Внаслідок чого запропоновано методичний термін "методична інтеракція", під якою розуміється творча взаємодія майбутніх викладачів англійської та французької мов з іншими агентами контрольньо-оцінювальної діяльності у закладі вищої освіти, спрямовану на розвиток їхньої методичної контрольньо-оцінювальної компетентності. Описано її сутність та зміст з позицій інтерактивного навчання у закладі вищої освіти, особистісно орієнтованого та синергетичного підходу до навчання. Виділено об'єкт методичної інтеракції (навчальний матеріал) та суб'єкти (магістранти, викладачі, студенти I–IV років навчання). Конкретизовано спектр ролей суб'єктів. Здійснення методичної інтеракції можливе за умови вияву творчої активності магістрантів та їх самоорганізації.

Ключові слова: заклад вищої освіти, контрольньо-оцінювальна діяльність, майбутні викладачі іноземних мов, методична інтеракція, методична контрольньо-оцінювальна компетентність.

Постановка проблеми. У змісті професійної компетентності викладача іноземної мови (ІМ) виділяємо, як компонент методичної, спеціальну методичну контрольньо-оцінювальну компетентність (МКОК), під якою розуміємо здатність ефективно здійснювати професійну контрольньо-оцінювальну діяльність зі встановлення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її окремих компонентів у студентів-бакалаврів для забезпечення освітнього процесу з оволодіння ІМ. Згідно з нашою концепцією, МКОК майбутніх викладачів англійської та французької мов формується впродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти (ЗВО), а її вдосконалення та формування контрольньо-оцінювальних проєктувальних умінь відбувається під час їхньої навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності в аудиторній роботі на заняттях з методики контролю та оцінювання, самостійної роботи та проходження науково-педагогічної практики у ЗВО.

Під час аудиторних занять студенти залучаються до здійснення професійно орієнтованих функцій, але в штучно створених стандартних ситуаціях. Йдеться про симуляцію реального контексту викладання ІМ у ЗВО, коли роль цільової групи тих,

хто навчається, виконують самі магістранти під наглядом викладача. У цьому випадку студенти отримують певний досвід професійної діяльності, здійснюючи конкретні методичні дії, але у такий спосіб вони не можуть отримати валідні результати своєї діяльності, які б підлягали аналізу та слугували основою для подальшого удосконалення продуктів їхньої методичної діяльності. До того ж ступінь автономії студента обмежується присутністю викладача, його зауваженнями та настановами.

Як свідчить досвід колег, залучених до керування науково-педагогічною практикою у ЗВО, загалом контролю присвячується одне чи два заняття. У більшості випадків студенти-практиканти використовують готові контрольні матеріали викладачів груп, іноді їх готують самі, частіше за все відбирають готові лексико-граматичні завдання з зарубіжних підручників, рідше з читання та аудіювання. Безумовно, така практика в умовах обмеженого часу не може сприяти вдосконаленню контрольної оцінювальної компетентності та готувати студентів до здійснення контролю та оцінювання в майбутній професійній діяльності. Тому, окрім аудиторного навчального часу та науково-педагогічної практики, виникає потреба пошуку додаткових можливостей отримання магістрантами професійно орієнтованого досвіду з контролю та оцінювання. Таку можливість вбачаємо в організації їх взаємодії під час самостійної роботи з майбутньою цільовою групою студентів та колег з метою виконання низки методичних завдань з контролю та оцінювання. А отже, потрібно визначити сутність такої взаємодії в освітньому процесі у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні чимало досліджень присвячено проблемі формування здатності здійснювати контроль та оцінювання в ході професійної педагогічної діяльності: оцінювальна компетентність педагога (Ж. К. Ахмадієва, С. О. Бичік, Т. О. Лукіна, С. І. Макушкіна, О. І. Ніконова, В. Л. Синебрюхова, Н. Є. Скрипова та ін.), контрольні оцінювальні вміння в складі методичної компетентності вчителя / викладача ІМ (О. М. Ігна, Т. Є. Ісаєва, Н. В. Майєр, О. М. Соловова, С. М. Татарніцева, А. М. Щукін та ін.), тестова компетентність учителя / викладача ІМ (Н. В. Майєр, Р. П. Мільруд, О. І. Ніконова та ін.), *іншомовна контрольна оцінювальна грамотність (language assessment literacy)* учителя / викладача ІМ (В. Беррі, Д. Боре, К. Вогт, Е. Грін, Б. О'Салліван, Д. Тсагарі, Г. Фулчер, Л. Хардінг та ін.). Формувати цю здатність науковці пропонують у студентів ще під час підготовки у ЗВО або вже в учителів / викладачів на курсах підвищення кваліфікації. Загальний зміст такої підготовки визначено, описано моделі організації навчання, однак аспект регулювання взаємодії тих, хто оволодіває основами контролю та оцінювання з ІМ, між собою та з іншими учасниками контрольної оцінювальної діяльності у ЗВО, залишився поза увагою науковців.

Т. П. Демчук описує стосунки викладача та студентів як суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка включає комунікацію, інтеракцію та перцепцію. Під час такої взаємодії формується позитивний імідж викладача ЗВО, оскільки власна поведінка суб'єкта узгоджується з вимогами соціального середовища та характеристиками групового досвіду. Однак студентам авторка відводить роль реципієнтів [1].

Л. В. Засєкіна запропонувала методику формування професійно-творчого мислення вчителя ІМ, спрямованого на розв'язання педагогічних задач, зокрема включення учнів у діяльність, але в цій методиці не передбачається контакт студентів з учнями, лише укладання плану-конспекту уроків, який і підлягає аналізу [2]. Тим часом дослідниця відмічає неспроможність майбутніх учителів ІМ відходити від вивчених зразків, висловлювати власні незалежні судження в різних педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з педагогічним колективом, знаходити оптимальні варіанти розв'язання педагогічних задач на основі отриманих знань.

У методиці О. І. Ніконової з формування компетентностей учителя англійської мови у галузі здійснення контролю мовленнєвих умінь ознайомлювального читання, монологічного та діалогічного мовлення учнів 9-го класу передбачається використання педагогічного супроводу як форми партнерських стосунків учителя та учнів у процесі навчальної взаємодії з оцінювання результатів навченості [7]. Незважаючи на те, що авторкою створено модель процесу науково-методичної діяльності студентів-бакалаврів, запропонована нею освітня програма апробована на вчителях, тоді як студенти розробляли тести та критерії оцінювання в аудиторії.

Для ефективного формування у студентів-лінгвістів основ контрольної-вимірювальної компетентності А. В. Матієнко наполягає на зануренні тих, хто навчається в аутентичні ситуації пізнавально-комунікативної діяльності, оскільки під час навчання у ЗВО функцією студента виділяє збагачення загальної інтелектуальної культури власним творчим розвитком в різних формах індивідуальної та сумісної з викладачем та колегами по навчанню діяльності [5]. Насправді запропонована дослідницею модель контрольної-вимірювальної діяльності з використанням педагогічних технологій (самостійний внутрішній діалог з самим собою, самооцінювання, моніторинг власних навчальних досягнень) спрямовані на індивідуальний розвиток студентами власної іншомовної комунікативної компетентності.

О. І. Курок, В. П. Зінченко, С. А. Куртась пропонують формувати оцінювальну компетентність майбутніх викладачів у спеціальному навчальному курсі "Підготовка майбутнього викладача до оцінювальної діяльності", а для засвоєння методів оцінювання на практиці активно залучати магістрантів до оцінювальної роботи у період стажування [3].

Виникає питання щодо раціональності такого формування тих чи інших методичних умінь / підкомпетентностей майбутніх учителів / викладачів ІМ без включення останніх до взаємодії зі суб'єктами навчання (окрім педагогічної та науково-педагогічної практики). Вважаємо, що у цьому разі мова може йти лише про досягнення рівня репродукування вивченого методичного матеріалу, а не про продуктивну методичну діяльність, оскільки не відтворюються всі процедури розробки контрольних матеріалів. Такий дисонанс між задекларованою потребою у компетентних викладачах ІМ, здатних ефективно здійснювати контрольну-оцінювальну діяльність, та існуючими методиками й обумовлює актуальність нашого дослідження та визначає **мету** цієї статті – визначити сутність та зміст методичної взаємодії майбутніх викладачів ІМ з цільовою групою тих, хто навчається з метою укладання контрольних матеріалів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою встановлення сутності взаємодії магістрантів, як розробників контрольної-оцінювальних матеріалів, з іншими агентами контрольної-оцінювальної діяльності у ЗВО ми звернулись до принципів організації педагогічного процесу на основі діалогу, навчання через спілкування, а саме до "педагогіки діалогу", "інтерактивної педагогіки", "педагогіки співробітництва", "педагогіки діалогу", "педагогіки взаємодії" (В. А. Кан-Калік, Є. В. Каратаєва, Р. Славін, Г. Фріц, М. Хаузен та ін.). Основу такої організації складає спілкування учасників освітнього процесу, а точніше педагогічна інтеракція. Це поняття досить широко інтерпретується науковцями, але нам більш імпонує визначення М. О. Петренка, в якому педагогічну інтеракцію представлено як продуктивну міжособистісну освітню взаємодію викладача та студентів у просторі ЗВО, спрямовану на розвиток професійної компетентності та особистісне зростання останніх завдяки їх пізнавальній та творчій активності [8]. Основні положення про педагогічну інтеракцію, виділені дослідницею, стосуються педагогічного процесу у ЗВО взагалі та не враховують специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності викладача ІМ. Окрім цього, головна роль у педагогічній взаємодії педагогами відводиться викладачеві, що не відповідає нашій концепції формування МКОК, тому для оптимізації підготовки фахівців з контролю та оцінювання навчальних досягнень з вивчення ІМ нами запропоновано адаптувати педагогічний термін "педагогічна інтеракція" до методики викладання ІМ та запровадити термін "методична інтеракція" із збереженням головної ідеї цього явища – мережевої взаємодії, співучасті, співтворчості, партнерського співробітництва.

У широкому плані під *методичною інтеракцією* (МІ) розуміємо продуктивну взаємодію викладачів ІМ та студентів, майбутніх учителів / викладачів ІМ, спрямовану на виготовлення контрольної-оцінювальних матеріалів з перевірки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її окремих компонентів. У такий спосіб реалізується вимога щодо залучення педагогічного колективу та студентів до внутрішнього забезпечення якості освіти у ЗВО, а саме до автономної розробки ними та адміністрування контрольної-оцінювальних заходів [9, с. 7–18].

У вузькому значенні в межах нашого дослідження трактуємо *методичну інтеракцію* як творчу взаємодію магістрантів, майбутніх викладачів англійської та французької мов, з іншими агентами контрольної-оцінювальної діяльності у ЗВО, спрямовану на розвиток їхньої МКОК. При цьому така взаємодія передбачає активну прикладну діяльність магістрантів з підготовки контрольної-оцінювальної заходів, зокрема випробування укладених ними контрольних завдань з метою їх подальшого вдосконалення та збору інформації про різні параметри для шкал оцінювання, само- та взаємоконтролю. Методична інтеракція розглядається нами як метод виконання методичних завдань з оволодіння контрольної-оцінювальними вміннями. Застосування цього методу покликано вдосконалювати здатність студентів виконувати методичні завдання, сприяти підвищенню якості розроблених студентами контрольних завдань, уточненню критеріїв оцінювання в укладених ними шкалах та набування досвіду з (само, взаємо)оцінювання, адже від цього залежить об'єктивність оцінок, які майбутні викладачі будуть виставляти за результатами контролю.

Охарактеризуємо сутність методичної інтеракції на основі положень щодо педагогічної інтеракції, окреслених М. О. Петренко [8], які конкретизуємо у межах нашого дослідження.

Теоретичне підґрунтя феномену методичної інтеракції визначене нами на основі положень про інтерактивне навчання у ЗВО (Т. М. Добриніна, І. М. Мельничук, І. В. Плаксина, О. П. Рудницька, І. І. Черкасова, Т. А. Яркова), особистісно орієнтованого та синергетичного підходів до навчання та проблемах комунікації.

Методична інтеракція передбачає суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні стосунки, місцем взаємодії виступає факультет з підготовки майбутніх викладачів ІМ.

Структурними компонентами ІМ виділяємо суб'єкти та об'єкти взаємодії. Традиційно в педагогічній інтеракції студент є суб'єктом освітньої діяльності, а викладач – професійної (наприклад, [6, с. 97]). У методичній інтеракції ми визнаємо студента суб'єктом освітньої та професійної діяльності. Отже, головними суб'єктами ІМ є магістранти, а іншими суб'єктами – інші студенти-магістри групи, викладач-методист, викладачі ІМ, студенти I–IV років навчання. Об'єктом ІМ виступає навчальний матеріал з контролю та оцінювання мовленнєвих умінь та продукти методичної діяльності магістрантів.

Продуктом методичної інтеракції виступають контрольні завдання для встановлення рівня сформованості мовленнєвих умінь у студентів-бакалаврів та відповідні критеріальні шкали оцінювання. Його якість напряму залежить від якості діалогу магістрантів з тими, для кого вони розробляють контрольні матеріали. Як зазначають І. М. Мельничук та Л. М. Романишина, дії суб'єктів педагогічного процесу інтерактивного навчання спрямовані на зміну стану суб'єктів [6, с. 96–97], тому дії магістрантів мають бути спрямовані на зміну стану цих матеріалів та отриманню досвіду здійснення контрольної-оцінювальної діяльності.

Характерним для ІМ в освітньому процесі є вияв творчої активності магістрантів та їх самоорганізація. Ступінь активності магістрантів визначає ефективність формування їхньої МКОК, тобто чим активніше вони взаємодіють з іншими суб'єктами контрольної-оцінювальної діяльності у ЗВО, тим ефективніше формується їх здатність до реалізації контролю та оцінювання. Самоорганізація проявляється в тому, що обсяг матеріалу, що підлягає опрацюванню під час ІМ, однаковий для всіх студентів, однак опрацювання матеріалу відбувається самостійно, тому студенти мають індивідуально структурувати свій час [4, с. 90].

І. М. Мельничук та Л. М. Романишина сформулювали такі атрибути спільної діяльності педагога та студентів: просторове та часове співіснування, усвідомлення загальної мети діяльності, планування сумісної діяльності, контроль дій студентів, розподіл функцій та ролей у процесі співробітництва, виникнення нових моделей міжособистісних відносин [6, с. 97]. Отже, слід конкретизувати спектр ролей суб'єктів ІМ та відповідних ним функцій. Розрізняємо таку спрямованість методичної взаємодії магістрантів з іншими суб'єктами освітнього процесу у ЗВО під час здійснення професійно орієнтованої контрольної-оцінювальної діяльності:

1) магістрант – викладач спецкурсу з формування МКОК: магістранти виконують роль тих, хто навчається, оволодівають специфікою контролю та оцінювання

рівня сформованості іншомовних мовленнєвих умінь у ЗВО, викладач здійснює роль консультанта, експерта та контролера;

2) а) магістрант – інший магістрант та б) магістрант – група магістрантів: магістранти виступають розробниками контрольних завдань та укладачами шкал оцінювання, консультантів з оцінювання якості завдань колег з навчання, здійснюють взаємоконтроль;

3) магістрант – викладач, який викладає практику усного та писемного мовлення (з англійської чи французької мови та другої ІМ): студенти спостерігають за викладачем, що здійснює контрольню-оцінювальну діяльність, фіксують результати спостережень в щоденнику та потім аналізують їх, що, по-перше, дозволяє їм накопичувати досвід реалізації контролю та оцінювання, а по-друге, отримувати дані для самоконтролю, самооцінювання та вдосконалення рівня сформованості своєї іншомовної компетентності;

4) магістрант – студент(и) I–IV років навчання: після внесення коректив до розроблених контрольних завдань за результатами зворотного зв'язку від одногрупників та викладача щодо їх якості магістранти пропонують студентам молодших курсів виконати ці завдання із дотриманням певної процедури, отримані результати дозволяють їм остаточно вдосконалити завдання, наприклад, переформулювати інструкцію, встановити час виконання завдань, відібрати / сформулювати еталон усної чи письмової відповіді та деталізувати критерії оцінювання;

5) магістрант – викладачі, що викладають ІМ студентам молодших курсів: магістранти виступають в ролі колег педагогічного складу факультету, узгоджують розклад роботи зі студентами, отримують консультації щодо навчального змісту певного року освітнього процесу.

Отже, студенти не лише взаємодіють зі своїм викладачем та один з одним, а й в якості колег та викладачів спілкуючись з іншими викладачами та студентами молодших курсів, коли проводять опитування студентів-бакалаврів для з'ясування їх інтересів та потреб, оцінювання їх робіт, критичне оцінювання робіт одногрупників, планують час виконання завдання, вибирають технічні засоби фіксування / передачі інформації. На нашу думку, такий діапазон взаємодії вимагає від магістрантів виконувати різноманітні ролі в освітньому процесі: того, хто навчається, викладача ІМ, колеги у педагогічному колективі, що позитивно впливає на процес формування МКОК. При цьому основними функціями викладача спецкурсу з контролю та оцінювання виділяємо викладання відповідного методичного матеріалу, керування освітнім процесом з оволодіння МКОК, контроль рівня сформованості МКОК.

Спілкування магістрантів між собою, з викладачем-методистом та студентами молодших курсів має відбуватися іноземною мовою для закріплення відповідного термінологічного апарату, відтворення реального професійного контексту, тоді як під час спілкування з викладачами ІМ допускаємо використання магістрантами рідної мови.

Кожен етап методичної інтеракції повинен супроводжуватися рефлексією. Магістранти аналізують отриманий досвід здійснення тієї чи іншої методичної дії, виділяють труднощі, що виникали, шукають шляхи їх усунення, відмічають успішність застосованих прийомів, вчать контролювати власні емоції, працюють над удосконаленням свого стилю контрольню-оцінювальної діяльності.

Метою інтерактивного навчання у ЗВО є створення викладачем таких умов професійної підготовки, за яких кожен студент відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність, зреалізованість природного потенціалу, самостійно здобуватиме знання й конструюватиме власну професійну компетентність у процесі фахового зростання, яку можна відповідно продіагностувати [6, с. 97]. Сприятливу результативність методичної інтеракції має створення таких умов педагогічним колективом факультету іноземних мов, за яких магістрант зможе реалізувати свій потенціал у здійсненні контрольню-оцінювальної діяльності, самостійно випробувати теоретичні знання на практиці та відчути ефективність і доцільність того чи іншого прийому, в результаті чого досягнути високого рівня МКОК.

Ураховуючи професійні потреби магістрантів та їхній обмежений досвід педагогічної діяльності, неодмінною дидактичною передумовою формування МКОК майбутніх викладачів англійської та французької мов виділяємо відтворення

навчального контексту їхньої майбутньої професійної діяльності. У свою чергу, магістранти повинні враховувати інтереси та навчальні потреби студентів молодших курсів. Таким чином організується професійно орієнтоване навчання в межах особистісно-діяльнісного підходу.

Також важливою умовою реалізації МІ є позитивне ставлення студентів молодших курсів та викладачів ІМ, їх готовність до співпраці, усвідомлення ними значущості взаємодії для покращення здійснення контрольної-оцінювальної діяльності у ЗВО.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, зауважимо, що реалізація особистісно-діяльнісного підходу до формування методичної контрольної-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів англійської та французької мов вимагає відтворення всіх етапів укладання контрольних матеріалів. Для цього необхідна взаємодія магістрантів з іншими учасниками контрольної-оцінювальної діяльності у ЗВО. За відсутності аналога такої взаємодії у методиці викладання ІМ пропонуємо використовувати термін "методична інтеракція", сутність та зміст якої нами охарактеризовано в статті. Залучення магістрантів до методичної інтеракції забезпечує ефективний розвиток їхньої методичної контрольної-оцінювальної компетентності. Перспективним для подальшого дослідження вважаємо уточнення явища методичної інтеракції, деталізацію дій магістрантів в її межах на кожному етапі розробки контрольних завдань, визначення її статусу в освітньому процесі у ЗВО.

Література

1. Демчук Т. П. Групповая оценка студентами преподавателя высшей школы как подход к социально-психологическому моделированию имиджа преподавателя высшей школы. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Психологічні науки"*. 2014. Вип. 1. Т. 2. С. 28–32.
2. Засекіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення фахівця іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 19 с.
3. Курок О. І., Зінченко В. П., Куртась С. А. Педагогічні умови та засоби формування оцінювальної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5–6. С. 76–88.
4. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 735 с.
5. Матиєнко А. В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2012. 348 с.
6. Мельничук І. М., Романишина Л. М. Діалогічність інтерактивного навчання майбутніх фахівців у вищій школі. *Вісник Національного університету оборони України*. Вип. 2 (33). 2013. С. 95–100.
7. Никонова Е. И. Методика формирования компетентностей учителя иностранного языка в области осуществления контроля речевых умений учащихся (английский язык, языковой вуз): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2014. 26 с.
8. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2010. 404 с.
9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009. 39 p.

References

1. Demchuk, T.P. (2014). Hruppovaia otsenka studentamy prepodavatelja vysshei shkoly kak podkhod k sotsyalno-psykhologicheskomu modelyrovaniyu ymydza prepodavatelja vysshei shkoly [Group assessment by students of the higher education teacher as an approach to social-psychological modeling of the image of the higher education teacher]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, 1. Vol. 2, 28–32 [in Russian].
2. Zasiakina, L.V. (2000). Osoblyvosti formuvannia profesiino-tvorchoho myslennia fakhivtsia inozemnoi movy [Features of formation of professional and creative thinking of a foreign language specialist]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Kurok, O.I., Zinchenko, V.P. & Kurtas, S.A. (2015). Pedagogichni umovy ta zasoby formuvannya otsiniuvanoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Pedagogical Conditions and Means of Forming the Assessing Competence of Future High School Teacher]. *Yevropeiski pedahohichni studii – European pedagogical studios*, 5–6, 76–88 [in Ukrainian].
4. Maïier, N.V. (2016). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoi movy [Theoretical and methodological principles of forming methodological competence in future French language teachers]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Matyenko, A.V. (2012). Metodycheskaia kontseptsyia kohnytyvno-kommunykativnoho kontroliia v systeme obucheniia ynostrannomu yazyku studentov lynchvystycheskoho vuza [Methodical concept of cognitive-communicative control in the system of teaching foreign language students of a linguistic college]. Doctor's thesis. Nyzhnyi Novhorod [in Russian].
6. Melnychuk, I.M. & Romanyshyna L.M. (2013). Dialohichnist interaktyvnoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Dialogue of interactive training of future specialists in higher education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 2 (33), 95–100 [in Ukrainian].
7. Nykonova, E.Y. (2014). Metodyka formirovaniia kompetentnostei uchytelia ynostrannoho yazyka v oblasti osushchestvleniia kontroliia rechevykh umeni uchashchykhhsia (anhlyiskyi yazyk, yazykovoï vuz) [Methods of formation of competences of a foreign language teacher in the field of control of students' speech skills (English, high school)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
8. Petrenko, M.A. (2010). Teoriia pedahohycheskoi ynteraktsyy [The theory of pedagogical interaction]. Doctor's thesis. Rostov-na-Donu [in Russian].
9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education [in Helsinki].

Украинская О. А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии
докторант кафедры методики преподавания иностранных языков и информационно-коммуникативных технологий Киевского национального лингвистического университета

Сущность и содержание методической интеракции будущих преподавателей английского и французского языков

В статье рассматривается проблема подготовки будущих преподавателей английского и французского языков к контрольно-оценивающей деятельности, а именно к разработке контрольных материалов для оценивания иноязычной коммуникативной компетентности студентов-бакалавров. Анализ последних исследований, посвященных формированию контрольно-оценивающей компетентности учителей иностранного языка, подтвердил отсутствие методик по организации взаимодействия магистрантов с целевой группой учащихся при апробации разработанных ими контрольных материалов. На основе положений интерактивной педагогики предлагается новый термин "методическая интеракция" для учета особенностей дисциплины "Иностранный язык", который трактуется как творческое взаимодействие будущих преподавателей английского и французского языков с другими агентами контрольно-оценивающей деятельности в университете, направленное на развитие их методической контрольно-оценивающей компетентности. Сущность и содержание такого взаимодействия описано с позиций интерактивного педагогического процесса, личностно-ориентированного и синергетического подходов к обучению. Выделены объект методической интеракции, субъекты и их роли. Уточняется, что такая интеракция возможна при творческой активности магистрантов и их самоорганизации.

Ключевые слова: *будущие преподаватели иностранных языков, заведение высшего образования, контрольно-оценивающая деятельность, методическая интеракция, методическая контрольно-оценивающая компетентность.*

Ukrayinska O. O.

Phd in FL, Associate Professor at the Subdepartment of English Philology
Doctoral candidate at the Subdepartment of Foreign Languages Teaching
and Information Technologies in Kyiv National Linguistic University

**Content of assessment-materials-developing interaction
of English and French student teachers**

The article is dedicated to university preparation of English and French student teachers for carrying out assessment, namely for designing assessment materials for measuring bachelor students' communicative competency and its components. The author has analyzed the latest studies dedicated to development of foreign language teachers' assessment competency. The results of the analysis necessitated searching for ways of introducing additional interaction of master students with their potential target group of learners in order to trial tasks designed by them and describing the procedure of its implementation. The researcher recommends arranging such an interaction as part of students' independent work. To describe this kind of interaction she addresses the principles of interactive pedagogy and makes a conclusion that pedagogical interaction does not cover the specificity of the discipline "Foreign Language". Thus, the new methodological term "assessment-materials-developing interaction" has been introduced, by which the author means productive interaction of English and French student teachers with other agents involved in assessment at university in order to develop their language assessment competency. Its content has been described in line with the principles of interactive teaching/learning at university, the student-based and synergetic approaches. The object and subjects of the new type of interaction have been defined (learning materials; master students, teachers, first-fourth-year students). The range of roles and functions of subjects has been specified. It is emphasized that realization of the interaction specific for foreign language test developers is possible only when students are active and capable of self-organization.

Key words: assessment activity, higher education establishment, language assessment competency, methodological interaction, student teachers of foreign languages.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 53(07)

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-57-64

Кнорозок Л. М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри фізики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Шевчук О. Г.

доцент кафедри фізики Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя, заслужений вчитель України

Шевчук М. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCIDiD 0000-0002-6402-7400

**ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНО-КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ
З ФІЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ**

Реформування освіти в Україні вимагає докорінної зміни підходів до самого процесу викладання. Такий підхід сприятиме розвитку у суб'єктів навчання – учнів – компетентностей дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності. Для успішного виконання поставленого вище завдання слід визначитися з тим, як готувати фахівців недалекого майбутнього. Передова педагогічна думка деяких країн світу пов'язує саме зі STEM-освітою підготовку відповідних фахівців, які будуть відповідати викликам науково-технічної революції. Без елементів STEM-освіти неможливо провести коректне дослідження процесів та явищ, пов'язаних із фізичними тілами, які виступають в ролі об'єктів дослідження. Водночас використання технологій та методів STEM-освіти дозволяє зробити ці дослідження всебічними та науково значущими. В статті розглянуто питання про можливість упровадження технологій STEM-освіти з формування критичного та креативного мислення учнів під час вивчення фізики у старшій школі, принципи та прийоми формування творчого підходу у викладанні фізики із залученням STEM-технологій. Показано, що впровадження технологій STEM-освіти допоможе в успішній реалізації основних завдань реформи освіти.

Ключові слова: креативність, творче мислення, критичне мислення, STEM-технологія.

Постановка проблеми. Навчальний процес у школі завжди акцентував увагу на формуванні креативного підходу до засвоєння навчального матеріалу, розвитку пізнавальних здібностей учнів. Повноцінне реформування освіти в Україні неможливе без ефективної реалізації державної політики в цій сфері. Реформа освіти передбачає, зокрема, посилення розвитку науково-дослідної роботи у навчальній діяльності [2]. Такий підхід сприятиме розвитку у суб'єктів навчання – школярів – дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької компетентностей. Без сумніву, що такий перехід до інноваційної системи освіти передбачає принципово іншу підготовку фахівців, які проявляли б обізнаність та гнучкість мислення, засвоєння передових технологій, вміння поєднувати знання з різних галузей наук [4]. Тому саме із STEM-освітою пов'язують підготовку висококваліфікованих фахівців, які

зможуть відповідати викликам науково-технічної революції, будуть конкурентоспроможними на ринках праці недалекого майбутнього.

Використання технологій STEM-освіти стимулює інтерес учнів до теоретико-прикладних аспектів навчальних дисциплін, зокрема фізики та астрономії, у їх нерозривному взаємозв'язку та взаємодоповнюваності. Залучення учнів у STEM-простір сприяє розвитку креативного мислення, формує у них як у суб'єктів навчального процесу компетентності дослідника-експериментатора, адже STEM-освіта розвиває такі навички, як:

- уміння побачити та сформулювати проблему; науково-дослідне завдання;
- уміння виявити в проблемі ключові моменти як комплекс взаємопов'язаних факторів та тенденцій;
- здатність до побудови аналітичних теорій;
- уміння намітити та реалізувати шляхи виконання науково-дослідного завдання;
- уміння відстоювати свою позицію;
- уміння проявляти гнучкість мислення, зрозуміти точку зору, відмінну від власної; уміння працювати в команді;
- здатність до висування та верифікації гіпотез дослідження, оригінального нестандартного виконання науково-дослідного завдання [4, 8].

Зрозуміло, що роль та місце лекційної компоненти навчання, практичних та лабораторних занять, інших видів навчальної діяльності при цьому не нівелюється. Акцентування в навчальній діяльності уваги на науково-дослідній роботі (НДР) збігається із деякими з головних завдань реформи освіти. Реформа освіти передбачає, зокрема, посилення розвитку наукового напрямку у навчальній діяльності, основною компонентою якої якраз і є НДР. Аналізуючи принципи та методи STEM-освіти, можна прийти до однозначного висновку: головні завдання реформи освіти практично повністю лягають в площину парадигми STEM-освіти, а отже, можуть бути успішно виконанні за допомогою її методів та технологій. Саме із STEM-освітою педагогічна думка деяких промислово та економічно розвинених країн світу пов'язує підготовку відповідних фахівців, які будуть відповідати викликам науково-технічної революції, будуть успішними на ринку праці, основне наповнення якого в недалекому майбутньому пов'язують з професіями в галузях нано-, біо- та ІТ-технологій, розробки квантових комп'ютерів, нових засобів телекомунікацій [4]. В таких країнах реалізація програми з упровадження та функціонування STEM-освіти підтримується на державному рівні. Зрозуміло, що такий перехід від традиційних схем та методів навчання до інноваційної системи освіти європейського рівня, який передбачений реформою освіти в Україні, а також до технології та методів STEM-освіти, передбачає кардинально іншу підготовку як фахівців, так і суб'єктів навчання, які проявляли б обізнаність та гнучкість мислення, вміння поєднувати знання з різних галузей наук, навички проектно-конструкторської діяльності, вміння працювати та співпрацювати у колективі [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мотивації суб'єктів навчання до науково-дослідної діяльності, формування в учнів критичного та креативного мислення при викладанні природничо-наукових дисциплін, зокрема дисциплін фізичного та астрономічного напрямку, розглядали у своїх працях такі вчені, як: Т. І. Андрущенко, В. Ю. Величко, С. А. Гальченко, Н. О. Гончарова, Л. С. Глоба, К. Д. Гуляєв, В. В. Камишин, Е. Я. Клімова, О. Б. Комова, О. В. Лісовий, Л. Г. Ніколенко, Р. В. Норчевський, М. А. Попова, І. А. Сліпухіна, О. Є. Стрижак, Є. Б. Шаповалов та ін. Методиці впровадження технологій STEM-освіти в освітній простір ВНЗ присвятили свої дослідження: Н. О. Гончарова, Л. М. Грень, С. В. Дембицька, С. О. Кириленко, О. С. Кузьменко, О. О. Патрикєєва, Н. І. Поліхун, І. М. Савченко, І. С. Чернецький та інші науковці.

Проблеми критичного мислення як інноваційній педагогічній технології присвятили свої дослідження Дж. Л. Стіл, К. С. Мередит, Ч. Темпл, а також вітчизняні науковці та викладачі М. Красовицький, О. Белкіна, О. Пометун, Л. Пилипчатина, О. Тягло та інші.

Мета статті. В статті на прикладах впровадження інноваційних технологій STEM-освіти в процесі вивчення фізики та астрономії в старшій школі, формування критичного та креативного мислення учнів в умовах скорочення аудиторних годин на

вивчення цих предметів показані рушійні механізми компенсації негативної дії чинників, пов'язаних із вказаним скороченням годин.

Методи дослідження. В процесі роботи над окресленою вище проблемою застосовувались такі методи: аналіз підручників, навчальних посібників і наукових публікацій, які присвячені застосуванням технологій STEM-освіти, розвитку критичного та креативного мислення, а також системний аналіз результатів практичної діяльності учнів у межах практичної реалізації такого роду технологій.

Виклад основного матеріалу. Актуальність та практична значущість описаного в статті досвіду полягає в описі створення оригінальних умов для формування критичного осмислення учнями проблемних ситуацій у навчанні, розвитку їхнього творчого потенціалу і креативності, що реалізується за допомогою індивідуального підходу до саморозвитку, самореалізації та соціалізації учнів, здійснення позитивного впливу на мотивацію навчання фізики [3]. Відомий вислів "Non scholae, sed vitae discimus" ("Вчимось не для школи, а для життя") повинен бути гаслом спільної діяльності учителя та учня.

Креативність – сума інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, який здатен до самостійного висунування проблеми, генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні та нешаблонні способи виконання проблемних завдань [5]. Креативність – це здатність народжувати надзвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. У широкому розумінні – синонім слова "творчість" або "здатність до творчості".

Критичне мислення – це здатність людини мислити мобільно; чітко виділити проблему, яку потрібно вирішити; самостійно знайти, обробити та проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої міркування, навести переконливу аргументацію [1, с. 78]. Люди, які критично думають, мають гнучке мислення, що дозволяє їм швидко залишати старі шляхи і переходити на нові напрями вирішення проблем. Одна з найважливіших характеристик критично мислячої особистості – інтелектуальна рухливість, що характеризує здатність швидко переходити від розв'язання завдань одного типу до завдань іншого [2, с. 24].

Широкий спектр дидактичних та теоретико-гносеологічних прийомів з використанням технологій STEM-освіти може бути впроваджений та застосований в процесі гурткової роботи з астрономії у старшій школі. Обов'язковою при цьому є організація занять із використанням індуктивних методів навчання, застосуванням конвергентних дидактичних прийомів, використанням методів та прийомів брейн-стормінгу [2] та методів і прийомів теорії розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ), зокрема методу "морфологічних ящиків". Такі вимоги до організації та проведення занять вимагають удосконалення всієї системи освіти, формують нові еталони професійних якостей вчителя, потребують від нього ефективного розв'язання психолого-педагогічних задач, які супроводжують процес передачі знань [3].

Розглянемо конспективно деякі з досліджень, які можна провести з гуртківцями з зазначенням STEM-елементів дослідницької діяльності [9].

1. При вивченні геліоактивності можна було б провести статистичні дослідження кореляційних полів між характеристиками сонячних плям, чисел Вольфа, активністю в зонах спалахів та в зонах корональних викидів, значенням геомагнітного індексу та кількісними показниками перебігу патологій, кількістю новонароджених, інтенсивністю опадів в певному регіоні України за цей же період; визначити показники рівнів значущості гіпотез за стійкістю коефіцієнтів кореляції. При проведенні такого роду досліджень слід використовувати не лише традиційні теоретичні методи астрофізичних досліджень, а й методи статистичної обробки даних, елементи програмування та знань з галузей медицини, кліматології, метеорології та ін.

2. Численні астрофізичні інтернет-ресурси наводять необроблені фотографії деталей поверхні планет, астероїдів, комет. Фахівці-астрономи не встигають провести обробку таких зображень. Аматори астрономії мають можливість проводити самостійні дослідження деталей рельєфу небесних тіл, використовуючи наявне програмне забезпечення, можливість доступних для них комп'ютерів. Зокрема, можна було б на заняттях гуртка з астрономії проводити комп'ютерну обробку зображень та вивчати характеристики вихрових утворень в атмосферах Юпітера та

Сатурна, отриманих камерами місії Juno та Cassini відповідно. В процесі виконання такого роду робіт учні набувають поєднаних компетенцій в галузі астрономії, фотоспів, комп'ютерних технологій, геології, газодинаміки.

3. З молодшими школярами можна було б проводити заняття з моделювання Чумацького Шляху, деталей поверхні планет Сонячної системи (об'ємне моделювання), створення аплікацій на астрономічну тематику, конструювання 3D-моделей сузір'їв, підсистем Сонячної системи.

4. Не менш цікавими можуть бути заняття, на яких гуртківці представляють самостійно розроблені різного роду тренажери на астрономічну тематику з використання ЕОМ. Зокрема, такими комп'ютерними програмами могли б бути тренажери з моделювання сонячної активності з визначення геомагнітного індексу та чисел Вольфа, моделювання кривих блиску змінних зір різних класів та типів для відпрацювання навичок в застосуванні методів Аргеландера, Нейланда-Блажко, Горанського, Пікерінга, позафокальних зображень зір [4; 5] та їх модифікацій в побудові кривих блиску тощо.

5. Останніми роками дуже інтенсивно досліджуються екзопланети. Маючи інформацію про параметри орбіт екзопланет, можна провести моделювання кліматичних умов на їх поверхнях, варіюючи різні хімічні склади атмосфер, особливо для планет земного типу, які потрапляють в "зони життя". В процесі моделювання виникає потреба провести не тільки дослідження теплового режиму на екзопланетах, але й вміти враховувати вплив випромінювання материнської зорі на атмосферу екзопланети залежно від її хімічного складу. Розглядаючи питання про можливість розвитку високоорганізованих форм життя на екзопланеті, потрібно коректно зіставити параметри середовища на її поверхні залежно від можливих форм життя, не обов'язково заснованих на принципах "водно-вуглецевого шовінізму". Це дало б можливість уточнити формулу Дрейка на наявність в ній "прихованих параметрів". Такого роду дослідження вимагають поєднання знань з астрономії, фізики, хімії, біології, генетики, програмування.

Наведені вище приклади наочно демонструють, що без елементів STEM-освіти неможливо провести коректне дослідження процесів та явищ, пов'язаних з фізичними тілами, які виступають в ролі об'єктів дослідження. Водночас, використання технологій та методів STEM-освіти дозволяє зробити ці дослідження всебічними та науково значущими.

На наш погляд, найбільш ефективними є такі методи роботи з інформацією на уроках фізики: інтерактивна система "Поміч", "Щоденник подвійних спостережень", "Структурування та оцінка аргументу" [1, с. 57]. Це дозволяє навчити учнів по-новому підходити до збору інформації, критичного її осмислення.

Одним із найважливіших аспектів роботи вчителя фізики є планування уроків розв'язування задач. Усвідомлення необхідності індивідуального та диференційованого підходу, які допомагають учням з різним рівнем знань з фізики здійснювати свою діяльність осмислено, проявляти себе, почуватися комфортно на уроці. Ефективним методом в реалізації цієї програми є використання інтерактивного тесту "Так-Ні" та тести зі створення логічних пар. Дієвими на уроках такого типу є завдання "Знайди помилку в задачі", "Сформулюй задачу за її короткою умовою" тому, що у такий спосіб залучаються до роботи учні, у яких виникають проблеми із розв'язуванням фізичних задач. Якісні задачі з фізики учні розв'язують, використовуючи метод "Прес", більш складні – за допомогою методу "Ланцюжок".

На кожному уроці здійснюється контроль учнів, які мають математичний склад мислення і високий рівень знань з фізики. Такі учні отримують індивідуальні творчі завдання на уроках і для домашньої роботи, стають консультантами для однокласників, залучаються до участі в олімпіадах, турнірних змаганнях, конкурсах. Це дає можливість учням більш повно розкрити свій творчий потенціал. Важливими складовими такого етапу уроку є проведення рефлексії та самооцінки учнями своєї діяльності на уроці. Для цього використовуються методи "Різнокольорові капелюшки" та "Рюкзак".

Практичний досвід роботи із занурення в технологію формування критичного мислення привів до усвідомлення, що спектр її використання набагато ширший.

Елементи даної технології є ефективними й у позакласній роботі – підготовці учнів до олімпіад і турнірів. Можна виділити наступні структурні елементи уроку з використанням технології критичного мислення: розминка, обґрунтування мети та методів дослідження, актуалізація опорних знань та навичок, усвідомлення змісту пошуково-дослідного завдання, рефлексія.

Описана вище технологія допомагає знайти шлях розв'язання важливої проблеми: як навчати фізики учнів гуманітарної школи, які за стилем мислення діляться на гуманітаріїв і тих, хто має математичний склад мислення (останніх учнів значно менше). Для учнів-гуманітаріїв дуже важливою є така організація навчального процесу, коли в основу поставлена "не формула, а думка". При роботі з ними одну з ключових ролей відіграє застосування технології критичного мислення. При викладанні фізики в умовах профілізації освіти учитель повинен диференційовано підходити до добору завдань не тільки з точки зору рівня складності, але й змісту самого завдання. У цьому допомагають домашні спостереження, експерименти, лабораторні роботи. Під час проведення домашніх дослідів вчитель пропонує учням обрати один із шляхів виконання домашньої роботи: самостійно спланувати та виконати дослід, критично проаналізувати його результати, знайти алгоритм проведення аналогічного дослідів в літературі чи в мережі Інтернет та адаптувати для своїх умов, зібрати інформацію за даною темою, написати відповідне есе. Такий розподіл завдань дозволяє задовольнити потреби учнів, які мають різні здібності і нахили до вивчення фізики, різний інтерес до предмета.

На організаційно-психологічному етапі уроку особливо важливим є створення доброзичливого психологічного клімату. Тому кожен урок починати з розминки. Наприклад, під час розминки "Закінчи речення" учням пропонується фраза, яку сформульовано таким чином, щоб вони могли висловити свою думку щодо певної фізичної проблеми. Обов'язковою складовою кожного уроку є мотивація навчальної діяльності, під час якої учням потрібно показати зв'язок фізики із життям, сучасними технологіями (політехнічна складова курсу).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Головними завданнями при організації навчально-освітнього процесу з фізики є врахування особливостей мислення дітей, розпізнавання та розвиток здібностей, схильностей і потенціалу учнів, прогнозування їхнього подальшого професійного успіху. Саме цьому сприяє застосування критичного та креативного мислення, зумовлює рівень успіху оволодіння сучасними практичними вміннями, робить людину здатною до самоосвіти та саморозвитку, повноцінним членом суспільства.

Література

1. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки. Луганськ, 2005. 84 с.
2. Гончарова Н. О. Професійна компетентність вчителя у системі навчання STEM. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2015. № 7. С. 141–147.
3. Грень Л. М. Забезпечення мотивації досягнення професійного успіху у студентів ВТНЗ. *Педагогічний альманах*. 2011. № 9. С. 121–125.
4. Засоби та обладнання STEM. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/zasobi-ta-obladnannya-stem/>
5. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію критичного мислення. Харків: Вид. група "Основа", 2008. 96 с.
6. Кириленко С., Кіян О. Поліфункціональний урок у системі STEM-освіти: теоретико-методологічні та методичні сегменти. *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 50–54.
7. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій і інновацій. Харків: Вид. група "Основа", 2012. 176 с.
8. Савченко І. М. Реалізація ідей STEM-освіти Національним центром "Мала академія наук України". *Наукові записки Малої академії наук України*. 2015. № 7. С. 148–157.
9. Шевчук О. Г. Використання елементів STEM-освіти при написанні науково-дослідницьких робіт учнів з астрономії. *Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки (19–20 жовтня 2017 р., м. Ніжин). Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. С. 225–227.

References

1. Hin, A.O. (2005). *Pryiomy pedahohichnoi tekhniky* [Techniques of pedagogical technique]. Luhansk [in Ukraine].
2. Honcharova, N.O. (2015). Profesiina kompetentnist vchytelia u systemi navchannia STEM [Teacher professional competence in the STEM learning system]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine*, 7, 141–147 [in Ukraine].
3. Hren, L.M. (2011). Zabezpechennia motyvatsii dosiahnennia profesiinoho uspiokhu u studentiv VTNZ [Providing motivation to achieve professional success in students of VTNZ]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 9, 121–125 [in Ukraine].
4. *Zasoby ta obladnannia STEM* [STEM Tools and Equipment]. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/zasobi-ta-obladnannya-stem/> [in Ukraine].
5. Makarenko, V.M. & Tumantsova, O.O. (2008). *Yak opanuvaty tekhnolohiiu krytychnoho myslennia* [How to master critical thinking technology]. Kharkiv: Vyd. hrupa "Osnova" [in Ukraine].
6. Kyrylenko, S. & Kiian, O. (2016). Polifunktsionalnyi urok u systemi STEM-osvity: teoretyko-metodolohichni ta metodychni sehmenty [Multifunctional lesson in the STEM education system: theoretical, methodological and methodical segments]. *Ridna shkola – Home school*, 4, 50–54 [in Ukraine].
7. Navolokova, N.P. (2012). *Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii i innovatsii* [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Kharkiv: Vyd. hrupa "Osnova" [in Ukraine].
8. Savchenko, I.M. (2015). Realizatsiia idei STEM-osvity Natsionalnym tsentrom "Mala akademii nauk Ukrainy" [Implementation of STEM education ideas by the National Center "Small Academy of Sciences of Ukraine"]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine*, 7, 148–157 [in Ukraine].
9. Shevchuk, O.H. (2017). Vykorystannia elementiv STEM-osvity pry napysanni naukovykh doslidnytskykh robit uchniv z astronomii [The use of elements of STEM education in the writing of research works of astronomy students]. *Pedahohichna osvita na zlami stolit: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie – Teacher education at the turn of the century: the experience of the past is a look into the future*. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukraine].

Кнорозок Л. М.

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Шевчук А. Г.

доцент кафедры физики Нежинского государственного университета
имени Николая Гоголя, заслуженный учитель Украины

Шевчук М. А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
начального образования и образовательного менеджмента
Нежинского государственного университета имени Миколи Гоголя
ORCIDiD 0000-0002-6402-7400

Формирование критически-креативного мышления учащихся с физических дисциплин средствами STEM-технологий

Реформирование образования в Украине требует коренного изменения подходов к самому процессу обучения. Такой подход будет способствовать развитию у субъектов обучения – учеников – компетенций опытно-экспериментальной, конструкторской, изобретательской деятельности. Для успешного решения поставленной выше задачи необходимо определиться с тем, как готовить специалистов недалекого будущего. Передовая педагогическая мысль некоторых стран мира связывает именно со STEM-образованием подготовку соответствующих специалистов, которые будут отвечать

вызовам научно-технической революции. Без элементов STEM-образования невозможно провести корректное исследование процессов и явлений, связанных с физическими телами, которые выступают в качестве объектов исследования. В то же время использование технологий и методов STEM-образования позволяет сделать эти исследования всесторонними и научно значимыми. В статье рассмотрены вопросы о возможности внедрения технологий STEM-образования по формированию критического и креативного мышления учащихся при изучении физики в старшей школе, принципы и приемы по формированию творческого подхода в преподавании физики с привлечением STEM-технологий. Показано, что внедрение технологий STEM-образования поможет в успешной реализации основных задач реформы образования.

Ключевые слова: креативность, творческое мышление, критическое мышление, STEM-технология.

Knorozok L. M.

Candidate of physico-mathematical sciences, associate professor, associate professor of the Department of Physics, Nizhyn State University named after Mikoli Gogol

Shevchuk A. G.

Associate Professor, Department of Physics, Nizhyn State University named after Mikoli Gogol, Honored Teacher of Ukraine

Shevchuk M. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Nizhyn State University named after Mikoli Gogol
ORCIDiD 0000-0002-6402-7400*

**Formation of critical-creative thinking of students
by physical disciplines by methods of stem-texnologis**

The educational process at school has always focused on the formation of a creative approach to the assimilation of educational material, the development of cognitive abilities of students. A full-fledged reform of education in Ukraine is impossible without the effective implementation of state policy in this area. Education reform provides, in particular, strengthening the development of research work in educational activities.

The purpose of the article. In the article on examples of introduction of innovative STEM-education technologies in the process of studying physics and astronomy in high school, formation of critical and creative thinking of students in the conditions of reduction of class hours for studying of these subjects, driving mechanisms for compensation of negative effect of factors related to factors soon hours.

Research methods. In the process of work on the problem outlined above, the following methods were used: the analysis of textbooks, textbooks and scientific publications on the use of STEM-education technologies, the development of critical and creative thinking, as well as the systematic analysis of the results of students' practical activities within the practical implementation of such technologies.

The scientific novelty of the results is to use the capabilities of STEM technologies for teaching students to successfully master the physical and astronomical components of a set of academic disciplines.

The practical significance of the research results lies in the formation of sustainable competencies, abilities and skills in the study of physical disciplines, which significantly exceed the corresponding components of knowledge obtained using traditional teaching methods.

Conclusions and prospects for further research. The main tasks in the organization of the educational process in physics is to take into account the peculiarities of children's thinking, recognition and development of the abilities, inclinations and potential of students, predicting their further professional success. This is facilitated by the use of critical and creative thinking, causes the level of success in mastering modern practical skills, makes a person capable of self-education and self-development, a full member of society.

Key words: creative, creative thinking, critical thinking, STEM-technology.

УДК 316.378:37

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-65-73

Новгородський Р. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Махоткіна Л. Б.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та освітніх педагогічних наук Чернігівського національного університету "Чернігівський колегіум" ім. Т. Г. Шевченка

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано проблему інтеграції осіб з інвалідністю в соціум. Розглянуто шляхи і форми взаємодії суспільних інститутів при вирішенні цієї проблеми, зокрема за допомогою механізмів університетської освіти. Проаналізовано ставлення здорових членів суспільства (студентської молоді) до осіб з інвалідністю, розкрито особливості їх взаємодії як головної умову ефективної організації процесу соціальної інтеграції. Визначено стан готовності здорових студентів до сприйняття інтеграції інвалідів і міру соціальної дистанції між ними.

З'ясовано потреби студентів-інвалідів щодо їх інтеграції в освітнє середовище вищої школи. Розкрито соціальний портрет прихильників і супротивників інтеграції серед студентів-інвалідів. Розглянуто причини їх позитивного і негативного ставлення до даного процесу. Визначено основні позиції інвалідів щодо процесу соціальної інтеграції. Представлені результати практичного вивчення особливостей освітнього середовища закладу вищої освіти, що забезпечують якість та швидкість інтеграції студентської молоді в це середовище.

Ключові слова: інтеграція, особа з інвалідністю, освітнє середовище, чинники інтеграції.

Ефективність інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями у суспільство можлива завдяки їхньому становленню та розвитку в інститутах соціалізації, зокрема під час навчання у закладах вищої освіти. У сучасних умовах доступність вищої освіти для молоді з обмеженими функціональними можливостями є важливою соціальною і педагогічною проблемою.

З метою здійснення аналізу досліджуваної проблеми і визначення стану інтеграції студентської молоді з інвалідністю в освітнє середовище нами було здійснено констатувальний експеримент на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, під час якого ми провели анкетування, опитування, інтерв'ю та бесіди зі студентами (70 осіб) різних факультетів (з яких 28 осіб – з інвалідністю).

Для реалізації поставленої мети ми розробили дві анкети. Так, проведення першого анкетування спрямовувалося на:

- вивчення ставлення студентів без інвалідності до осіб, що її мають;
- аналіз особливостей перебігу їх комунікаційної взаємодії, що сприяє організації ефективної інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище в цілому і в освітнє зокрема;
- визначення наявності соціальної дистанції між студентами з інвалідністю та рештою контингенту студентів, а також рівня їх готовності до сприйняття осіб з інвалідністю в навчальне середовище ЗВО;

Завдання другого анкетування, що було проведено безпосередню зі студентами-інвалідами, передбачалося:

- здійснення аналізу потреб осіб з інвалідністю під час соціальної інтеграції;
- визначення бар'єрів, що створюють перешкоди до їх позитивної інтеграції в соціальне середовище, зокрема в освітній простір ЗВО;

- виявлення контингенту "прихильників" і "супротивників" до інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище;

- характеристика причин як позитивного, так і негативного ставлення осіб з інвалідністю до означених процесів.

Аналіз отриманих результатів першого анкетування показав, що основні тенденції у суспільстві (у нашому випадку в межах соціального середовища ЗВО), спрямовано на визнання необхідності створення умов до інтеграції осіб з інвалідністю у соціальне середовище. Так, основна частина опитаної студентської молоді (85,7 %) зазначає, що, дійсно, є певні групи соціально незахищених верств населення, які, на їхню думку, безумовно потребують певної допомоги суспільства під час їх включення до активного суспільного життя в соціумі. У той же час решта респондентів (14,3 %) вважають, що соціальний захист і допомога в інтеграції має відбуватися для всіх на однакових умовах, і не вбачають необхідності у створенні додаткових переваг для осіб з інвалідністю.

Відповіді на питання щодо рівноправності людей з інвалідністю в соціальному середовищі показали, що 90,4 % опитаних вважає за необхідне урівняти в правах осіб з інвалідністю з іншими людьми, проте вони не змогли назвати шляхи забезпечення цього процесу, зокрема в освітньому середовищі, хоча й однозначно висловилися за важливість цього аспекту інтеграції. Водночас 9,6 % студентів висловилися вкрай негативно, зауважуючи, що люди з інвалідністю мають знаходитися в спеціальних державних установах, де б їм забезпечили належні умови навчання, соціальну опіку, і вважають, що вони не можуть мати рівних прав і можливостей у будь-якому соціальному середовищі, зокрема в навчальному ЗВО.

Вивчення результатів анкетування засвідчило, що досить неоднозначними є відповіді студентів на питання "Чи вважаєте ви, що особи з інвалідністю є повноцінними членами в сучасному суспільстві?". Так, 73,8 % респонденти однозначно відповіли, що не вважають ("ні"), решта – 26,2 % зауважили, що вважають ("так"). Серед причин, на які вказували студенти щодо неповноцінності осіб з інвалідністю в суспільстві були зазначені: по-перше, відсутність необхідних умов для повноцінного функціонування в суспільстві (38,0 % опитаних), по-друге, незахищеність прав людей з інвалідністю (26,1 % респондентів), по-третє, уявлення про осіб з інвалідністю як про групу населення, що покинута напризволяще (19,0 % респондентів), по-четверте, їх фізична обмеженість (14,2 % осіб). 2,7 % опитаних не змогли взагалі назвати причини, які впливають на неповноцінність осіб з інвалідністю.

Відповідаючи на питання, що заважає, на вашу думку, особам з інвалідністю бути повноцінними членами соціуму, студенти визначили такі причини: "відсутність можливостей в отриманні бажаної освіти" – 14,2 % респондентів; "відсутність можливостей оволодіння бажаною професією" – 30,9 % опитаних; "відсутність можливостей працювати" – 26,1 % респондентів; "недоступність об'єктів соціальної сфери" – 28,8 %.

Отримані результати дозволяють нам висловити припущення, що в цілому учасники експерименту розуміють шляхи вирішення проблеми інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне життя і розуміють значення необхідності створення для них належних умов входження в повноцінне суспільне життя.

Аналізуючи відповіді на питання "Хто, на Вашу думку, має займатися інтеграцією осіб з інвалідністю?", ми виявили, що 35,9 % опитаних вважають, що за інтеграцію осіб з інвалідністю відповідає держава або державні структури, 19,0 % респондентів наполягають на залученні до цих процесів переважно громадських організацій, а 30,9 % – родичів, тоді як 14,2 % взагалі наголошують, що кожен має вирішувати свої проблеми сам і не розраховувати на сторонню допомогу.

Наступне питання, що нас цікавило, стосувалося ставлення респондентів до того, чи потрібно пристосовувати соціальне середовище до потреб осіб з інвалідністю. Так, 85,7 % опитаних наголосили, що "так", і зауважили, що особи з інвалідністю повинні жити у суспільстві як звичайні люди, відчувати себе повноцінними членами суспільства, функціонувати в ньому нарівні з іншими, а суспільство має сприяти їхній легкій адаптації та створювати умови для належної, безболісної інтеграції.

Як бачимо, значний відсоток респондентів вважає, що інтеграція осіб з інвалідністю – це прерогатива держави, одночасно багато хто переконаний, що їх має підтримувати суспільство. Результати опитування свідчать, що в цілому

суспільство, громадськість готові сприяти і допомагати людям з інвалідністю інтегруватися у соціум, але, зауважимо, що процеси інтеграції та адаптації, на думку респондентів, мають здійснюватися за підтримки державних установ та соціальних програм, які повинні відповідати потребам людей з інвалідністю і враховувати їх можливості.

Аналіз теоретичних джерел та соціальних досліджень підтверджує, що ідеї соціальної адаптації та інтеграції людей з інвалідністю підтримуються суспільством, але аналіз результатів анкетування показує, що багато респондентів неоднозначно ставляться до осіб з інвалідністю.

Так, відповідаючи на питання "З ким з інвалідів ви готові підтримувати тісний, постійний, соціальний контакт?", 54,7 % опитаних студентів зазначили, що з людьми, які мають порушення опорно-рухового апарату, оскільки, на їхню думку, у них збережений інтелект і вони вирізняються високою соціальною активністю. З людьми, у яких є мовленнєві, слухові та зорові порушення, готові підтримувати соціальні контакти 30,9 % респондентів, а з особами з розумовими та психічними порушеннями ніхто. Водночас частина опитаних студентів (14,4 %) проти соціальної взаємодії з людьми з інвалідністю і така ж кількість (14,4 %) не змогла дати однозначну, конкретну відповідь.

Отже, визначаючи ступінь наявної соціальної дистанції між здоровими членами суспільства і людьми з інвалідністю, ми побачили наявність бар'єру між ними у вигляді неприйняття, нерозуміння, страху і розгубленості у спілкуванні з людьми, що мають інвалідність, хоча в нормативних документах декларуються права осіб з інвалідністю на рівноправне життя в соціумі, наголошується на необхідності їх включення до соціального середовища.

Характеризуючи ступінь готовності студентів щодо тісної взаємодії із особами, що мають інвалідність, зауважимо, що більшість з них (64,2 %) допускає таке спілкування, що не вимагає тісних соціальних контактів, наприклад: 19,0 % готові підтримувати стосунки з інвалідом, що проживає у сусідньому будинку, і лише 26,1 % допускають можливість спілкування на рівні колеги. Проте, якщо людина з інвалідністю обіймає якусь посаду, що відповідає соціальній взаємодії на рівні інвалід – начальник чи інвалід – керівник, що вимагає більш тісного соціального контакту, то такі стосунки не підтримує майже ніхто з респондентів. Наприклад, спільне навчання і працю з особами з інвалідністю підтримує 59,5 % опитаних студентів, у той же час 26,3 % відкидають таку можливість, а 14,2 % взагалі не змогли відповісти однозначно. Щодо професій, які, на думку респондентів, можуть бути доступним для людей з інвалідністю, переважно озвучуються ті, що не вимагають наявності вищої освіти, певної високої професійної кваліфікації і особливих здібностей (наприклад, вантажник, майстер-комплектувальник тощо).

В цілому, результати першого анкетування показали, що суспільство не готове до тісної соціальної взаємодії з людьми, що мають інвалідність, а головне мають внутрішні установки, що не дозволяють їм прийняти ситуацію, що люди з інвалідністю мають такі ж самі конституційні права, що й звичайні, здорові фізично і психічно члени суспільства.

Як показав аналіз психолого-педагогічних джерел, характер таких установок має досить складну і недостатньо вивчену природу, що є не просто виявом певних, сформованих суспільною думкою, негативних установок щодо людей з інвалідністю, а й визначених на емоційному особистісному рівні установок-страхів, що породжують неприйняття і навіть ворожість у здорових людей по відношенню до "не таких, як вони". Водночас під прикриттям симпатії і співчуття осіб з інвалідністю вважають нещасними, дещо замкнутими, навіть підозрілими і злими. Загальне ставлення до них у суспільстві виглядає амбівалентно, нібито, з одного боку, їх сприймають як повноправних членів суспільства, а з іншого – вважають такими, що позбавлені багатьох суспільних благ та можливостей і, на нашу думку, це ніяк не сприяє налагодженню тісних соціальних контактів між двома групами людей – здоровими та з інвалідністю.

Друге анкетування було проведено серед студентів-інвалідів (28 осіб) віком від 17 до 24 років. Анкетування показало, що основні проблеми, з якими зустрічаються молоді люди з інвалідністю, це відсутність власного житла, безбар'єрного середовища і потреба у послабленні батьківської опіки, на чому наголошують самі студенти. Саме батьки, на їхню думку, хоч і не усвідомлено, але формують у них

життєву апатію шляхом виховання споживацьких позицій і настороженості до навколишнього соціального середовища.

Серед важливих проблем молодь відмітила і труднощі з працевлаштуванням, оскільки їхнє бажання фінансової і соціальної незалежності не відповідає очікуванням суспільства. 35,7 % опитаних студентів з інвалідністю зазначили, що їм пропонують значно нижчу заробітну плату, ніж звичайним працівникам, дехто з них зауважує і на невідповідності місця роботи їх професійним інтересам, і навіть взагалі, на відсутності бажання працювати у зв'язку з упередженим ставленням до них з боку роботодавця. Для 42,8 % опитаних респондентів однією з пріоритетних проблем є проблема налагодження комунікації з іншими студентами та організація доступного дозвілля.

Статус людини з інвалідністю певним чином ускладнює її зв'язки із соціумом, а інколи навіть унеможлиблює повноцінні соціальні контакти, що призводить до ізоляції в суспільстві і перешкоджає її адаптації та інтеграції в соціумі. Результати проведеного анкетування підтвердили теоретично обґрунтовані положення нашого дослідження. Так, 32,1 % респондентів намагаються уникати активної соціальної взаємодії і віддають перевагу спілкуванню з людьми, що теж мають інвалідність, також вони не хочуть брати участь у суспільних заходах. 42,8 % опитаних студентів інколи не тільки відвідують суспільні заходи, а й періодично беруть у них участь, і лише 25,1 % активні і постійно виявляють інтерес до різних форм суспільної активності. Наприклад, 32,1 % з них займаються різноманітними видами спорту (плаванням, легкою атлетикою), захоплюються кулінарією, образотворчою діяльністю (малюванням), співом і грою на музичному інструменті.

Під час опитування ми з'ясували, що молодь з інвалідністю вважає можливість отримання вищої освіти значним успіхом у житті, елементом соціального статусу і благополуччя. Водночас лише 42,8 % опитаних респондентів сподіваються, що отримана вища освіта дозволить їм більш успішно адаптуватися до соціуму, інтегруватися до суспільного життя і бути незалежними економічно від батьків. 32,1 % вважають, що вища освіта – це спосіб самоствердження, спроба довести іншим членам суспільства, що вони мають такі ж самі права і можливості, решта – 18,1 % опитаних студентів не змогли достеменно сказати, чи забезпечить їм вища освіта, яку вони здобувають, подальшу конкурентоспроможну участь на ринку праці і соціальну активність.

Особливо складним питанням для молоді з інвалідністю виявилася проблема створення сім'ї. 60,7 % студентської молоді, що мають інвалідність, вважають, що їхній статус є певною перешкодою до сімейного життя. Вони зазначають, що взаємини в сім'ях їхніх батьків були складними, часто виникали непорозуміння, конфліктні ситуації і суперечки через соціально-економічний статус сімей, що виховують дітей-інвалідів. Аналізуючи отримані дані та психолого-педагогічні джерела, ми з'ясували, що причинами таких стосунків можуть бути як порушення соціальних зв'язків між батьками та соціумом внаслідок інвалідності їхніх дітей, так і психологічні аспекти (наприклад, відчуття провини, власної неповноцінності, сорому перед друзями тощо). Тому сім'я не завжди може забезпечити належну інтеграцію особи з інвалідністю в соціум, а часто, навпаки, заважає цьому процесу і навіть створює перешкоди на шляху створення сім'ї людиною з інвалідністю.

Досліджуючи процес соціальної інтеграції людей з інвалідністю у соціумі, ми намагалися з'ясувати ставлення їх самих до необхідності підвищення ступеня їх участі у суспільному житті. Одним із питань нашої анкети передбачалося визначити "Чи має особа з інвалідністю жити, вчитися, працювати разом із здоровими людьми, чи вона повинна вести відособлений спосіб життя, жити у спеціальних умовах і соціальних закладах?" Так, з-поміж опитаних студентів з інвалідністю 78,5 % зазначили, що людина з інвалідністю повинна обов'язково працювати і жити серед звичайних людей. Їхні аргументи щодо інтеграції осіб з інвалідністю в соціум базуються переважно на конституційному праві, що визнає всіх людей рівними і на переконанні, що інваліди такі ж самі люди, як і всі інші. Зауважимо, що на це питання відповіли всі респонденти, багато з них залишило особисті коментарі, що підкреслює гостроту й актуальність зазначеної проблеми. Решта 21,5 % опитаних висловилися більш негативно щодо ідей інтеграції осіб з інвалідністю у соціум. Вони підкреслили, що більшість звичайних людей не розуміють потреб осіб з інвалідністю, а на роботі до них ставляться упереджено.

Як бачимо, відсоток супротивників соціальної інтеграції людей з інвалідністю досить високий, тому вважаємо за потрібне визначити чинники, які впливають на таку позицію осіб з інвалідністю.

Під час нашого констатувального експерименту ми здійснили спостереження та провели бесіди зі студентами, що мають негативне ставлення до інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище, і з'ясували, що життєві умови, у яких перебуває більшість опитаних, досить складні. Так, багато з них мають порівняно невеликі доходи і живуть лише за рахунок соціальних виплат (стипендій та пенсій у зв'язку з інвалідністю), а деякі навіть вимушені допомагати батькам, оскільки останні перебувають у складних соціально-побутових умовах і також мають інвалідність. Можливо, що їхня позиція пов'язана саме з тим, що життя в таких умовах не виявило позитивної динаміки, і їм здається, що створення "особливих умов" допоможе його покращити. Також частина опитаних респондентів не вважає себе повноправними членами суспільства, оскільки, на їхню думку, суспільство ставиться до них упереджено і зверхньо, здорові люди уникають соціальних контактів з ними, а якість свого життя вони оцінюють у 2 і 3 бали (за 5-бальною шкалою) як "низький" і "вкрай низький" через незадовільний фізичний стан (здоров'я).

Зауважимо, що саме для групи респондентів, що не підтримують соціальну інтеграцію, характерний глибокий песимістичний настрій, що виявляється у незадоволеності своїм буденним життям, загостреній перебільшеній реакції на ставлення до них оточення. Оскільки їхній рівень соціально-побутового забезпечення є дещо нижчим від прихильників соціальної інтеграції, то вони здебільшого орієнтуються саме на матеріальне забезпечення, ніж на самоствердження, самореалізацію у суспільному житті. Тому можемо припустити, що ця група молоді з інвалідністю дійсно потребує спеціальних умов їхньої життєдіяльності, що, в першу чергу, дозволить зменшити їх песимістичні настрої, спонукатиме брати участь у суспільному житті і покращить їхній рівень життя.

Для уточнення результатів анкетування нами було проведено додатково анонімне інтерв'ю зі студентами, що мають інвалідність, у ході якого намагалися визначити об'єктивні причини, які, на їхню думку, сприяють їх позитивній соціалізації або знижують її рівень. Аналіз результатів отриманих відповідей показав, що 42,8 % респондентів загалом відчують себе повноправними членами суспільства і вважають, що в цьому їм допомагає, в першу чергу, сім'я, близьке оточення (брати, сестри, добрі знайомі, друзі), улюблене заняття (робота, хобі, навчання) і навіть позитивний настрій.

Узагальнені результати щодо чинників, які, на думку респондентів, найбільше сприяють оптимізації їх інтеграції в суспільство, подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Чинники, що допомагають пристосуванню молоді з інвалідністю до суспільного життя

Діяльність	%
Власна цілеспрямованість	53,3
Батьки, родичі	60,7
Професія, яка виявилася затребуваною, потрібною	25
Знання, освіта	53,5
Індивідуальні особливості та здібності, риси характеру	42,8
Впевненість у собі, оптимізм	35,7
Везіння, випадковість	10,7
Товариші по роботі, навчанню, колектив	35,7

З таблиці видно, що найбільший вплив на студентів-інвалідів виявляють близькі люди, а найменше – колеги по навчанню та роботі. Важливо зауважити, що молодь, крім впливу соціального оточення, розуміє і значення власної активності під час інтеграції. Вони наголошують, що оптимізації процесів інтеграції людей з інвалідністю в соціум більшою мірою сприяють власна цілеспрямованість, громадська активність, отримання освіти, успішна професійна діяльність та індивідуальні

особливості. Тобто молодь розуміє значущість розвитку власної особистості у процесах соціальної інтеграції, а не пов'язує її успішність лише з впливом зовнішніх факторів навколишнього середовища.

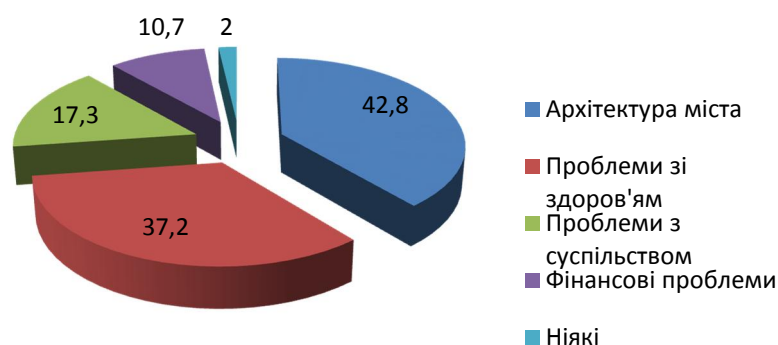
Водночас 32,1 % опитаних респондентів серед студентської молоді досліджуваного ЗВО не можуть з упевненістю сказати, що відчують себе повноправними членами соціуму. На основі їх відповідей ми змогли визначити чинники, що перешкоджають успішній інтеграції людей з інвалідністю у соціум.

Зауважимо, що узагальнені результати анкетування збігаються з відповідями під час інтерв'ю. Так, респонденти відзначають, що основною причиною зниження рівня успішної інтеграції є проблеми зі здоров'ям, які створюють значні перешкоди під час соціалізації, певні соціальні обмеження, а також незручна інфраструктура та архітектура міста, часткова або повна недоступність до окремих приміщень закладів освіти та громадських установ.

Окрім зазначених вище причин, певна кількість респондентів вважає, що їхній інтеграції заважають і чинники, що пов'язані зі складністю взаємовідносин між людьми з інвалідністю та здоровою частиною суспільства. На їхню думку, сучасне суспільство не готове "приймати" осіб з інвалідністю, люди не знають, як і чим їм можна допомогти, можуть неадекватно реагувати на фізичний чи психічний недолік, ображати і навіть відмовляти у допомозі, коли їх про це просять.

Частина респондентів відзначила, що відчуває труднощі і під час комунікації з навколишніми людьми, що також мають інвалідність. Як зауважили студенти, у них не завжди добре складається спілкування між собою, а однаковий статус "людина з інвалідністю" ще не означає, що вони будуть ставитися доброзичливо один до одного. Наприклад, студенти з інвалідністю не об'єднуються у групи і не беруть участь громадських організаціях для інвалідів, оскільки вважають, що там спілкуються лише самотні люди, у яких ще складніші життєві обставини. Одним із аргументів такого ставлення один до одного було зазначено і відсутність в оточення бажання докладати зусиль для налагодження спілкування через невпевненість у собі, що викликана функціональними порушеннями, а також складністю пересування "незручним" містом для людей з вадами зору та порушеннями опорно-рухового апарату, що часто стає причиною відсутності бажання у спілкуванні. У теоретичних джерелах ми знаходимо свідчення, що люди з інвалідністю найчастіше об'єднуються й ідентифікують себе з групою людей, що мають однотипні порушення, і в той же час можуть негативно ставитись до людей, причиною інвалідності яких є інші захворювання.

У діаграмі 1 ми відобразили фактори, що заважають інтеграції в соціум молоді з інвалідністю.



Діаграма 1. **Фактори, що заважають молоді з інвалідністю інтегруватися в соціум**

Після визначення причин та факторів, які сприяють / заважають успішній інтеграції людей з інвалідністю у соціум, ми здійснили аналіз особливостей їх соціальної активності та ціннісних орієнтацій. Це допомогло нам зрозуміти, чому частина респондентів вважають себе повноправними членами суспільства, а інші – ні.

Вивчення джерел з соціальної педагогіки показало, що соціальна активність – це здатність людини до здійснення на основі матеріальної і духовної культури соціально значущої діяльності, що знаходить свій прояв у творчості, комунікаційній взаємодії, вольових актах, поведінці тощо [2, с. 156]. Це важлива умова самоствердження та самовияву особистості в суспільстві, тому цей аспект потрібно обов'язково враховувати під час здійснення досліджень щодо вивчення участі особистості людини в суспільному житті, зокрема і людини з інвалідністю.

Під час колективного обговорення, спрямованого на визначення соціальної активності і залучення молоді з інвалідністю до активної участі в суспільному житті, ми провели мозковий штурм на тему "Хто я?" і студенти давали відповіді на такі питання: 1) Як Я проводжу своє дозвілля? 2) Які знання допомагають мені пізнати краще самого себе? 3) Чи вважаю Я своє життя цікавим і змістовним? 4) Чи відчуваю Я, що втрачаю життєві можливості?

В результаті аналізу проведеного заходу ми вивчили аспекти соціальної активності наших респондентів і з'ясували, наскільки вони ведуть соціально активний спосіб життя. За зібраними статистичними даними ми можемо констатувати той факт, що більшість респондентів вважають своє життя цікавим і змістовним, наприклад, одна з учасниць зазначила, що все залежить від людини і її готовності робити своє життя максимально насиченим. Студенти також вказували, що наповнити життя сенсом і змістом може будь-хто, незважаючи на функціональні обмеження, все залежить від бажання самої людини.

Серед опитаних студентів активно проводить своє дозвілля 53,5 % (займаються різними видами спорту, мандрують країною, спілкуються з друзями, дискутують в соцмережах і т. д.), 32,1 % віддають перевагу читанню книжок, спілкуванню в мережі Internet, перегляду телепередач, художніх фільмів, відвідуванню кінотеатрів, 14,4 % присвячують своє дозвілля зустрічам з друзями, прогулянкам містом тощо.

Вважаємо, що в цілому більшість студентської молоді з інвалідністю намагається вести активний спосіб життя, робити його цікавішим, насиченішим, що є позитивною динамікою їхньої інтеграції в соціум, оскільки активність в суспільстві допомагає їм відчувати свою значущість, незважаючи на певне обмеження. Водночас людям, що оточують їх – друзям, батькам, викладачам, соціальним працівникам, потрібно звертати більше уваги на проблеми соціальної активності молоді з інвалідністю, щоб розширювати її межі і не допустити появи соціальної ізоляції.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що у питаннях інтеграції людей з інвалідністю в соціумі важливе значення мають цілі та прагнення особистостей, що складають коло їх ціннісних орієнтацій.

Визначаючи ціннісні орієнтації студентів з інвалідністю, ми виходили з того, що ціннісні орієнтації – це певні установки людини, від яких залежить процес соціалізації та адаптації індивіда в суспільстві. Так, на основі педагогічних джерел ми виділили наступні загальноприйняті моральні та культурні цінності: сімейне благополуччя, матеріальна забезпеченість і багатство, друзі, особиста свобода і незалежність у прийнятті рішень, здоров'я, кар'єра, загальне визнання, влада, можливість здійснювати управління іншими людьми, спокійне, розмірене життя, можливість реалізувати творчі здібності і таланти, цікава робота, можливість приносити користь іншим людям, кохання [2].

Так, найбільш важливими для учасників дослідження виявилися наступні ціннісні орієнтації: здоров'я – 92,8 %, сімейне благополуччя – 62,8 % кохання – 25,0 %. Зауважимо, що більшість респондентів (67,8 % респондентів) також вважають важливою таку цінність, як "загальне визнання", що спонукає осіб з інвалідністю вести соціально активний спосіб життя.

Отже, узагальнений аналіз проведеного нами дослідження дозволяє зробити висновок, що більшість респондентів прагнуть отримати освіту і створити сім'ю. Сімейні цінності переважають у відповідях, що стосуються питань ціннісних орієнтацій, і знаходять своє відображення в прагненнях молодих людей, що доводить їх готовність до соціальної активності, і допоможе їм більш ефективно інтегруватися у соціум.

З огляду на отримані результати можемо висунути низку пропозицій щодо включення осіб з інвалідністю до соціального життя, що сприятиме їх успішній інтеграції у соціум. Так, потрібно проводити більш активно соціальну роботу щодо включення людей з інвалідністю до суспільного життя, сприяти їх працевлаштуванню, залучати до різноманітних соціальних програм, громадських проєктів, а також здійснювати посильну адресну допомогу, що виявляється як у матеріальній складовій, так і в моральній підтримці.

Як бачимо, процес інтеграції осіб з інвалідністю в сучасному суспільстві має низку проблем, які потрібно вирішувати спільними, об'єднаними зусиллями, а головне пам'ятати, що в основі успішної інтеграції лежать процеси, що, в першу чергу, передбачають залучення людей з інвалідністю до активної участі в різних сферах суспільного життя.

Література

1. Вивчення ставлення старшокласників до людей з інвалідністю та до ідеї уряду щодо впровадження інклюзивної освіти: результати роботи практичного психолога. URL : <https://zu.edu.ua/spf/pdf/Gender1/ink2.pdf>
2. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
3. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія. Київ: Університет "Україна", 2015. 435 с.

References

1. *Vyvchennia stavlennia starshoklasnykiv do liudei z invalidnistiu ta do idei uriadu shchodo vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity: rezultaty roboty praktychnoho psykholoha* [Studying the Attitudes of High School Students to People with Disabilities and the Government's Ideas for Inclusive Education: Results from a Practical Psychologist]. URL: <https://zu.edu.ua/spf/pdf/Gender1/ink2.pdf> [in Ukraine].
2. Zvierieva, I.D. (Eds.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi roboty* [Encyclopedia for social work professionals]. Kyiv; Simferopol: Universum [in Ukraine].
3. Chaikovskiy, M.Ye. (2015). *Sotsialno-pedahohichna robota z moloddiu z osoblyvymy potrebamy v inkliuzyvnomu osvithnomu prostori* [Social and pedagogical work with young people with special needs in an inclusive educational space]. Kyiv: Universytet "Ukraina" [in Ukraine].

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новгородский Р. Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Махоткина Л. Б.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы и образовательных педагогических наук Черниговского национального университета "Черниговский колледжиум" им. Т. Г. Шевченко

В статье проанализирована проблема интеграции лиц с инвалидностью в социум. Рассмотрены пути и формы взаимодействия общественных институтов при решении этой проблемы, в частности с помощью механизмов университетского образования. Проанализировано отношение здоровых членов общества (студенческой молодежи) к лицам с инвалидностью, раскрыты особенности их взаимодействия как главное условие эффективной организации процесса социальной интеграции. Определено состояние готовности здоровых студентов к восприятию интеграции инвалидов и степень социальной дистанции между ними.

Выяснены потребности студентов-инвалидов по их интеграции в образовательную среду высшей школы. Раскрыто социальный портрет сторонников и противников интеграции среди студентов-инвалидов. Рассмотрены причины их положительного и отрицательного отношения к данному процессу. Определены основные позиции инвалидов по отношению к процессу социальной интеграции. Представлены результаты практического изучения особенностей образовательной среды учреждения высшего образования, которые обеспечивают качество и скорость интеграции студенческой молодежи в эту среду.

Ключевые слова: интеграция, человек с инвалидностью, образовательная среда, факторы интеграции.

Novhorodskiy R. G.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of social pedagogy and social work of Nizhyn Gogol State University

Makhotkina L. B.

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer, Department of Social Work and Education Sciences, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"

Study on state of integration of student youth in the education environment of the higher education institution

The article analyzes the problem of integration of people with disabilities into society. The ways and forms of interaction of public institutes in solving this problem, in particular through the mechanisms of university education, are considered. Attitudes of healthy members of society (student youth) to people with disabilities are analyzed, the peculiarities of their interaction are revealed as the main condition for effective organization of the process of social integration. The state of readiness of healthy students to perceive the integration of the disabled and the measure of social distance between them are determined.

The needs of students with disabilities to integrate them into the higher education environment are clarified. A social portrait of supporters and opponents of integration among students with disabilities is revealed. The reasons of their positive and negative attitudes to this process are considered. The main positions of people with disabilities in relation to the process of social integration are determined. The results of the practical study of the features of the educational environment of the institution of higher education that provide the quality and speed of integration of student youth into this environment are presented.

Key words: integration, disabled person, educational environment, factors of integration.

УДК 373.2(075)
DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-74-80

Пісоцький О. П.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Пісоцька Л. М.

викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ

У статті розглядається актуальна проблема сучасного дошкілля – створення середовища різновікової групи закладу дошкільної освіти. Це питання аналізується у контексті впливів основних складових феномену на різнобічний розвиток особистості дитини. Авторами здійснено детальний огляд основних параметрів середовища: предметного, предметно-ігрового, розвивального та ін. Розкриваються їх основні характеристики та ознаки, визначаються основні напрямки педагогічних впливів на дитину різних осередків. Аналізуються предметне середовище і його вплив на становлення дошкільника, а саме: забезпечує розвиток всіх видів його діяльності, пізнавальних психічних процесів, зокрема уяви. Щодо предметно-ігрового середовища зроблено акцент на активному використанні в освітньому процесі ЗДО іграшок, різноманітних дидактичних посібників та іншого обладнання, що в свою чергу також спонукають дітей до активної участі в ігровій, продуктивній, художній діяльності, задовольняють потребу у пізнанні навколишнього світу, стимулюють фізичну активність, забезпечують розвиток комунікативних навичок. Щодо розвивального середовища різновікової групи зроблено акцент на необхідності взаємозв'язку в ньому низки умов, які саме і забезпечуватимуть реалізацію різноманітних можливостей дітей, сприятимуть розвитку, вихованню, освіті та саморозвитку кожного вихованця. Підкреслюються компоненти і змістовий характер розвивального середовища різновікової групи, взаємозв'язок їх між собою, їх безпосередній вплив на розвиток особистості дошкільника. Наголошується на ролі педагога у створенні середовища розвитку малюка. Робиться висновок про необхідність володіння майбутніми вихователями практичними аспектами створення повноцінного розвивального середовища.

Ключові слова: середовище, предметно-ігрове середовище, освітнє середовище, здоров'язбережувальне середовище, розвивальне середовище, різновікова група.

Постановка проблеми. Організація освітнього процесу в контексті особистісно орієнтованого підходу є однією з важливих проблем сучасного суспільства. Оскільки дитина дошкільного віку – особистість зі своїми інтересами, потребами, можливостями, тому їй необхідне таке середовище, яке забезпечуватиме психологічний комфорт, самостійність, право вибору, ініціативу і виступатиме чинником розвитку та засобом впливу на неї. Саме орієнтація ЗДО на пізнавальні завдання, запити дітей вимагає створення своєрідного середовища розвитку дітей різновікової групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Беручи до уваги, що в системі дошкільної освіти реалізується принцип особистісно орієнтованого підходу, важливим в діяльності вихователя є необхідність знати та вміти створювати таке середовище в групі, щоб воно було розвивальним.

Так, О. Ригель зазначає, що одним із основних критеріїв розвивального ігрового і предметного середовища, що по праву може претендувати на таку назву, є можливість стимулювати власну пізнавальну активність дошкільника [1, с. 10].

Г. Тарасенко наголошує на тому, що сучасна система дошкільної освіти і виховання акцентує увагу на "середовищному підході як теорії і технології прямого керівництва" процесами виховання та розвитку дошкільника [2, с. 10].

На думку Н. Левінець, створюючи здоров'язбережувальне середовище різновікової групи закладу дошкільної освіти, потрібно розуміти специфіку такої групи. Поділяючи погляди провідних науковців, вона акцентує увагу на тому, що саме в такому поєднанні дітей різного віку в одній спільноті надає їм можливість не порівнювати себе з іншими, натомість створюються умови для набуття досвіду взаємодопомоги, розуміння, підтримки старшими менших, і навпаки, для формування вміння спільно брати участь у трудовій діяльності, разом гратися і навчатися. Як зазначає науковець, саме здоров'язбережувальне середовище таке, що забезпечує дитині позитивні емоції, в якому їй комфортно, впевнено і безпечно, що стимулює дошкільника до діяльності, активізує розвиток [3, с. 90–91].

Метою статті є теоретичний аналіз характеристик середовища різновікової групи як чинника розвитку особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існує безліч варіацій, які характеризують середовище ЗДО, серед яких: предметне, ігрове, предметно-ігрове, розвивальне, освітнє та інші. Саме таке воно дозволяє дитині найбільш повно пізнати навколишню дійсність, відчути себе самостійною, досягати результату, переживати радість спілкування і взаємодії з іншими дітьми.

М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Новосьолова, К. Крутій доводять, що середовище – це сукупність умов існування дитини, що її оточують: соціально-побутових, суспільних, матеріальних, духовних та ін. При цьому кожен з науковців виділяв окремий аспект середовища. Варто розглянути кожен з них окремо: предметне, розвивальне, предметно-ігрове та інші. *Предметне середовище* – низка речей, виробів, матеріалів, елементів устаткування і декоративного убрання створеного середовища [4, с. 129]. Це середовище, що забезпечує розвиток всіх специфічних видів дитячої діяльності: ігрової, трудової, зображувальної, навчальної, спілкування. Основною функцією предметного середовища є активізація дітей до різноманітних ігор, формування пізнавальних психічних процесів, зокрема уяви. У сучасній літературі [5, с. 70; 6, с. 20] предметне середовище має бути таким, що відповідає цілям розвитку, виховання і навчання дитини; спонукає до діяльності; враховує вікові й індивідуальні особливості розвитку дитини; забезпечує взаємодію дитини з ровесниками і вихователем.

До предметного середовища дитячої установи відноситься ділянка з відповідними архітектурними й природними складовими: територія саду, городу, зелених насаджень, екологічна стежина, арсенал ігрових і спортивних майданчиків, а також осередок для ігор з піском і водою і т. д. [7, с. 14].

Враховуючи, що провідною діяльністю дітей дошкільного віку є ігрова діяльність, яка максимально сприяє розвитку дитини, то беззаперечно ваговою складовою вікової групи ЗДО є предметно-ігрове середовище. Іграшки, різноманітні ігрові навчальні посібники та інше обладнання потрібні в середовищі як групи дітей конкретного віку, так і різновікової, оскільки саме вони задовольняють потребу у пізнанні навколишнього світу, сприяють розвитку комунікативних навичок, дрібної моторики, спонукають до розвитку тієї чи іншої гри. Як зазначає О. Низковська, різноманітний ігровий і предметний арсенал потрібен не лише для організації середовища груп ЗДО, а й для розвитку фізичної активності, мовленнєвої, продуктивної, трудової, художньої діяльності, які сприяють формуванню різних компетенцій і складають цілісну компетентність дитини [8, с. 9].

Розвивальне середовище для дітей дошкільного віку – це простір, в якому забезпечено дошкільнику різноманітні можливості, де створено максимальні умови для розвитку, виховання, освіти та саморозвитку кожного [9, с. 41]. Саме інтеграція психофізіологічних, естетичних, санітарно-гігієнічних, педагогічних, предметних, міжособистісних, соціокультурних та інших умов позитивно впливатиме на фізичне і психічне здоров'я дітей, спонукатиме їх до тієї чи іншої діяльності, визначатиме результативність її, підвищуватиме розумову і фізичну працездатність. В такому середовищі має панувати атмосфера комфорту, позитивних емоцій, що сприяє

прогресивному розвитку та соціальній адаптації дитини до співжиття в колективі дітей як одного віку, так і різного.

На сучасному етапі існує велика кількість досліджень, які присвячено питанню освітнього середовища. На думку К. Крутій, це явище, що включає не лише взаємозв'язок умов, які забезпечують розвиток, виховання, навчання дитини, а й взаємодію суб'єкта з оточенням [4, с. 5]. Н. Гавриш, узагальнюючи ідеї науковців, зазначає, що структурною одиницею такого середовища є: предметно-просторовий компонент, суб'єктний і психолого-методичний. Основою такої тріади є предметно-просторова складова, саме вона пропонує зміст та напрями розвитку. Взаємодія суб'єктів (діти, педагоги, персонал ЗДО, батьки) освітнього середовища забезпечує особистісний розвиток дитини дошкільного віку. Кожен із них насичує змістовно і діяльнісно середовище різноманітними педагогічно спрямованими баченнями, переконаннями, концепціями через програми розвитку, виховання і навчання дітей, взаємозв'язок форм, методів і засобів роботи [10, с. 9].

Існують різні підходи щодо складових розвивального середовища в різновіковій групі. Дослідники пропонують при визначенні компонентів виходити із таких положень: потреби та інтереси дітей, особливості ЗДО, його місце розташування, можливості матеріальної бази, запити батьків тощо. Найбільш оптимальним, на думку багатьох фахівців, є розвивальне середовище, яке складається з шести центрів: центр ігрової діяльності, центр пізнавальної діяльності; центр трудового виховання; естетичний центр; центр здоров'я; центр психологічного розвантаження [11, с. 121]. *Центр ігрової діяльності* передбачає, що його асортимент має бути розрахований на дітей дошкільного віку. В ньому має бути створено великий ігровий простір, який дозволить дітям реалізувати ігрові потреби. А ще в ньому має бути ігрове обладнання, іграшки, різноманітна ігрова атрибутика та ігрові матеріали. Усе це зберігається в ігровій кімнаті, ігровій залі та на майданчику. Слід мати також достатню кількість наборів великогабаритних конструкторів для дітей різного віку, наборів будівельних матеріалів, багатосекційні ширми, макети з наборами фігурок людей, тварин, рослин.

Посібники для рухової діяльності, іграшки та ігровий матеріал у різновіковій групі має бути у двох екземплярах, так, щоб могли використовувати його як старші діти, так і молодші. Добирають ігровий арсенал, керуючись принципом відповідності його вікові дітей. Іграшки та матеріали для ігор розміщують таким чином, щоб вони знаходилися в різних місцях кімнати, виділивши місце для ігор малюків і затишний куточок для старших дітей. Іграшки для менших дітей розміщують на нижніх полицях, щоб їх могли використовувати всі діти. Для старших дітей краще мати для користування шафи, що зачиняються, оскільки вони уже самі спроможні планувати свої дії, визначають наперед, в які ігри будуть гратися.

Розподіл іграшок у різновіковій групі умовний. За певною підгрупою закріплюють ті ігри і матеріали, які не знадобляться іншим, бо є для них простими або занадто складними. Решта іграшок спільні. Дітям не варто забороняти брати вподобану іграшку, але в процесі керівництва грою варто привчати дітей користуватися призначеними саме для них ігровими матеріалами.

Для зберігання іграшок рекомендують секційні шафи, що розбираються, динамічні столи біля вікон, де розміщені центри дитячої діяльності [12, с. 20]. У *центрах пізнавальної діяльності* розміщуються матеріали для різноманітних занять з математики, логіки, сенсорики, грамоти, екологічного виховання, мовленнєвого розвитку, літературний матеріал, а ще усе необхідне для дослідницької та експериментальної діяльності тощо. Для середньої підгрупи мають бути: площинні та об'ємні набори геометричних фігур, набори мірок, різні ілюстрації, картинки, де показано просторове розміщення предметів, дидактичні ігри, математичні ваги, головоломки тощо.

Для старшої підгрупи слід мати: вимірювальне приладдя та інструменти (лінійка, сантиметр, циркуль, ваги, годинник пісковий і звичайний, мірні стаканчики, термометр для вимірювання температури повітря і води), діапроектор, діафільми, слайди, діапозитиви, мозаїку, пазли, дидактичні ігри, логічні завдання, дитячі журнали, комікси, зошити для самостійної роботи на друкованій основі тощо.

Куточок для *мовленнєвого розвитку*, навчання грамоти, словесної творчості для молодших дітей містить: нескладні за змістом предметні та сюжетні картинки, фігурки людей, тварин, машинки, фланелеграф, театр, дидактичні ігри, дитячі книжки. Для старших дітей мають бути: складніші за змістом набори картинок (предметні, сюжетні, комікси, журнали, листівки, картинки-загадки, журнали, з яких можна вирізати ілюстрації, тощо); літературні твори, абетку, лото, літери на кубиках; настінну магнітну абетку; полицку з довідниками, енциклопедіями, дитячими книжками з розвивальними завданнями.

Для старших дошкільнят повинен мати місце і *науковий центр*, який може об'єднуватися з екологічним, в якому зібрано інтелектуальні ігри, головоломки, ребуси, кросворди, колекції марок, прапори держав світу, герби різних міст, календарі, атласи, глобус, карти зоряного неба тощо.

Важливою складовою розвивального середовища є "*лабораторія*", в якій мають бути: мікроскоп з набором скелець; різноманітний посуд для рідини; набори сипучих матеріалів (сіль, цукор, чай, крупи), різноманітний природний матеріал (шишки, жолуді, каштани, черепашки, шматочки деревини, матеріал для виготовлення ікебани, камінці, пісок, глина, насіння різних рослин тощо); набір матеріалів (скло, дерево, залізо, пластмаса, папір, тканина тощо) для визначення властивостей різних матеріалів; ваги для зважування; мірні ложки, палички, паперові фільтри, лійки; термометри; ящики для вирощування розсади, лінійка для вимірювання висоти рослин; календарі спостережень; ілюстративний матеріал (сезонні зміни в природі, картинки із зображенням рослин рідного краю; Червона книга України, довідкова література).

У *куточку природи* можна отримати інформацію про рослини, що мають фітонцидні властивості, ознайомитися з гербарієм, зображеннями лікарських рослин.

У *куточку книги* мають бути дитячі книжки, журнали, альбом з прислів'ями, загадками про здоров'я людини, рецепти вітамінних чаїв, поради і рекомендації щодо першої допомоги.

У *центрі трудового виховання* для того, щоб діти могли брати посильну участь у різних видах праці, необхідний спеціальний інвентар. Наприклад, для господарсько-побутової праці вихователю треба підготувати різноманітні фартухи, щітки, совки, миски, відра, підноси, мочалки, ганчірки, віники тощо. Для праці в природі на майданчику дітям потрібні: лопатки для згортання снігу, дитячі мітли, санки, ящики, годівниці, лійки, грабельки тощо. Для догляду за рослинами використовують дитячі лопатки, граблі, носилки з бортиками, відра, лійки, корзинки з ручками, дерев'яні лопаточки для догляду за інвентарем. Обладнання варто розмістити так, щоб дітям було зручно ним користуватися. Для молодших дітей, які лише починають брати участь у трудових справах, дібрати знаряддя праці, подібні до ігрових. А для старших такий інструментарій, за допомогою якого можна отримати результат.

Для малюків необхідна дидактична іграшка-лялька з великим комплектом одягу для неї для того, щоб діти вчилися вдягати та роздягати ляльку, годувати її тощо. Також необхідні й спеціальні дидактичні ігрові посібники. Наприклад: пальто з петлями та ґудзиками, чоботи з дірочками для шнурків, пояс із пряжкою, ґудзиками, кнопками. Для старших дошкільнят слід підготувати коробку з ґудзиками різного кольору та розміру, різноколірними нитками (голкою вони користуються під наглядом дорослого). Обладнання повинно зберігатися в шафі. Все, чим діти користуються самостійно, розміщують так, щоб вони самі могли діставати і прибирати все необхідне для праці.

В роздягальні мають бути предмети для догляду за одягом і взуттям, а саме: щітка для чищення одягу, віничок для того, щоб обмести взуття від снігу, щітки для догляду за взуттям. Використовуючи їх, діти слідкують за власним одягом і взуттям, за потреби виправляють недоліки в них, прагнуть бути охайними.

Вихователі повинні заохочувати прагнення дітей самостійно застосовувати трудові навички і вміння в процесі виконання різних завдань, а також виготовлення іграшок-саморобок для ігор, подарунків малюкам, дорослим. З цією метою дітям пропонується відповідне обладнання і матеріал. З природного матеріалу: жолуді,

каштани, шишки, горіхи, камінці, зернята фруктів, кора різних дерев, хвоя, коріння, мох, очерет, сухі квіти, трава; лушпиння з цибулі, часнику, апельсинові та лимонні шкірки, пташині пера, тополиний пух, равлики, мушлі тощо. З деревини: палички, лоза, бруски, дошки. З насіння: ясен, клен, липа, акація, кавун, гарбуз, диня, соняшник, просо, мак тощо. З металу: алюмінієва фольга, мідний дріт, кришки від пляшок тощо. Також має бути різний папір, такий як: картон, глясовий, пакувальний, газетний, цигарковий, фільтрувальний, промокальний, шпалери тощо. Також мають бути додаткові залишки підручних матеріалів, серед яких клаптики тканини, пакети з-під чаю та молока, стаканчики, намистинки, ґудзики, нитки, скріпки, тирса, пробки, шматочки хутра, замша, фарба, клей тощо. Інструменти: лінійки, пензлики, шило, ножиці, ніж, голки, молоток, обценьки, пінцет, щипці, пилка тощо. А ще мають бути: фарби, олівці, пластикові дощечки, серветки, банки для води, підставка для пензликів, подушечки для голок, коробочка для зберігання засобів для шиття, ящик для інструментів.

Результативність художньої діяльності залежить від знань, від уміння вихователя організувати роботу відповідно до інтересів дітей, і, звичайно ж, від насиченості предметного розвивального середовища. До *обладнання естетичного центру відносяться*: різноманітні столи з тумбами і шафами для матеріалів і обладнання, фланелеграф; полички для книжок, театральних ляльок і дитячих робіт; навісні шафи чи полиці тощо. Для малювання бажано мати: зубочистки, пташині пера, шматочки губки, поролон, старі фломастери, піпетки, катушки, ґудзики, овочі-штампи, воскові крейдочки, свічку, трафарети, рідке мило, зубний порошок тощо.

У творчих вихователів зовсім "немузичні" предмети можуть стати музичними інструментами: гребінець (як губна гармошка), цимбали з кришок, дзвіночки з цвяхів тощо.

Для конструктивної діяльності використовуються вторинні матеріали: різні коробки, нитки, пластикові пляшки, природний матеріал, теки з ілюстративним матеріалом (зображення будівель, колон, веж, схеми конструкцій, макети міста, кімнати тощо). Для дівчаток слід мати листівки, клаптики тканини, намисто, бісер тощо; для хлопчиків – кулькові ручки, вирізки зі старих журналів та газет із зображенням техніки, транспорту тощо.

Одним із найважливіших завдань дошкільного виховання є збереження і зміцнення здоров'я дітей, щоб діти в самостійній діяльності могли тренуватися, виконувати різні види рухів, треба створити спортивний куточок, де мати гімнастичну стінку, драбинку, дуги, навісні мішені, гойдалки тощо. А також слід мати нестандартне обладнання: доріжки з кольорових шнурів, палички-коні, пропелери тощо. Для розвитку дрібної моторики використовуються моталочки, літалочки, серсо. Потрібно зібрати матеріал для валеологічного виховання.

Для емоційного розвантаження вихованців, зняття постійного напруження, а також враховуючи потребу дітей в усамітненні, слід обладнати куточок психологічного розвантаження: поставити м'яку зручну канапку, зібрати м'які іграшки, улюблені дитячі книжки, журнали, магнітофон із записами для реалізації, матеріали для малювання. Потрібно пам'ятати і про те, що для вихователя закладу дошкільної освіти характерною особливістю є постійна (хронічна) емоційна напруга, що так чи інакше впливає на загальний стан, спілкування його з дітьми, батьками вихованців, колегами, а тому варто подбати про куточок і для вихователя, але не ізольований від дітей.

Раціональна експлуатація приміщень, педагогічна доцільність обладнання і дотримання гігієнічних вимог – важлива умова правильного виховання дітей різновікової групи. Приміщення групової кімнати має бути просторим, світлим, добре провітрюватись. Недоречно захаращувати групову кімнату зайвими речами, заставляти вікна безліччю високих рослин.

У створенні умов для повноцінного розвитку дітей велике значення має правильний підбір меблів. Меблі мають бути простими за формою, легкими і зручними, пофарбовані у світлий колір, з гігієнічним покриттям. Столи і стільці – основні меблі для дітей, в різновіковій групі повинні бути не менше 3–4-х розмірів. Ліжка мають бути різного розміру, навіть може бути так, що їх можна переобладнати на двоярусні. Місце, яке вивільняється, можна використати за іншим призначенням (ігровий, куточок психологічного розвантаження тощо).

На початку навчального року необхідно потрібно підібрати меблі, зробити маркування і закріпити столи і стільці за дітьми. Педагог має перерозподілити дітей за віковими підгрупами, показати і пояснити, хто за якими столами буде сидіти, яким стільцем користуватися. При розподіленні вішалок для рушників і шаф для одягу вихователь акцентує увагу на тому, що нижніми будуть користуватися молодші діти, а вищими – старші. Протягом всього року варто слідкувати, щоб меблі використовувались за призначенням.

Суттєве значення має розміщення меблів. Більшість вихователів розміщують столи, стільці, ліжка за віковими підгрупами. Це дає можливість диференціювати тривалість режимних процесів, формулювати єдині вимоги до дітей одного віку, урізноманітнювати діяльність дітей різного віку. Наприклад, якщо це спальня кімната, то ліжка малюків розташовують в дальній частині кімнати (старша підгрупа лягає спати пізніше й піднімається раніше, дбаючи про те, щоб не розбудити малят). Розміщуючи столи, слід потурбуватися, щоб всім дітям було добре чути і видно вихователя, щоб вони могли вільно виходити із-за столу, не заважаючи іншим.

Додаткові приміщення (умивальна, гігієнічна (туалетна)) мають знаходитися близько до групової кімнати, щоб зручно було спостерігати за дітьми, забезпечуючи принцип поступовості під час проведення режимних процесів. У роздягальні, крім шаф, повинні бути лави двох розмірів, дзеркало, щітки для одягу та взуття, за потреби – сповивальний столик (для дітей другого року життя).

Важливо, щоб кожна різновікова група мала озеленений і облаштований ігровий майданчик. На ньому все має бути пристосовано для прогулянок не лише влітку, але й в зимовий період.

У відповідності до загальних гігієнічних і педагогічних вимог на майданчику різновікової групи має бути тінювий навіс, столи з лавами різної висоти. За цими столами діти можуть займатися, гратися в настільно-друковані ігри тощо. У різних місцях, віддалених від центру майданчика, слід облаштувати місце для сюжетно-рольових ігор, де можна розмістити дві-три ігрові споруди (будиночки, машину, човни) для ігор малюків. А для старших дітей наполовину готові споруди: лави, бруски, покидьковий матеріал, загорожі, із яких вони самі будуть створювати необхідні їм атрибути (автобус, літак).

У літній період біля пісочниць бажано мати обладнання для ігор з водою, щоб малюкам і старшим дітям було зручно гратися стоячи. Взимку створюються зі снігу, льоду різноманітні фігури, гірки, будинки, льодяні доріжки тощо.

На ділянці різновікової групи має бути все необхідне для розвитку різноманітної, організованої вихователем, і самостійної рухової діяльності дітей. Для цього потрібно мати ігровий майданчик, спеціальний фізкультурний майданчик. Бажано, щоб фізкультурний майданчик був безпосереднім продовженням групового майданчика, це дасть можливість розташовувати дітей у різних місцях, враховуючи можливість різних вікових підгруп і, в той же час, тримати всіх у полі зору. Влітку дітей слід вправляти в стрибках у довжину і висоту з розбігу, для чого потрібно мати втрамбовану доріжку і яму з піском, також слід створити умови для ігор у волейбол, баскетбол, футбол, городки, бадмінтон тощо.

На ділянці потрібно відвести місце для куточка природи і дитячих грядок. Своєрідність їх обладнання полягає у врахуванні можливостей дітей різного віку і виконанні загальних вимог для одновікових груп. Орієнтуватися слід на типовий перелік обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок у дошкільних навчальних закладах.

Висновки. Для майбутнього фахівця у сфері дошкільної освіти, а особливо для майбутнього вихователя дошкільної установи важливо мати знання і уявлення про сутність, основні характеристики та практичні аспекти створення розвивального середовища різновікової групи в ЗДО. Воно буде спрямоване на забезпечення соціального, культурного становлення дошкільника. Тут кожний вихованець має умови для різних видів діяльності, для виявлення своїх здібностей, набуття життєвого досвіду, повноцінної життєдіяльності. Перспективами подальшого наукового пошуку стане аналіз стану середовища різновікової групи ЗДО, що дозволить встановити взаємозв'язок між вимогами до нього і реальним станом речей.

Література

1. Ригель О., Гурковська Т. Предметне середовище як розвивальне в групі дітей раннього віку. *Практичний психолог. Дитячий садок*. 2018. № 10. С. 1.
2. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу. *Дошкільне виховання*. 2015. № 6. С. 10.
3. Левінець Н., Плохута Я. Сучасні підходи до моделювання здоров'язберезувального середовища різновікової групи. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2014. № 35. С. 87–92.
4. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія. Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2009. 307 с.
5. Новоселова С. Развивающая среда – предметно-игровая среда детства. *Дошкольное воспитание*. 1998. № 4. С. 79.
6. Пісоцька Л. М., Пісоцький О. П. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 114 с.
7. Михайлова А. І., Кушнарєнко Е. М., Губанова Н. В. Організація роботи з дітьми різновікових груп: метод. посіб. Харків: Веста: Ранок, 2008. 64 с.
8. Низковська О. Іграшка в центрі уваги педагогічної спільноти. *Дошкільне виховання*. 2018. № 1. С. 9–11.
9. Костянтінова О., Харитонович О. Розвивальне середовище групових приміщень: структура і зміст. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 11. С. 41.
10. Гавриш Н., Ліннік О. Організувати, але не обмежувати. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 9.
11. Русан Л., Колосінська Г. Різновікова група в дитячому садку. Київ: Шк. світ, 2007. 128 с.
12. Прокопенко Л. В родинній групі цікаво й затишно. *Дошкільне виховання*. 2004. № 11. С. 20.

References

1. Ryhel, O., & Hurkovska, T. (2018). Predmetne seredovyshech yak rozvyvalne v hrupi ditei rannoho viku [The subject environment as a developmental group in a group of young children]. *Praktychnyi psykholoh. Dytiachyi sadok – Practical psychologist. Kindergarten*, 10, 1 [in Ukrainian].
2. Tarasenko, H. (2015). Shchob sertse vidhuknulos na krasu [For the heart to respond to beauty] *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 6, 10 [in Ukrainian].
3. Levinets, N., & Plokhuta, Ya. (2014). Suchasni pidkhody do modeliuвання zdorov'iazberezhuvalnogo seredovyshecha riznovikovoi hrupy [Current approaches to modeling a multi-age health-care environment]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyn – Bulletin of the Institute for Child Development*, 35, 87–92 [in Ukrainian].
4. Krutii, K. L. (2009). *Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Educational space of a preschool educational institution]. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Novoselova, S. (1998). Razvyvaiushchaia sreda predmetno-igrovaia sreda detstva [Developmental environment]. *Doshkolnoe vospytanye – Preschool education*, 4, 79 [in Russian].
6. Pisotska, L. M., & Pisotskyi, O. P. (2018). *Osvitnie seredovysheche zakladu doshkilnoi osvity* [The educational environment of the institution of preschool education]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
7. Mykhailova, A. I., Kushnarenko, E. M., & Hubanova, N. V. (2008). *Orhanizatsiia roboty z ditmy riznovikovykh hrup* [Organization of work with children of different age groups]. Kharkiv: Vesta: Ranok [in Ukrainian].
8. Nyzkovska, O. (2018). Itrashka v tsentri uvahy pedahohichnoi spilnoty [The toy is the focus of the pedagogical community]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 1, 9–11 [in Ukrainian].
9. Kostiantynova, O., & Kharytonovych, O. (2013). Rozvyvalne seredovysheche hrupovykh prymishchen: struktura i zmist [The development environment of group rooms: structure and content]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educational methodologist of preschool institution*, 11, 41 [in Ukrainian].
10. Havrysh, N., & Linnik, O. (2013). Orhanizovuvaty, ale ne obmezhuvaty [Organize, but not limit] *Doshkilne vykhovannia – Doshkilne vykhovannia*, 1, 9 [in Ukrainian].
11. Rusan, L., & Kolosinska, H. (2007). *Riznovikova hrupa v dytiachomu sadku* [Age group in kindergarten]. Kyiv: Shk. svit [in Ukrainian].

12. Prokopenko, L. (2004). V rodynnii hrupi tsikavo y zatyshno [The family group is fun and cozy]. *Doshkilne vykhovannia – Doshkilne vykhovannia*, 11. 20 [in Ukrainian].

Писоцкий А. П.

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Писоцкая Л. Н.

преподаватель кафедры дошкольного образования
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Среда развития ребенка разновозрастной группы

В статье анализируется актуальная проблема современного дошкольного образования – создание среды разновозрастной группы заведения дошкольного образования. Авторы рассмотрели основные характеристики среды: предметной, предметно-игровой, развивающей и др. Сделан содержательный анализ компонентов среды разновозрастной группы, выявлена их специфика, установлены взаимосвязи между ними. Подчеркивается ведущая роль во время создания среды развития ребенка. Делается вывод о необходимости овладения будущими воспитателями практическими навыками создания полноценной развивающей среды.

Ключевые слова: среда, предметно-игровая среда, образовательная среда, развивающая среда, здоровье сохраняющая среда, разновозрастная группа.

Pisotsky Olexander Petrovich

Candidate of psychological sciences, the associate professor
of preschool education of Nizhyn Gogol State University

Pisotska Liudmila Mykolaivna

Teacher of department of preschool education Nizhyn Gogol State University

Environment of development of the child of uneven-age group

The current problem of modern preschool education – creation of the circle of uneven-age group of an institution of preschool education is considered in the article. This question is analyzed in the context of influences of the main components of a phenomenon on versatile personal development of the child. Authors carried out the detailed review of key parameters of the environment: subject, in-detail game, developing, etc. Their main characteristics and signs are revealed, the main directions of pedagogical impacts on the child of different cells are defined. The subject environment and its influence on formation of the preschool child are analyzed, namely: provides development of all types of its activity, informative mental processes in particular of imagination. As for in detail game environments, the emphasis on active use in educational process is on toys, various didactic grants and other equipment, that also induces children to active participation in game, productive, art activity, satisfy the need for knowledge of the world around, stimulate physical activity, provide development of communicative skills. As for the developing circle of uneven-age group the emphasis is on need of interconnection of a number of conditions in it that will provide realization of various opportunities of children, will contribute to the development, education and self-development of each pupil. Components and the substantial nature of the developing circle of uneven-age group, interconnection of them, and their direct influence on personal development of the preschool child are emphasized. The role of the teacher in creation of surrounding of development of the kid is noted. The conclusion is made that it is important for future teachers to master the practical aspects of creation full the developing environment is drawn.

Key words: environment, in-detail game the environment, the educational environment, health-caring environment, developing environment, uneven-age group.

УДК 378.016:811

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-82-93

Шмир М. Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов

та методики їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

**ДИНАМІКА РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

У статті розглядається навчально-пізнавальна діяльність студентів у процесі навчання іноземної мови. Уточнюються поняття "діяльність" та "пізнавальна діяльність".

Діяльність розглядається не просто як активність людини, а як складна динамічна система, що має свою структуру, свій розвиток, а пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність людини, яка складається із чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності.

Підкреслюється, що пізнавальна діяльність ґрунтується на діяльнісній теорії навчання, а методологічною основою її формування і розвитку є діяльнісний підхід.

Навчально-пізнавальна діяльність реалізується у процесі формування компетенцій, а саме: предметно-змістової, методологічної, ціннісно-мотиваційної, організаційної, практичної, комунікативної, творчої. Названі компетенції проявляються і конкретизуються у професійній компетентності, яка лежить в основі підготовки вчителя іноземної мови. Складовими елементами означеної компетентності є: мотиваційна, мовна, мовленнєва, комунікативна, діяльнісна, лінгвокраїнознавча, соціокультурна та методична. Розкривається взаємозв'язок названих компетенцій.

Зосереджується увага на характеристиці пізнавальних умінь, що визначають продуктивність пізнавальної діяльності, являючись одночасно її продуктом. Серед важливих умінь пізнавальної діяльності визначаються: вміння аналізувати і порівнювати, застосовувати індукцію і дедукцію, мисленнєвий (уявний) експеримент, вміння пояснювати й обґрунтовувати свою точку зору. До важливих умінь належать: вміння абстрагування, синтезування, класифікування та інші.

У дослідженні увага приділялася значенню діяльнісного підходу у формуванні пізнавальної діяльності студентів. Для визначення ефективності його впровадження визначено рівні розвитку компонентів пізнавальної діяльності.

Дослідження показує, що пізнавальна діяльність студентів експериментальних груп знаходиться переважно на евристичному рівні, меншою мірою проявляється репродуктивний.

Наводяться порівняння результатів отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту, що представлено на графіках 1, 2.

Результати дослідження переконливо доводять, що ефективному формуванню пізнавальної діяльності значною мірою сприяє застосування діяльнісного підходу у процесі навчання іноземної мови.

***Ключові слова:** навчально-пізнавальна діяльність, розвиток, діяльнісний підхід, компоненти навчально-пізнавальної діяльності, обґрунтування.*

Основні завдання сучасної освіти зорієнтовані на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування її комунікативної компетентності, здатності до інноваційної діяльності.

В цьому контексті досить актуальною стає проблема реалізації діяльнісного підходу в навчанні [2]. Відправною точкою у розкритті суті діяльнісного підходу є поняття "діяльність". Діяльність є основним принципом для всіх етапів навчання [7, с. 175–186].

Діяльність тісно пов'язана з активністю, яка спрямована на особистісні зміни і є основою діяльнісного підходу, змістом якого є формування в студентів уміння самостійно вирішувати проблеми в різних сферах та видах діяльності. Передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію і керування навчальною діяльністю студентів, діяльнісний підхід означає переорієнтацію цього процесу на постановку і самостійне виконання конкретних навчальних завдань.

У реалізації діяльнісного підходу завдання викладача полягає в тому, щоб викликати активність у студентів.

Отже, активізація процесу навчання є ключовою проблемою у підвищенні ефективності та якості навчального процесу. Особлива значущість активізації полягає в тому, що навчання спрямовується не тільки на сприймання навчального матеріалу, а й на формування позитивного ставлення студентів до самої пізнавальної діяльності.

Вирішення проблеми підвищення ефективності навчального процесу вимагає наукового переосмислення перевірених практикою умов і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності – це вимога часу.

Аналіз наукових досліджень. Педагогічні основи процесу пізнання в сучасних вищих закладах освіти досліджували такі вчені, як А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Давидов, В. Лозова, П. Підкасистий, М. Пістрак; вивченням структури процесу навчання займалися Т. Ільїна, І. Ільясов, І. Лернер, В. Фоменко, В. Ягупов; процес керування навчально-дослідною діяльністю молоді відображено в наукових працях Є. Белкіна, Л. Клименко, Н. Тализіної, Ю. Щербаня; умови ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді розглядали П. Автономов, В. Буряк, Л. Петренко, М. Скаткін, А. Сорокін; форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в працях М. Єнікеєва, В. Лозової, В. Онищука, Л. Степашко, І. Харламова, Т. Щукіної та ін.

Мета статті полягає у розкритті особливостей формування пізнавальної діяльності студентів у навчанні іноземної мови в контексті діяльнісного підходу, окресленні основних компонентів, обґрунтуванні дидактичних умов та рівнів її розвитку.

Виклад основного матеріалу. У навчальному процесі вищого навчального закладу особливе місце займають такі організаційні форми, які забезпечують активність студентів на заняттях, підвищують знання й індивідуальну відповідальність за результати праці. Ці завдання можна успішно виконувати через технологію застосування активних форм навчання.

Навчання – найважливіший і найнадійніший спосіб отримання систематичної освіти. Відображаючи всі істотні властивості педагогічного процесу (його двосторонній характер, спрямованість та всебічний розвиток особистості, єдність змістової і процесуальних сторін тощо), слід зазначити, що навчання має свої специфічні якісні відмінності.

Навчання – складний і багатогранний процес відображення у студентів реальної дійсності. Саме спрямувальна роль педагога забезпечує повноцінне засвоєння студентами знань, умінь і навичок, розвиток їх розумових сил і творчих здібностей.

Навчання завжди відбувається в процесі спілкування і ґрунтується на вербально-діяльнісному підході. Слово водночас виступає засобом вираження та пізнання суті явища і знаряддям комунікації та способом організації практичної пізнавальної діяльності студентів.

Навчання, як і будь-який інший процес, пов'язане з рухом вперед. Воно, як і цілісний педагогічний процес, має завданнєву структуру, отже, і рух у процесі навчання йде від виконання одного завдання до іншого, просуваючи пізнання від незнання до знання, від неповного знання до більш повного і точного. Навчання, будучи двостороннім процесом, не зводиться до механічної "передачі" знань, умінь і навичок, оскільки в ньому тісно взаємодіють викладач і студент. Саме від якості цієї взаємодії залежить і якість навчання.

У процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками чільне місце займає їх пізнавальна активність, уміння керувати ними. З боку викладача навчальний процес може бути керованим пасивно й активно. Пасивно керованим процесом вважається

такий його спосіб організації, де основна увага приділяється формам передачі нової інформації, а процес набуття знань залишається стихійним. У цьому випадку на перше місце виступає репродуктивний шлях набуття знань. Активно керований процес спрямовується на забезпечення міцних знань студентів, на посилення зворотнього зв'язку. Тут передбачається врахування індивідуальних особливостей студентів, моделювання навчального процесу, його прогнозування, чітке планування, активне керування навчанням і розвитком кожного студента. У процесі навчання студент також може проявити пасивну й активну пізнавальну діяльність.

Для пізнавальної діяльності притаманні єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності.

Вона відбувається на кожному життєвому кроці, в соціальних стосунках студентів (продуктивна і суспільно корисна праця, ціннісно зорієнтована художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних предметно-практичних дій у навчальному процесі (експеримент, виконання дослідницьких завдань тощо).

Застосовуючи в процесі навчання прогностичні методи, слід пам'ятати про їх як суб'єктивний, так і об'єктивний характер. Суб'єктивний шлях організації навчальної діяльності – використання методів переконання, пояснення, інформування. Об'єктивний – створення відповідних умов, які б сприяли розвитку в студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності, щоб вони починали діяти. І тоді, якщо сама ця діяльність викличе у студентів інтерес, задоволення, азарт, можна бути впевненим, що поступово виникне потреба в такій діяльності, а значить, формується стійкий пізнавальний інтерес до неї.

Ставлення студентів до навчання характеризується їх активністю. Активність (уміння, засвоєння, зміст та ін.) визначає ступінь (інтенсивність, міцність) "зіткнення" студента з предметом його діяльності [10].

В структурі активності можна виділити такі компоненти (рис. 1):

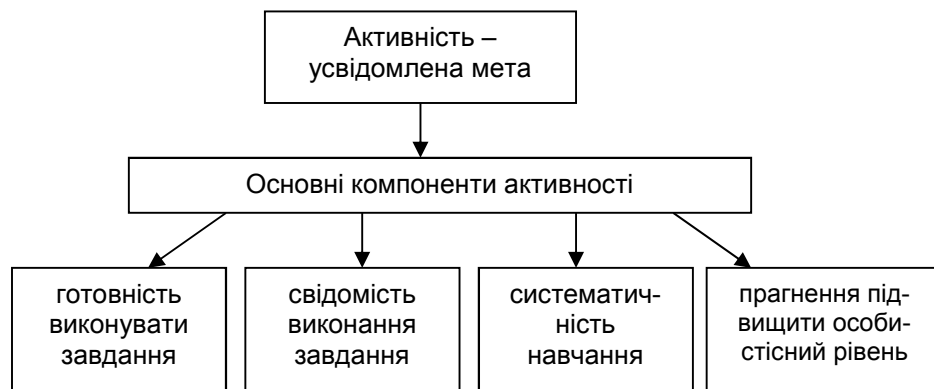


Рис. 1

Важливим компонентом структури освіти є мотивація.

Мотивація навчання має декілька значень (рис. 2).

Пізнавальна активність і самостійність не відділені один від одного: більш активні студенти, як правило, є більш самостійними; недостатня особиста активність студентів ставить їх у залежність від інших, тим самим позбавляє самостійності.

Керування активністю студентів традиційно називають активізацією. Активізацію можна визначити як довготривалий, постійно діючий процес спонукування студентів до цілеспрямованого навчання, орієнтований на подолання пасивної і стереотипної діяльності, уникнення спаду і застою у розумовій роботі. Головна мета активізації – формування активності студентів, підвищення якості навчально-виховного процесу.

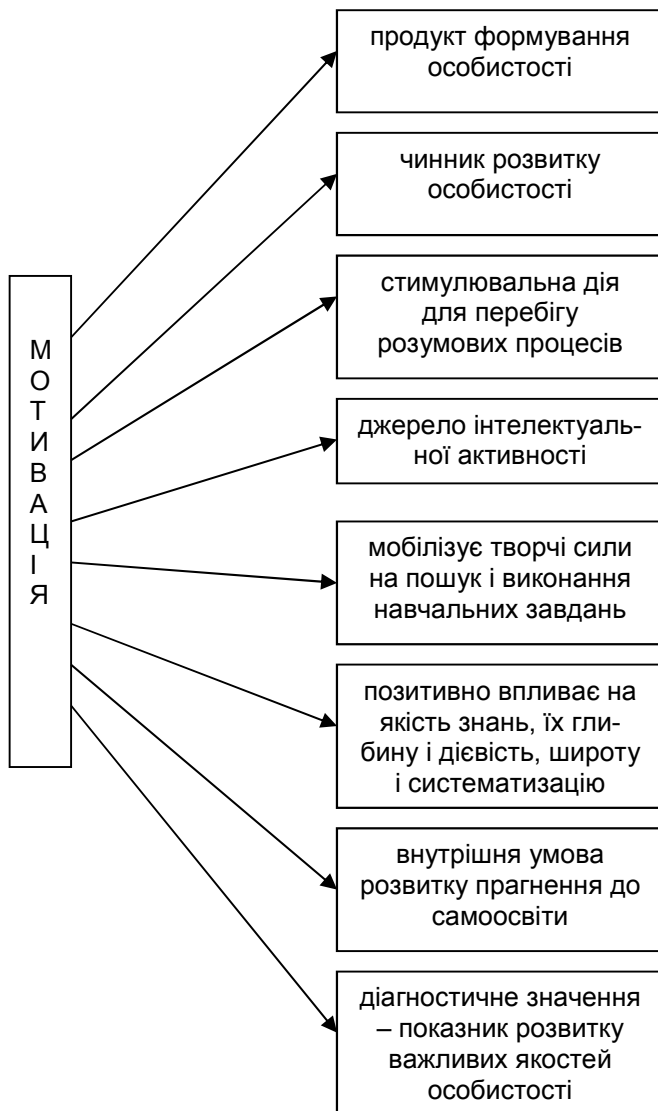


Рис. 2

В педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких, за умов умілого та педагогічно виправданого поєднання, суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність студентів.

Найбільшої активності студентів можливо досягти тоді, коли під час занять створюють ситуації, в яких студенти самі повинні:

- 1) відстоювати свою думку;
- 2) брати участь у дискусіях і обговореннях; ставити питання своїм товаришам і педагогам;
- 3) рецензувати відповіді товаришів;
- 4) оцінювати відповіді і письмові роботи товаришів;
- 5) самостійно обирати посильне завдання;
- 6) знаходити декілька варіантів можливого вирішення пізнавальної проблеми;
- 7) застосовувати самоперевірку, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій;
- 8) виконання пізнавальних завдань.

Шляхом спеціально підготовлених завдань, які поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентові не вистачає наявних знань і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою викладача і

за участю інших слухачів, спираючись на особистий або чужий досвід, логіку. Отже, студент отримує нові знання не в готових формулюваннях викладача, а в результаті активної пізнавальної діяльності. Ця діяльність повинна спрямовуватися на вирішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнування неправильних стереотипів, формування прогресивних переконань.

Одне з головних завдань навчання полягає у формуванні та вдосконаленні вмій і навичок застосовувати нові знання. Сучасні технології навчання сприяють підвищенню активності студентів: істина, здобута шляхом власної напруги зусиль, має величезну пізнавальну цінність.

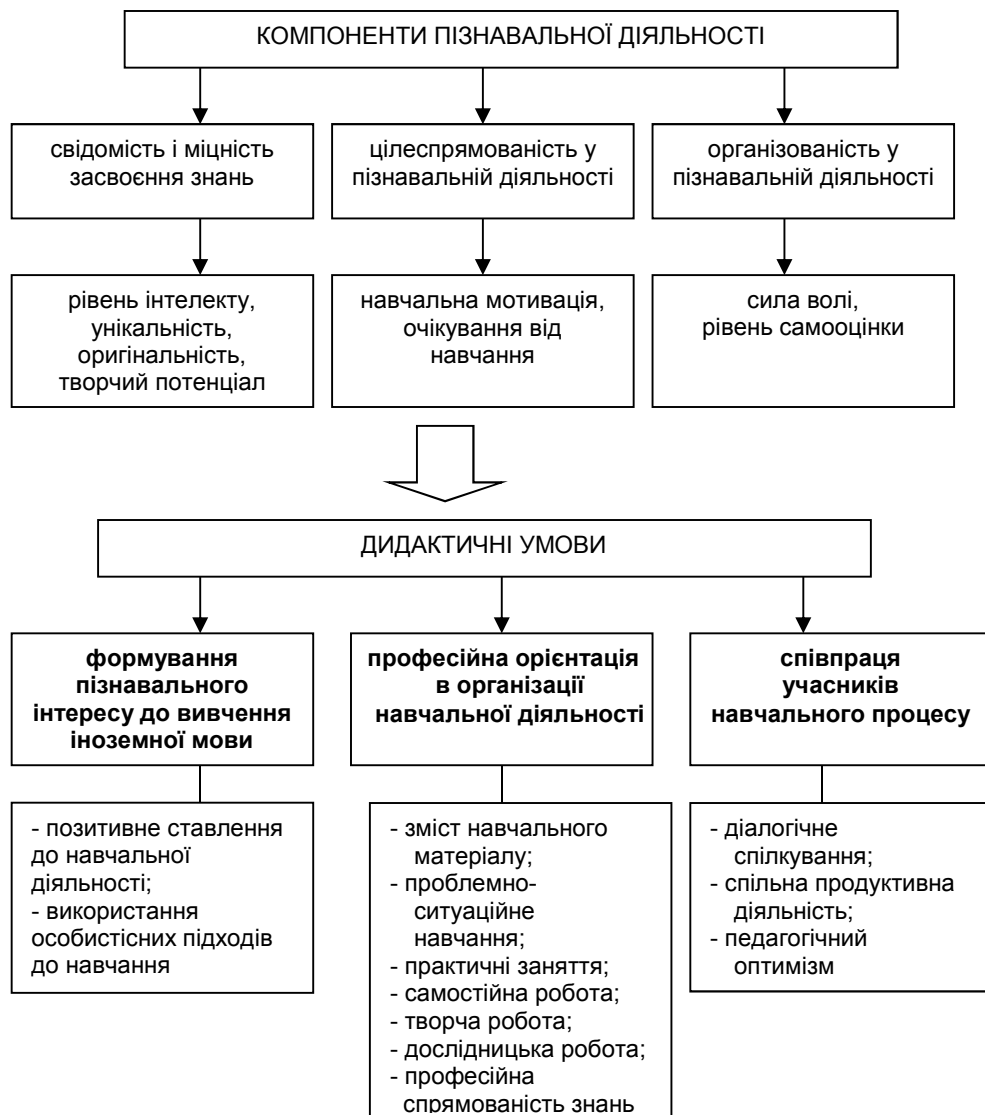
Активізацію пізнавальної діяльності студентів неможливо уявити без активізації їх уваги. Відсутність уваги стримує активність, негативно впливає на сприймання та розуміння навчального матеріалу, його запам'ятовування, не дає можливості уникнути помилок під час виконання завдань.

Як показує дослідження, активізації пізнавальної діяльності студентів сприяє використання евристичної бесіди, дидактичного матеріалу, співпраця студентів і викладача, самоконтроль і взаємоконтроль.

На основі спостереження й аналізу навчально-пізнавальної діяльності студентів ми виділили основні компоненти навчально-пізнавальної діяльності та обґрунтували дидактичні умови її розвитку.

Взаємозв'язок компонентів пізнавальної діяльності і дидактичних умов її формування подано у таблиці 1.

Таблиця 1



Пізнавальна діяльність ґрунтується на діяльній теорії навчання, вона реалізується у процесі формування компетентностей, а саме: предметно-змістової, методологічної, ціннісно-мотиваційної, організаційної, практичної, комунікативної, творчої [5].

Оскільки теоретична інтерпретація навчально-пізнавальної компетентності має здійснюватися на основі діяльній теорії навчання, то саме діяльній підхід є методологічною основою формування і розвитку навчально-пізнавальної діяльності.

Розгляд навчально-пізнавальної компетентності крізь призму навчально-пізнавальної діяльності мотивується тим, що мета діяльній теорії навчання зосереджується не на засвоєнні, заучуванні суб'єктом навчальних знань як таких, а уміння діяти із знанням справи.

Знання виступають як засіб навчання, що надають суб'єкту можливість діяти. Отже, навчально-пізнавальна компетентність є предметом, засобом і продуктом навчально-пізнавальної діяльності [4].

Навчально-пізнавальна діяльність складається з дій, які виконуються за допомогою операцій, що представляють собою способи реалізації дій.

Ключовими компетентностями є предметно-змістова, методологічна та інші. Предметно-змістова компетентність включає систему знань, що формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Це знання змісту, або їх можна назвати предметними знаннями. До структурних компонентів цих знань відносяться явища, факти, поняття, принципи, закони, закономірності, наукові теорії, уявлення тощо. Предметно-змістова компетентність є одним з елементів дидактичної системи, що відповідає на питання "чого вчити?" Наповнення предметно-змістової компетентності складає зміст освіти [8].

З точки зору нашого дослідження, формування пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови конкретизується у формуванні компетентностей з дисципліни, що вивчається, а саме: мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, соціокультурної та ін. Отже, між названими компетентностями існує взаємозв'язок (рис. 3).

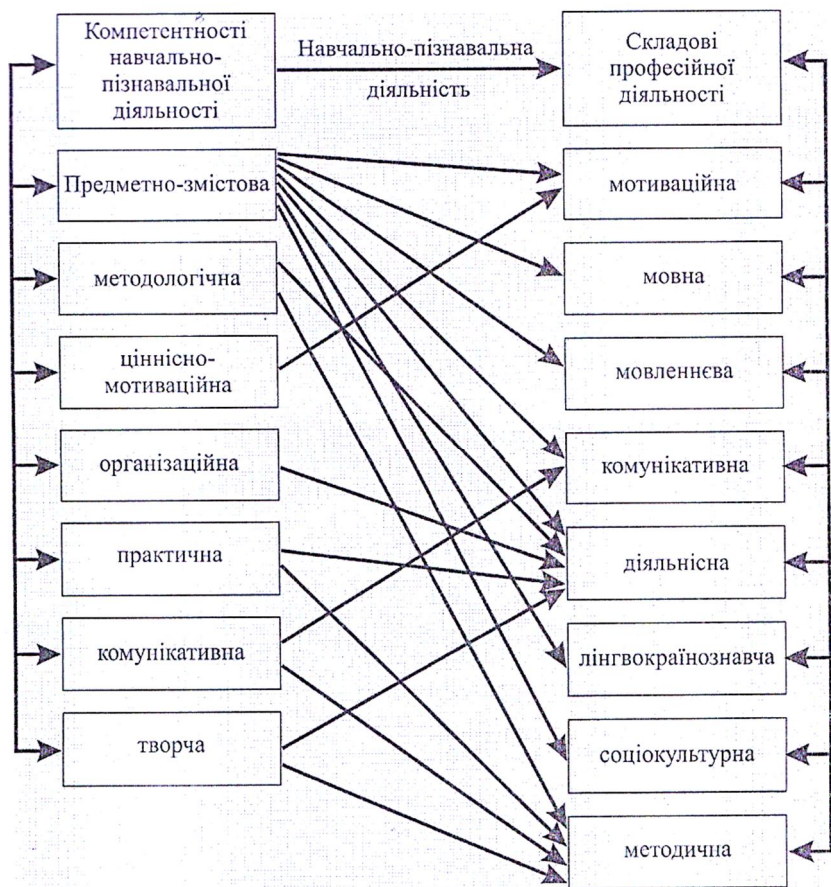


Рис. 3. Взаємозв'язок компетентностей навчально-пізнавальної діяльності і складових професійної компетентності

Зміст кожної навчальної дисципліни складає теорія, яка полягає в узагальненні та систематизації досвіду й суспільної практики, набутих протягом тривалого часу, що здійснюється на основі глибокого проникнення в суть досліджуваного явища, розкриває його зв'язки та закономірності.

Розгляд висловленого твердження крізь призму пізнавальної діяльності в навчанні іноземної мови спрямовує думку на необхідність глибоко усвідомленого вивчення матеріалу.

Важливою у пізнавальній діяльності є методологічна компетенція, яка включає в себе уміння навчально-пізнавальної діяльності, які проявляються у використанні прийомів наукового пізнання і відповідних розумових дій (рис. 4).

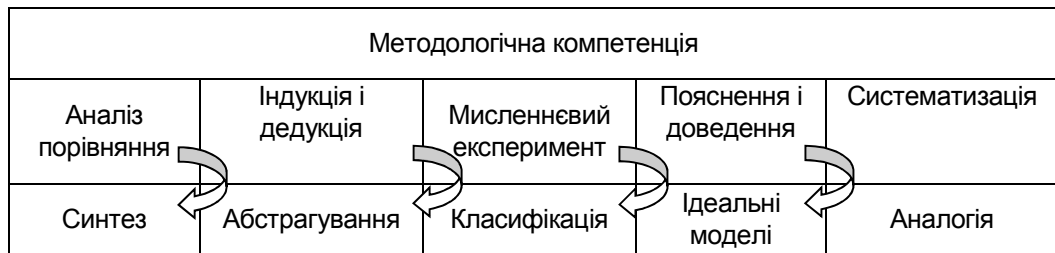


Рис. 4

Через послідовність розумових дій відбувається процес мислення. Мислити ж, або думати, зауважує Г. С. Костюк, це діяти розумово, тобто оперувати знаннями, і ці знання розмежовувати і поглиблювати, порівнювати об'єкти, аналізувати і систематизувати їх, абстрагувати істотне в них від неістотного, узагальнювати, робити висновки і таким чином доходити потрібної істини. Формування і розвиток розумових дій відбувається через виконання практичних дій за допомогою їх інтеріоризації [6].

Продуктивність навчально-пізнавальної діяльності визначають пізнавальні уміння, одночасно являючись її продуктом [9].

В процесі нашого дослідження ми намагалися простежити, які саме пізнавальні уміння сприяють розвитку пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови.

Виявляється, що важливе значення у формуванні пізнавальної діяльності належить умінням аналізувати і порівнювати, що виражається у здатності студента подумки розділяти об'єкт пізнання на елементи, знаходити в них спільне та відмінне, встановлювати між ними зв'язки, виділяти загальні та одиничні ознаки тощо. Це чітко проявляється у формуванні фонетичних умінь, при вимові звуків, складів, інтонацій, наголосу; порівняння особливостей положення органів мовлення та ін.

Чільне місце займає уміння застосовувати індукцію та дедукцію. Індукція відображає здатність робити узагальнення на основі ланцюжка логічних умовиводів, що спрямовані від конкретного до загального, і отримувати на основі цього нові знання.

Так, навчання говоріння є більш успішним, якщо воно здійснюється в процесі говоріння. Тобто процес пізнання спрямовується від конкретного до загального. Індукція пов'язана із дедукцією, яка полягає у здатності студентів робити висновки, обґрунтування, умовиводи, рухаючись від загального до конкретного. Наприклад, розгляд порядку слів у реченні (простому, складному) тощо.

Не менш важливим виявилось уміння застосовувати мисленнєвий (уявний) експеримент, що відображає здатність студента оперувати ідеалізованими об'єктами. Це проявляється в явному відборі тих чи інших положень, що дозволяють висловити важливі особливості досліджуваного явища. Це спостерігається при побудові висловлювання, складанні тексту, дискурсу.

Уміння пояснювати та обґрунтовано доводити свою точку зору, викладати зміст проблеми, способа її вирішення в процесі навчально-пізнавальної діяльності простежується в евристичній бесіді, в діалогічній мові тощо.

Формуванню названих умінь сприяє проведення бесід, діалогів, дискусій, круглих столів, конференцій іноземною мовою.

Важливе значення має уміння абстрагування, яке характеризує здатність студента виділяти ті істотні ознаки і властивості об'єкта пізнання, які є важливими в контексті виконання певної навчально-пізнавальної діяльності. Цьому сприяє навчання реферування, анотування тощо.

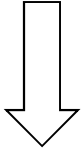
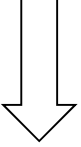
До важливих умінь пізнавальної діяльності можуть відносити уміння синтезувати. Систематизувати, класифікувати, використовувати аналогію, створювати і використовувати ідеальні моделі та інше [3].

В нашому дослідженні увага акцентується на значенні діяльнісного підходу у формуванні пізнавальної діяльності студентів.

З метою визначення ефективності впровадження даного підходу було визначено такі рівні розвитку компонентів пізнавальної діяльності: репродуктивний, евристичний та креативний. Критерії їх визначення подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Компоненти пізнавальної діяльності студентів і рівні їх розвитку

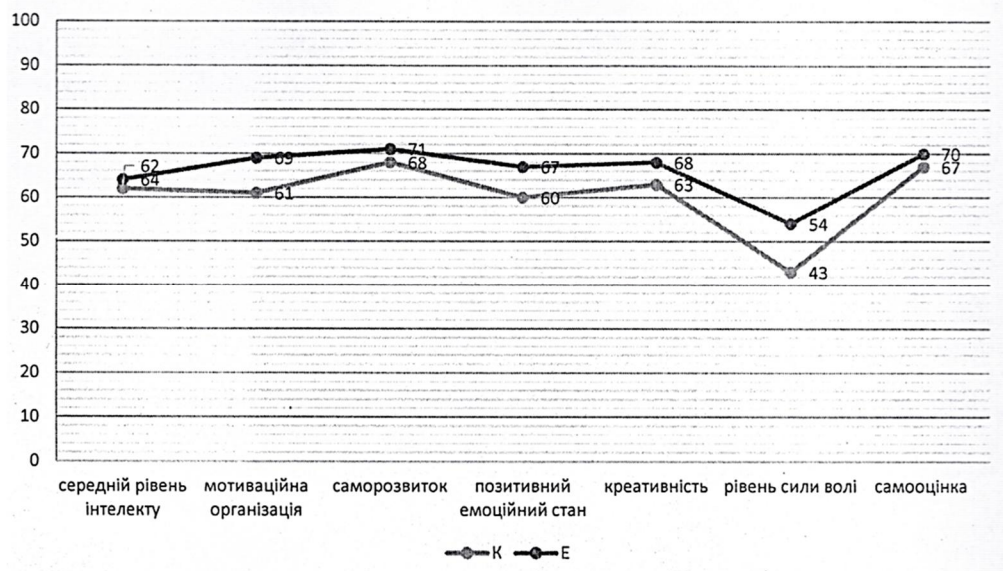
КОМПОНЕНТИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ			
Свідомість і міцність засвоєних знань	Цілеспрямованість у пізнавальній діяльності	Організованість у пізнавальній діяльності	Рівні розвитку
<i>рівень інтелекту, оригінальність, унікальність, творчий потенціал</i>	<i>навчальна мотивація, очікування від навчання</i>	<i>сила волі, рівень самооцінки</i>	
Низький рівень інтелекту: теоретичні знання мають уривчастий характер. Вміння брати участь у нескладній розмові. Допускаються помилки: знання використовують при виконанні завдань репродуктивного типу	Пасивність під час занять. Нерозуміння вивченого. Серед мотивів переважають "позиція студента" і "зовнішня мотивація". Провідний стимул – похвала	Вольові зусилля нестійкі, ініціатива і самоконтроль відсутні, навчальна діяльність постійно коригується викладачем. Низький рівень самооцінки	Репродуктивний рівень 
Середній рівень інтелекту: студент спроможний переносити знання в нові ситуації, аргументує власні підходи. Вміє спілкуватися, складати зв'язні повідомлення, висловлювати свою думку, студент вільно оперує знаннями і може застосовувати їх у практичній діяльності	Розуміння зв'язку між різними розділами предмета, часткова зацікавленість предметом вивчення. Мотивація до навчання виражається у спілкуванні ("комунікативна") та емоційному задоволенні від навчання. Задоволення в межах провідної діяльності, що стосується певної роботи під час занять	Вольові зусилля та ініціатива проявляються за наявності стимулів, самоконтроль застосовується нерегулярно. Навчальна діяльність потребує корекції викладачем. Середній рівень самооцінки	Евристичний рівень 

Продовження таблиці 3

<p>Високий рівень інтелекту: досконале знання та розуміння понятійного апарату будь-якої теми. Високий рівень творчого застосування знань при виконанні завдань дослідницького характеру.</p>	<p>Очікування збігаються із змістом матеріалу. "Пізнавальна мотивація" має місце в усіх випадках, відкрито виражається потреба, бажання дізнатися щось нове, користуватись набутими знаннями. Самоаналіз, мотивація "саморозвитку" в навчальній діяльності, інтелектуальний розвиток високий, адекватні професійні амбіції ("мотив досягнення")</p>	<p>Вольова зусилля та ініціатива сталі, регулярно застосовується самоконтроль, діяльність спрямована на досягнення пізнавальних цілей. Високий рівень самооцінки</p>	<p>Креативний рівень</p>
---	---	--	--------------------------

Проведені дослідження дали можливість виявити провідні характеристики компонентів, що визначають формування пізнавальної діяльності, а саме:

- середній рівень інтелекту (експериментальна група – 64 %, контрольна – 62 %);
- мотиваційна орієнтація (експериментальна група – 69 %, контрольна – 61 %);
- саморозвиток (експериментальна група – 71 %, контрольна – 68 %);
- позитивний емоційний стан під час навчання (експериментальна група – 67 %, контрольна – 60 %);
- середній рівень показників креативності (експериментальна група – 68 %, контрольна – 63 %);
- рівень сили волі (експериментальна група – 54 %, контрольна – 43 %);
- рівень самооцінки (експериментальна група – 70 %, контрольна – 67 %).



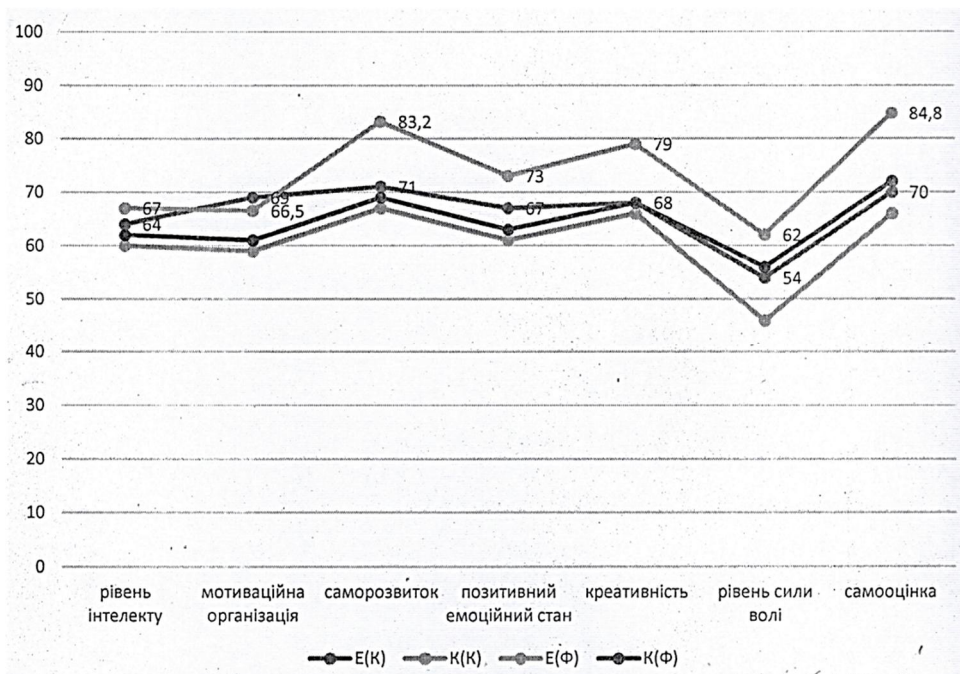
Графік 1. Рівень розвитку компонентів пізнавальної діяльності (констатувальний етап)

Дослідження показує, що пізнавальна діяльність студентів експериментальних груп знаходиться на евристичному рівні. Деякі показники відповідають репродуктивному. Також компоненти пізнавальної діяльності студентів перебувають у різнорів-

невному стані: показники одного або двох компонентів відповідають евристичному рівню. Інші знаходяться на репродуктивному.

Під час формувального етапу експерименту враховувались результати констатувального, основна мета якого полягала у перевірці ефективності формування пізнавальної діяльності за умов упровадження в навчальний процес діяльнісного підходу.

Результати аналізу експериментальних даних засвідчують позитивну динаміку рівня загального інтелекту студентів експериментальних груп (на 4 % вищий, ніж студентів контрольних груп). Провідними мотивами, які відповідають креативному рівню формування пізнавальної діяльності, є пізнавальний мотив саморозвитку і досягнення. За даними результатів аналізу мотивів навчальної діяльності, в експериментальних групах вищезазначені показники є переважаючими, а саме показники пізнавального мотиву більші на 4,5 % показників контрольної групи, показники мотиву саморозвитку вищі на 13,2 %, показники мотиву досягнення на 6 %. Різниця рівня творчого потенціалу експериментальних груп вища на 32,3 %. Для студентів експериментальних груп характерний високий рівень сили волі (56,6 %), а також середній рівень самооцінки вищий на 14,8 % порівняно з контрольними групами.



Графік 2. Динаміка розвитку компонентів пізнавальної діяльності

Одержані результати переконливо стверджують, що ефективному формуванню пізнавальної діяльності сприяє впровадження у навчальний процес діяльнісного підходу.

Перспективи дослідження вбачаємо у розробці системи прийомів й умій застосовувати діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови.

Література

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк: ЕАИ-Пресс, 2011. 160 с.
2. Атанов Г. А., Пустынникова И. Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики. Донецк: Изд-во ДООУ, 2002. 504 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
4. Воронцов С. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав и структура. *Наука и школа*. 2007. № 1. С. 36–38.
5. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Педагогика, 1975. С. 175–181.
8. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2009. 295 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
10. Щукина Г. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1986. С. 15–16.

References

1. Atanov, H.A. (2011). *Deiatelnostnyi podkhod v obuchenyyu* [Activity approach in training]. Donetsk: EAY-Press [in Ukrainian].
2. Atanov, H.A. & Pustynnykova, Y.N. (2002). *Obuchenye y uskusstvennyi yntelekt, yly Osnovy sovremennoi dydaktykanov* [Training and Artificial Intelligence, or the Basics of Modern Dream Didactics]. Donetsk: Yzd-vo DOU [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (Eds.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)* [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian (with additions and supplements)]. Kyiv; Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
4. Vorovshchikov S. (2007). *Uchebno-poznavatelnaia kompetentnost starsheklassnykov: sostav y struktura* [High school students' educational and cognitive competence: composition and structure]. *Nauka y shkola*, 1, 36–38 [in Ukrainian].
5. Holovan, M. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3, 23–30 [in Ukrainian].
6. Kostiuk, H.S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of the individual]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
7. Leontev, A.N. (1975). *Deiatelnost. Soznanye. Lychnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
8. Malafiiik, I.V. (2009). *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
9. Talyzyna, N.F. (1984). *Upravlenye protsessom usvoeniya znanyi* [Management of knowledge assimilation process]. Moskva: Yzd-vo MHU [in Russian].
10. Shchukyna, H. (1986). *Rol deiatelnosti v uchebnom protsesse* [The role of activity in the learning process]. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].

Шмыр М. Ф.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Кременецкой областной гуманитарно-педагогической академии им. Тараса Шевченко

Динамика развития учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в контексте деятельностного подхода

В статье рассматривается учебно-познавательная деятельность студентов в процессе обучения иностранному языку. Уточняются понятия "деятельность" и "познавательная деятельность".

В исследовании внимание уделялось значению деятельностного подхода в формировании познавательной деятельности студентов. Для определения эффективности его внедрения определены уровни развития компонентов познавательной деятельности.

Исследование показывает, что познавательная деятельность студентов экспериментальных групп находится преимущественно на эвристическом уровне, в меньшей степени проявляется репродуктивный.

Результаты исследования убедительно доказывают, что эффективному формированию познавательной деятельности в значительной степени способствует применение деятельностного подхода в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, развитие, деятельностный подход, компоненты учебно-познавательной деятельности, обособление.

Shmyr M. F.

ped. Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods of the Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy them. Taras Shevchenko

Dynamics of development of students' learning activities in the process of foreign language learning in the context of the activity approach

The article deals with the educational and cognitive activity of students in the process of learning a foreign language. The concepts of "activity" and "cognitive activity" are clarified.

Activity is seen not simply as human activity, but as a complex dynamic system that has its structure, its development, and cognitive activity – a conscious human activity, which consists of sensory perception, theoretical thinking and practical activity.

It is emphasized that cognitive activity is based on the activity theory of learning, and the methodological basis of its formation and development is the activity approach.

Educational and cognitive activity is realized in the process of competence formation, namely: subject-content, methodological, value-motivational, organizational, practical, communicative, creative. These competences are manifested and specified in the professional competence that underlies the training of a foreign language teacher. The constituent elements of this competence are: motivational, linguistic, speech, communicative, activity, linguistic, socio-cultural and methodological. The relationship between these competences is revealed.

The focus is on the characteristics of cognitive skills that determine the performance of cognitive activity, while being its product. Important cognitive skills are: the ability to analyze and compare, to apply induction and deduction, a thought (imaginary) experiment, the ability to explain and justify their point of view. Important skills include: ability to abstract, synthesize, classify and others.

In the research the attention was paid to the importance of the activity approach in the formation of students' cognitive activity. To determine the effectiveness of its implementation, the levels of development of components of cognitive activity have been determined.

The study shows that the cognitive activity of students in the experimental groups is predominantly at the heuristic level, to a lesser extent reproductive.

The results obtained during the ascertaining and forming stages of the experiment are presented, which are presented in Charts 1, 2.

The results of the study convincingly prove that the effective formation of cognitive activity is greatly facilitated by the use of an activity approach in the process of learning a foreign language.

Key words: educational and cognitive activity, development, activity approach, components of educational and cognitive activity, justification.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 372.881.111.1

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-94-100

Ярошенко О. В.

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету

**СУЧАСНИЙ СТАН НАУКОВОЇ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ
АНГЛОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ**

У статті розглянуто сучасні вітчизняні і зарубіжні наукові дослідження проблеми диференційованого формування у майбутніх філологів англomовної міжкультурної комунікативної компетентності в самостійній роботі. Проаналізовано роботи науковців з кожного аспекту досліджуваної теми і виділені загальні та специфічні ознаки за такими критеріями: автор, рік дослідження, вид наукової праці, мова, предмет дослідження і суб'єкт навчання. Аналіз існуючих досліджень дає змогу оцінити рівень розробленості питання. Виявлено, що науковці трактують поняття міжкультурної комунікативної компетентності як набір певних навичок і вмінь, які сприяють ефективній комунікації в межах різних культур. Визначена необхідність організації самостійної роботи студентів на основі диференційованого навчання. Виявлено відсутність наукових досліджень диференційованого формування міжкультурної комунікативної компетентності; недостатню кількість праць з організації самостійної роботи майбутніх філологів.

Ключові слова: англійська мова, диференційоване навчання, комунікативна компетентність, міжкультурна компетентність, самостійна робота.

Постановка проблеми. Сучасний стан освітніх послуг і прагнення до змін в освітньому процесі як серед студентів, так і серед викладачів дають змогу працювати над удосконаленням освітнього процесу. В Законі "Про вищу освіту" (пункт 6 частини 1 статті 26) зазначено, що одним із завдань будь-якого закладу вищої освіти є "створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів" [1].

Проте в академічних групах, де кількість студентів, у нашому випадку майбутніх філологів, зростає з кожним роком, проявити свої здібності і таланти стає все важче. Внаслідок перерозподілу годин, виділених на аудиторну й самостійну роботу, збільшилась частка останньої й скоротились години аудиторної роботи. Саме тому завдання для самостійної роботи студентів повинні дати їм змогу проявити повною мірою свої знання й уміння.

Крім того, вивчення іноземних, як західноєвропейських, так і східних, мов потребує дослідження міжкультурних аспектів, тому питання комунікативної компетентності з урахуванням особливостей культур не повинне залишитись осторонь.

Зважаючи на те, що головною метою навчання є розвиток інтелектуального потенціалу студентів [2], заклади освіти повинні забезпечити кожного студента можливістю набувати нових знань, формувати нові навички й розвивати вміння, розширювати свій інтелектуальний кругозір, розвивати навчальну мотивацію, розвиватися як особистість тощо. Лише завдяки індивідуальному підходу до кожного

студента можливе якісне формування комунікативної компетентності, що може забезпечити саме диференційоване навчання.

Метою статті є аналіз наукових досліджень світової спільноти проблеми диференційованого формування у майбутніх філологів англomовної міжкультурної комунікативної компетентності в самостійній роботі, а також виокремити актуальні питання для подальшого дослідження.

Аналіз останніх публікацій. Проаналізуємо досягнення науковців у кожному аспекті проблеми диференційованого формування майбутніх філологів англomовної міжкультурної комунікативної компетентності у самостійній роботі.

Проблему диференційованого навчання іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО) досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Т. М. Клейменова (1989) вивчала диференційовану корекцію помилок з англійської мови як методичний прийом активізації мовленнєвої діяльності студентів нелінгвістичних ЗВО. Л. М. Тернавська (2001) досліджувала диференційований підхід до організації самостійної роботи з англійської мови студентів економічного ЗВО. Ю. І. Семенова (2004) запропонувала методику організації вступно-діагностичного курсу з англійської мови в контексті диференційно-інтеграційного підходу. К. О. Суркова (2004) використала диференційований підхід до навчання англійської мови майбутніх вчителів фізики на початковому ступені педагогічного ЗВО. Є. І. Ніколаєв (2005) розглядав диференціацію як педагогічну технологію підвищення інтересу до набуття знань з англійської мови студентами нелінгвістичних спеціальностей. І. А. Зайцева (2007) досліджувала технологію рівневої диференціації формування у студентів технічних спеціальностей професійної іншомовної комунікативної компетентності. С. О. Кобцева (2007) вивчала диференційоване навчання англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. Н. Ю. Кузнєцова (2014) запропонувала систему управління диференційованим навчанням англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей в умовах неоднорідних груп. Н. М. Крашеніннікова (2015) вивчала диференційоване формування у магістрантів технічних ЗВО навчально-дослідної компетентності засобами англійської мови. Т. П. Дружченко (2018) розробила методику диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів. М. Б. Щербина (2018) працює над проблемою диференційованого навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення. Крім того, аспекти диференційованого навчання, зокрема проблему індивідуалізації навчання іноземних мов у ЗВО, досліджували такі науковці, як С. Ю. Ніколаєва (1978, 1988), Т. А. Некрасова (1988), Р. Г. Щукіна (1988), Т. П. Лисийчук (1992), Т. Я. Квасюк (2006), А. П. Руденко (2007), Ю. В. Баклаженко (2016) та ін. Узагальнимо викладене вище у табл. 1.

Таблиця 1

Наукові дослідження проблеми диференційованого навчання іноземних мов у ЗВО

Автор (рік)	Вид наукової праці	Іноземна мова	Вид компетентності / предмет дослідження	Суб'єкт навчання
1	2	3	4	5
Т. М. Клейменова (1989)	дисертація	англійська	мовленнєва	студент університету (немовна спеціальність)
Л. М. Тернавська (2001)	дисертація	англійська	організація самостійної роботи	студент університету (немовна спеціальність)
Ю. І. Семенова (2004)	дисертація	англійська	вступно-корективний курс	студент університету (немовна спеціальність)
К. О. Суркова (2004)	дисертація	англійська	вступно-корективний курс	студент університету (немовна спеціальність)

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
Є. І. Ніколаєв (2005)	дисертація	англійська	мотивація до навчання	студент університету (немовна спеціальність)
І. А. Зайцева (2007)	дисертація	англійська	комунікативна	студент університету (немовна спеціальність)
С. О. Кобцева (2007)	дисертація	англійська	дидактичні умови диференційованого навчання	студент університету (немовна спеціальність)
Н. Ю. Кузнєцова (2014)	дисертація	англійська	технологія управління диференційованим навчанням	студент університету (немовна спеціальність)
Н. М. Крашенінікова (2015)	дисертація	англійська	навчально-дослідна	студент університету (немовна спеціальність)
Т. П. Друженко (2018)	дисертація	англійська	монологічне мовлення	студент університету (немовна спеціальність)
М. Б. Щербина (2018)	стаття	англійська	діалогічне мовлення	студент університету (мовна спеціальність)
С. Ю. Ніколаєва (1988)	дисертація	англійська	комунікативна (індивідуалізація)	студент університету (мовна спеціальність)
Т. А. Некрасова (1988)	дисертація	англійська	мовна (фонетична) (індивідуалізація)	студент університету (мовна спеціальність)
Р. Г. Щукіна (1988)	дисертація	англійська	адаптивна система навчання (індивідуалізація)	студент університету (немовна спеціальність)
Т. П. Лісичук (1992)	дисертація	англійська	читання (індивідуалізація)	студент університету (немовна спеціальність)
Т. Я. Квасюк (2006)	дисертація	англійська	комунікативна (індивідуалізація)	студент університету (немовна спеціальність)
А. П. Руденко (2007)	дисертація	іноземні мови	дискурсивна (індивідуалізація)	студент університету (немовна спеціальність)
Ю. В. Баклаженко (2016)	дисертація	англійська	професійно орієнтоване писемне мовлення (індивідуалізація)	студент університету (немовна спеціальність)

Серед зарубіжних науковців питанням диференціації займається К. Е. Томлінсон (К. А. Tomlinson, 1999; 2003; 2017), яка не лише досліджує особливості навчання шляхом диференціації, але й пояснює різницю між індивідуалізацією, диференціацією і персоналізацією навчання. Дж. Додж (J. Dodge, 1999; 2006)

пояснює, як організувати диференційоване навчання, а також як оцінювати рівень знань учнів. Д. Хікокс (D. Heasox, 2009) досліджувала особливості реалізації диференційованого підходу до навчання й уклала рекомендації щодо впровадження цього підходу до навчання. Дж. МакКарті (J. McCarthy, 2017) надає практичні поради вчителям, які прагнуть залучити учнів до диференційованого навчання. Р. М. Кеш (R. M. Cash, 2010) досліджував взаємозв'язок диференційованого навчання й особистісно-діяльнісного підходу, виділив десять елементів класу, в якому проводиться диференційоване навчання, спростував міфи щодо складнощів практичного втілення диференційованого навчання, визначив переваги і недоліки використання технологій у процесі диференційованого навчання.

Отже, унаслідок аналізу згаданих вище праць науковців ми дійшли висновку, що питанням диференційованого формування у студентів ЗВО, зокрема мовних спеціальностей, іншомовної комунікативної компетентності жоден з науковців не займався, що й підтверджує актуальність досліджуваної теми.

Проблему формування міжкультурної компетентності досліджували багато науковців. Так, Т. М. Астафурова (1997) вивчала лінгвістичний і дидактичний аспекти стратегій комунікативної поведінки в професійних ситуаціях англomовного міжкультурного спілкування студентів нелінгвістичних спеціальностей. І. О. Ізмельєва (2002) розробляла методику навчання майбутніх учителів англійської мови професійної міжкультурної комунікації. Н. І. Алмазова (2003) досліджувала когнітивні аспекти формування англomовної міжкультурної компетентності в нелінгвістичному ЗВО. І. Л. Плужник (2003) запропонувала модель формування у майбутніх юристів англomовної міжкультурної комунікативної компетентності. Л. А. Гусейнова (2004) досліджувала використання міжкультурного підходу до викладання німецької мови. О. А. Деревянченко (2004) запропонувала методику підготовки магістрів педагогіки до міжкультурної взаємодії німецькою мовою. І. В. Переходько (2005) досліджувала формування у студентів мовних спеціальностей франкомовної міжкультурної компетентності. Н. В. Янкіна (2006) досліджувала особливості формування іншомовної міжкультурної компетентності студентів університету нелінгвістичних спеціальностей, які здобувають другу спеціальність "Перекладач у сфері професійної комунікації". Р. Р. Бікітєєва (2007) розглядала особистісно-змістовий аспект міжкультурної компетентності як інтегративну особливість. А. В. Анненкова (2010) запропонувала методику формування у майбутніх філологів міжкультурної комунікативної компетентності в процесі перекладу англomовних текстів. Ю. В. Баканова (2010) вивчала особливості розвитку в майбутніх перекладачів міжкультурних комунікативних здібностей, запропонувавши педагогічні умови успішного їх розвитку. Є. В. Жучков (2010) досліджував проблему формування у майбутнього вчителя іноземної мови міжкультурної компетентності у сфері міжкультурної взаємодії. І. С. Бахов (2011) вивчав проблему формування у майбутніх перекладачів професійної міжкультурної компетентності у ЗВО. О. О. Кириченко (2011) представила методику навчання студентів мовних спеціальностей німецькомовного міжкультурного спілкування. Н. Б. Самойленко (2014) досліджувала міжкультурну компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. В. Д. Грищенко (2015) запропонувала методику навчання студентів мовних спеціальностей міжкультурної комунікації. Г. М. Слепцова (2015) досліджувала проблему формування у майбутніх учителів міжкультурної компетентності за допомогою іноземної мови. Узагальнимо викладене вище у табл. 2.

Таблиця 2

Дисертаційні дослідження проблеми розвитку міжкультурної компетентності студентів ЗВО

Автор (рік)	Іноземна мова	Предмет дослідження	Суб'єкт навчання
1	2	3	4
Т. М. Астафурова (1997)	англійська	професійне міжкультурне спілкування	студент університету (немовна спеціальність)
І. О. Ізмельєва (2002)	англійська	професійна міжкультурна компетентність	студент університету (мовна спеціальність)

Продовження таблиці

Н. І. Алмазова (2003)	англійська	когнітивний аспект міжкультурної компетентності	студент університету (немовна спеціальність)
І. Л. Плужник (2003)	англійська	професійна міжкультурна компетентність	студент університету (немовна спеціальність)
Л. А. Гусейнова (2004)	німецька	міжкультурний підхід до викладання	студент університету (мовна спеціальність)
О. А. Деревянченко (2004)	німецька	міжкультурна взаємодія	студент університету (мовна спеціальність)
І. В. Переходько (2005)	французька	міжкультурна компетентність	студент університету (мовна спеціальність)
Н. В. Янкіна (2006)	-	професійна міжкультурна компетентність	студент університету (усі спеціальності)
Р. Р. Бікітєєва (2007)	німецька	особистісно-змістовий аспект міжкультурної компетентності	студент університету (усі спеціальності)
А. В. Анненкова (2010)	англійська	міжкультурна компетентність при перекладі	студент університету (мовна спеціальність)
Ю. В. Баканова (2010)	іноземні мови	професійні міжкультурні комунікативні здібності	студент університету (мовна спеціальність)
Є. В. Жучков (2010)	-	міжкультурна компетентність при міжкультурній взаємодії	студент університету (мовна спеціальність)
І. С. Бахов (2011)	-	професійна міжкультурна компетентність	студент університету (мовна спеціальність)
О. О. Кириченко (2011)	німецька	міжкультурна компетентність	студент університету (мовна спеціальність)
Н. Б. Самойленко (2014)	англійська	професійна міжкультурна компетентність	студент університету (мовна спеціальність)
В. Д. Грищенко (2015)	англійська	міжкультурна комунікація	студент університету (мовна спеціальність)
Г. М. Слєпцова (2015)	англійська	міжкультурна компетентність	студент університету (мовна спеціальність)

Зарубіжні науковці також активно досліджують міжкультурну компетентність. Так, М. Дж. Бенет (Bennett J. M. 2008) запропонувала визначення міжкультурних знань і компетентності. В свою чергу Б. Х. Шпіцберг і Г. Шанью також витлумачують міжкультурну компетентність (Spitzberg and Chagnon, 2009). Д. К. Дієдорф (Deardorff, 2006) стверджує, що ця компетентність розвивається впродовж життя, і запропонував визначати рівень її розвитку протягом усього життя з використанням різних методів. М. Р. Хаммер, М. Дж. Бенет і Р. Л. Вайзмен запропонували модель розвитку міжкультурної сприйнятливості (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Л. А. Аразаратнам (Arasaratnam, 2007, 2014) досліджує міжкультурну комунікативну компетентність. Науковці Асоціації американських коледжів й університетів (The Association of American Colleges & Universities – AAC&U) визначили критерії оцінки міжкультурних знань і рівня розвитку міжкультурної компетентності.

Отже, дослідженням міжкультурної компетентності займалися багато науковців, проте вони не зосереджувались на методиці її формування й розвитку, передусім особливостей і різних аспектів, що засвідчує практичний характер нашого дослідження.

Теоретико-методичними засадами організації самостійної роботи цікавились такі науковці, як Н. Ю. Бугрімова (1999), яка розробила методику самостійного навчання студентів молодших курсів педагогічних ЗВО; Є. С. Врубльовська (2002), яка вивчала індивідуалізацію змісту самостійної роботи студентів як фактор розвитку їхньої професійної компетентності; Ю. О. Кузьміна (2011), яка запропонувала модель формування у майбутніх педагогів іншомовної компетентності засобами самостійної роботи; І. П. Задорожна (2012), яка запропонувала модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетентністю; А. В. Кордонова (2014), яка розробила методику розвитку умінь

самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей англійської мови в процесі позааудиторної роботи; О. П. Биконя (2017), яка розробила методику самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей. Узагальнимо викладене вище у табл. 3.

Таблиця 3

Дисертаційні дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів ЗВО

Автор, рік	Іноземна мова	Предмет дослідження	Суб'єкт навчання
Н. Ю. Бугрімова (1999)	-	педагогічні основи самостійного навчання	студент університету (немовна спеціальність)
Є. С. Врубльовська (2002)	-	індивідуалізація самостійної роботи	студент університету (немовна спеціальність)
Ю. О. Кузьміна (2011)	-	аудиторна самостійна робота	студент університету (немовна спеціальність)
І. П. Задорожна (2012)	англійська	самостійна робота майбутніх учителів	студент університету (мовна спеціальність)
А. В. Кордонова (2014)	англійська	уміння самонавчання під час самостійної роботи	студент університету (немовна спеціальність)
О. П. Биконя (2017)	англійська	самостійна позааудиторна робота з курсу "Ділова англійська мова"	студент університету (немовна спеціальність)

Отже, суб'єктом дослідження в проаналізованих дисертаційних роботах є переважно студенти нелінгвістичних спеціальностей. Організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови присвячено лише одне дослідження, що й засвідчує актуальність цього питання.

Основні висновки дослідження. Внаслідок аналізу аспектно дотичних до нашого дослідження наукових праць ми дійшли висновку, що окремо кожен аспект певною мірою вивчено. Наприклад, диференційоване навчання досліджено з точки зору педагогіки, визначено особливості диференційованого формування окремих компетентностей, проте системного ґрунтового дослідження цієї проблеми не прослідковується. Щодо проблеми міжкультурної комунікативної компетентності, то вона достатньо повно досліджена науковцями, зокрема щодо студентів нелінгвістичних спеціальностей, а також на рівні професійної освіти, загальної педагогіки й психології. Теоретичні й практичні засади організації самостійної роботи студентів мовних спеціальностей не викликали значної зацікавленості в науковців. Проте у зв'язку зі зменшенням кількості аудиторних годин питання організації самостійної роботи студентів актуалізується з урахуванням рівня їхньої іншомовної комунікативної компетентності, а також індивідуально-психологічних особливостей, що, на нашу думку, потребує ґрунтового теоретико-практичного дослідження.

Таким чином, диференційоване формування у майбутніх філологів англійської мовної міжкультурної комунікативної компетентності у самостійній роботі наразі залишається актуальною проблемою. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв диференціації навчання майбутніх філологів англійської мовної міжкультурного спілкування в процесі самостійної роботи.

Література

1. Закон "Про вищу освіту" від 01.07.2014. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Петренко М. М., Корнеєва Т. С. Розвиток інтелектуального потенціалу студентів: навч. посіб. Кропивницький: ТОВ "КОД", 2018. 272 с.

References

1. *Zakon "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014* [Higher Education Law]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
2. Petrenko, M.M. & Korneieva, T.S. (2018) *Rozvytok intelektualnogo potetsialu studentiv* [Development of students' educational potential]. Kropyvnytsky: Vydavnytstvo TOV "KOD" [in Ukrainian].

Ярошенко О. В.

кандидат педагогических наук, докторант кафедры методики преподавания иностранных языков и информационно-коммуникационных технологий Киевского национального лингвистического университета

Современное состояние научного исследования проблемы дифференцированного формирования англоязычной межкультурной коммуникативной компетентности будущих филологов в самостоятельной работе

В статье рассмотрены современные научные исследования дифференцированного формирования у будущих филологов англоязычной межкультурной коммуникативной компетентности в самостоятельной работе. Проанализированы научные труды по каждому аспекту исследуемой темы и выделены общие и специфические признаки за такими критериями: автор, год исследования, вид научного труда, язык, предмет исследования и субъект обучения. Анализ существующих научных исследований дал возможность оценить уровень разработки вопроса. Выявлено, что научные работники трактуют понятие межкультурной коммуникативной компетентности как набор навыков и умений, которые способствуют эффективной коммуникации в пределах различных культур. Определена необходимость организации самостоятельной работы студентов на основе дифференцированного обучения. Обнаружено отсутствие научных исследований дифференцированного формирования межкультурной коммуникативной компетентности; недостаточное количество работ по организации самостоятельной работы будущих филологов.

Ключевые слова: английский язык, дифференцированное обучение, коммуникативная компетентность, межкультурная компетентность, самостоятельная работа.

Yaroshenko O. V.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Doctoral Student, Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies, Kyiv National Linguistic University

Analysis of modern scientific researches on differentiated development of English speaking intercultural communicative competence of philologists by means of self-study work

The article is based on the analysis of both Ukrainian and foreign scientific researches dedicated to different aspects of differentiated development of English speaking intercultural communicative competence of philologists by means of self-study work. The general and distinctive features of scientific studies are theoretically characterized by the following criteria: the author, the year of research / publication, a kind of research, the language, the type of competence / the object of study, learners / students. The actual fields of further research are determined. The purpose of this article is to analyse the contemporary conditions of differentiated English speaking intercultural communicative competence development. The analysis of the existing researches has been carried out; the extent to which every component or aspect of the investigated topic is elaborated has been determined. Scientists view intercultural communicative competence as a set of particular skills that support effective interaction in a variety of cultural contexts. Methods of self study are examined and the need to have them incorporated into the differentiated instruction is stated. The amount of scientists working on the aspects of the suggested topic is confined to learner criterion. Thus only the works connected with teaching English to philologists are taken into account. Conclusion. The analysis of the researches reveals that the chosen topic has never been researched as a whole. Different aspects have been elaborated but the comprehensive investigation is still to be done.

Key words: communicative competence, differentiated instruction, the English language, intercultural competence, self-study work.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 364.4(477.83)-058.566

DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-101-109

Борисюк С. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Гнат І. М.

голова Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" на Львівщині

Борисюк І. О.

аспірант кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ДОСВІД СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ КОЛИШНІХ В'ЯЗНІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПІДПРИЄМСТВ (НА ПРИКЛАДІ БЛАГОДІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ "РЕГІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ" НА ЛЬВІВЩИНІ)

У статті подано результати вивчення теоретичних та практичних аспектів соціального підприємництва та дослідження ефективності використання підприємницького підходу для вирішення соціальних проблем в Україні на прикладі роботи з колишніми в'язнями у досвіді Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" на Львівщині.

Метою соціальної підтримки представників соціально вразливих груп є усунення (компенсація) чинників їх соціальної дезадаптації та забезпечення (відновлення) умов, необхідних для їх повноцінної життєдіяльності та соціального функціонування. І соціальне підприємництво як інноваційна технологія соціального обслуговування вразливих категорій населення виступає досить дієвим та успішним механізмом вирішення їх соціальних проблем. Соціальне підприємство – це така організація, яка має подвійну мету своєї діяльності – отримання прибутку та вирішення соціальних проблем, що є пріоритетом їхньої діяльності.

Вивчаючи діяльність соціальних підприємств у складі Благодійної організації "Регіональний Центр соціальної адаптації" на Львівщині, ми визначили, що вони відповідають основним критеріями оцінки успішної діяльності соціальних підприємств в Україні та їх впливу на вирішення соціальних проблем вразливих категорій населення (зокрема, одиноких колишніх в'язнів, переселенців, сиріт та інших): соціальні підприємства мають чітко сформульовану соціальну місію; є наявність прибутку та його розподіл; вчасно здійснюється публічна звітність про діяльність; належна оплата праці персоналу; позитивна атмосфера у колективі; організовані сприятливі умови праці та відпочинку, побуту; висока якість запропонованих товарів та послуг.

Практична значущість результатів проведеного дослідження полягає в тому, що дані матеріали можна використати для соціальних працівників у роботі з соціально вразливими верствами клієнтів та соціальних підприємців, при викладанні соціального підприємництва для майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: соціальне підприємство, вразливі категорії населення, соціальна підтримка, професійна адаптація.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку держави соціальне підприємництво з'явилося у результаті інноваційного підходу до вирішення складних соціальних проблем вразливих категорій населення. Мова йде про підтримку осіб у складних життєвих ситуаціях, захист їх прав та інтересів, розвиток українського громадянського суспільства загалом, а також розвиток суспільних структур через соціальне підприємництво, яке є невід'ємною складовою суспільного розвитку.

Використання підприємницьких підходів до вирішення соціальних проблем забезпечує певним чином сталий розвиток для вразливих груп суспільства, що підносить соціальне підприємництво на новий рівень розвитку в Україні. На відміну від звичайної благодійності, соціальні підприємства – це сталі економічні механізми, які мають набагато більший вплив на існуючі соціальні проблеми та дозволяють ефективніше розподіляти фінансові ресурси. Разом з тим в Україні вже зараз існують умови, щоб здійснювати ефективне соціальне підприємництво, запроваджуються програми фінансування таких проєктів. Всеукраїнський ресурсний центр розвитку соціального підприємництва "Соціальні ініціативи" досліджує цей феномен в українських реаліях з 2012 року.

Основний виклад матеріалу. Соціальне підприємство є відносно новим специфічним видом підприємств, створення яких у світі припадає на 80-ті роки минулого століття. І сьогодні такі підприємства встигли зарекомендувати себе як досить дієвий і успішний механізм вирішення соціальних проблем суспільства загалом завдяки соціальному та економічному ефектам, оскільки їх функціонування у багатьох випадках засноване на принципі самофінансування. Отож соціальне підприємство – це така організація, яка має подвійну мету своєї діяльності – отримання прибутку та вирішення соціальних проблем, що є пріоритетом їхньої діяльності, головною метою якої є довготривала соціальна підтримка для того, щоб надати допомогу цільовій групі шляхом самопомоги.

Сучасні дослідники впровадження підприємницького підходу у соціальній сфері Б. І. Андрощук, А. О. Корнецький, М. А. Гончарова, Н. Є. Гусак, Ю. Лопатинський, В. Я. Назарук, К. М. Смаглій, З. В. Свєреда, А. А. Свинчук, В. В. Смаль, А. А. Туманова розглядають суть поняття "соціальне підприємництво", його форми та види, умови ефективності та ресурси у підтримці вразливих категорій населення, історичні віхи розвитку цієї діяльності у світі та Україні; місце інновації у соціальному підприємстві; характеристики соціальних підприємств у Європі, Великобританії; перспективи розвитку соціального підприємництва в Україні тощо [1].

Метою соціальної підтримки представників соціально вразливих груп є усунення (компенсація) чинників їх соціальної дезадаптації та забезпечення (відновлення) умов, необхідних для їх повноцінної життєдіяльності та соціального функціонування. І соціальне підприємництво як одна з інноваційних технологій соціального обслуговування вразливих категорій населення, виступає досить дієвим та успішним механізмом вирішення їх соціальних проблем.

За мету дослідження / статті ми поставили вивчити теоретичні та практичні аспекти соціального підприємництва та дослідити ефективність використання підприємницького підходу для вирішення соціальних проблем в Україні (на прикладі роботи з колишніми в'язнями у досвіді Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" на Львівщині). Незважаючи на те, що терміни "соціальне підприємництво", "соціальний підприємець" у активному вжитку з'явилися лише кілька десятиліть тому (з 2004 року словосполучення "соціальне підприємництво" увійшло до українського лексикону науковців та практиків), саме явище має значно тривалішу історію. Соціальні підприємці були завжди, хоча їх ніхто так не називав. У минулому таких людей називали меценатами, фантазерами, благодійниками, реформаторами, святыми, великими лідерами [2].

Загалом, ми погоджуємося з думкою В. В. Смаль, що соціальне підприємництво – це застосування кращих практик традиційного підприємництва для вирішення соціальних проблем, досягнення сталих соціальних змін. [3]

Основними характеристиками соціального підприємництва науковці, представники бізнес-структур та практики називають такі: наявність соціальної та / чи екологічної проблеми, яку необхідно вирішити; пошук інноваційних шляхів для вирі-

шення проблем через адаптацію найоптимальнішої бізнес-моделі; юридичне оформлення підприємств як окремих структур чи як складових бізнесу або громадських організацій.

Створення соціального підприємства – це певна реакція громади на соціальну проблему, яка стає актуальною і пріоритетною на даний момент, і група людей шукає шляхи для реформування державних соціальних послуг, працює над інноваціями, які покликані покращити загальний рівень життя та виникає на основі організацій, що ініціюють, впроваджують та сприяють позитивним змінам не тільки у житті конкретної людини, а й у суспільстві у цілому. Особливо потребують допомоги соціально вразливі категорії населення, які об'єднують групи осіб, що мають обмежені ресурси для самостійного задоволення потреб та реалізації прав, перебуваючи у звичайних умовах, та осіб, які за незалежних від них обставин потрапили до особливо складних життєвих умов / обставин.

Нагальність вирішення проблеми організації соціальної адаптації особи у постпенітенціарний період на Львівщині підтверджують статистичні показники, адже щорічно до 1300 осіб звільняється з місць позбавлення волі, ще значна частина людей, які були покарані позбавленням волі, щороку звільняється умовно-достроково. Проблема полягає у тому, що для певних категорій осіб, які звільняються з місць позбавлення волі (одинокі, сироти тощо), життєві ситуації виявляються важкими та неможливими до їх вирішення без сторонньої допомоги і підтримки. Значна кількість осіб після звільнення з місць покарання не мають засобів для існування і без житла, особистих документів, без професії, таким чином, опиняються у ситуації соціального відчуження та особистої дезадаптації, хоча, згідно із законом, оплатили свій борг перед суспільством. Оскільки державна постпенітенціарна служба тільки створюється, держава не має зобов'язань перед колишніми ув'язненими. Все це стає одним із факторів зростання рецидивної злочинності.

Вирішення частини проблем осіб, які звільнені з місць позбавлення волі, у Львівській області взяла на себе Благодійна організація "Регіональний центр соціальної адаптації".

Загальна характеристика Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" (БО "РЦСА") та її складових частин – Притулку і соціальних підприємств

Благодійна організація "Регіональний Центр соціальної адаптації" створена у вересні 1989 року. Структурною одиницею Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" (БО "РЦСА") 2 лютого 1994 року був створений Притулок соціальної адаптації для сиріт та одиноких, які звільнились з місць позбавлення волі, який сьогодні займає 15 га загальної території та розташований у Львівській області біля м. Броди.

На території Притулку соціальної адаптації знаходиться гуртожиток, який забезпечений водою, опаленням та електроенергією, розрахований на одночасне перебування у ньому 50 осіб (2-, 3-місні кімнати, які обладнані необхідними меблями).

У притулку створені усі умови для проживання громадян, які повернулись з місць позбавлення волі та потребують допомоги в адаптації до умов і норм суспільства. Тут працюють їдальня, пральний комбінат, медичний пункт. Клієнтами притулку є чоловіки та жінки віком від 18 до 70 років, які звільнились з місць позбавлення волі і не мають близьких родичів, місця проживання, роботи. За двадцять чотири роки функціонування закладу тут перебувало (станом на 01.12.2017 р.) 2767 осіб. Серед клієнтів притулку була переважна кількість чоловіків (2015 осіб) та 752 жінки. Наразі (станом на грудень 2017 року) у закладі перебуває 27 громадян (серед них – чоловіки і 3 жінки) після того, як їх було звільнено з місць покарання.

Більшість колишніх в'язнів, які знаходять допомогу в притулку, отримали інформацію про його існування ще під час перебування у місцях позбавлення волі та у листах звернулися із проханням надати їм притулок після звільнення (за період існування притулку отримано 2505 таких листів-запитів).

Для потреб притулку Бродівська міська рада виділила 8,5 га землі, де розташовані тваринницька ферма (коні, корови, бички, кози, свині, гуси, індички, кури),

парник (із умовами використання протягом року), фруктовий сад, ділянки для городньої продукції тощо.

Для забезпечення життєдіяльності притулку створено виробничі підрозділи у формі соціальних підприємств: майстерню з ремонту автомобілів, пилораму, столярний цех, підприємство з виготовлення паливних брикетів з відходів деревообробки. У ситуації початку військових дій на Сході нашої країни з липня 2014 року у гуртожитку Притулку створено Пункт тимчасового розміщення внутрішньо переселених осіб. За період липень 2014 – грудень 2017 р. у притулку проживали і отримали допомогу 248 переселенців, з них 96 дітей. Внутрішньо переміщені особи разом дітьми проживають у закладі у даний період, працюють на соціальних підприємствах.

Організаційно-методичні засади роботи Благодійної організації "Регіональний центр соціальної адаптації" (БО "РЦСА")

Організуючи свою роботу, БО "РЦСА" взаємодіє з громадськістю та з іншими організаціями, які займаються вирішенням проблеми колишніх в'язнів, співпрацює з місцевими органами соціального захисту, охорони здоров'я, внутрішніх справ, центрами соціальних служб, центрами соціального обслуговування, недержавними організаціями та закладами, які можуть надати допомогу цільовій групі набувачів.

Інформування громадськості є важливим елементом роботи БО "РЦСА" щодо здійснення програми соціальної адаптації колишніх ув'язнених через регіональні та загальноукраїнські ЗМІ, сайт організації на фейсбуці, відео у ютубі, участь у науково-практичних конференціях, у засіданнях органів місцевого та обласного самоврядування, зустрічах на міжнародних рівнях, звіти про реалізацію міжнародних проєктів та через інші форми.

БО "РЦСА" є базовою організацією для проведення досліджень та проходження практики студентами українських закладів вищої освіти, а також практику проходили студенти Чехії, Польщі, Австрії, Німеччини, Бельгії (із звіту БО "РЦСА" за 2017рік). Працівники Центру соціальної адаптації постійно виїжджають для роботи з ув'язненими у місця позбавлення волі.

Притулок соціальної реабілітації є структурним підрозділом БО "РЦСА" і має на меті за допомогою системи економічних, соціальних, психологічних, правових, організаційних та інших заходів допомогти громадянам, які повернулися з місць позбавлення волі і втратили соціально-корисні зв'язки, адаптуватися до життя на волі.

Термін перебування у Притулку не обмежений і залежить від конкретної життєвої ситуації особи та її індивідуальних особливостей. Очолює заклад керівник, який призначається директором БО "РЦСА" та організовує і контролює діяльність установи. Персонал притулку складають: соціальний працівник – 4 особи (включаючи паспортиста і медика), інструктор з організації праці – 2 особи, інструктор з організації побуту та дозвілля – 2 особи, кухар – 2 особи та завідувач їдальні, завідувач господарства. За потреби до роботи в притулку залучаються фахівці Регіонального Центру соціальної адаптації.

Упродовж 24 років і сьогодні директором БО "РЦСА" є Ігор Гнат.

Щодо фінансування притулку, то його кошти складаються з цільової фінансової допомоги обласної, міської, районної адміністрацій, позабюджетних коштів, надходжень від зарубіжних фондів, пожертвувань від юридичних та фізичних осіб, коштів, отриманих від трудової діяльності клієнтів притулку, інших джерел, що не забороняються законодавством України.

Вивчаючи положення Статуту, за яким працює притулок як складова БО "РЦСА", ми проаналізували зміст та умови надання соціальних послуг особам у складних життєвих обставинах, які самостійно не можуть їх подолати / виправити. До змістового аспекту результатів такого аналізу відноситься перелік соціальних послуг, які надаються БО "РЦСА", а саме: послуга соціальної адаптації, послуга соціальної інтеграції та реінтеграції, надання консультативних послуг; послуга кризового й екстреного втручання, соціального супроводу / патронаж; представництво інтересів як соціальна послуга; медіація як взаємодопомога у регулюванні конфліктів, ведення переговорів, опрацювання шляхів та умов вирішення конфлікту.

Соціальні послуги надаються представникам цільової групи, незалежно від їх матеріального стану, релігійних уподобань, статі.

Загалом, надання соціальні послуги здійснюється за принципами індивідуального підходу; права вибору форми надання соціальних послуг; надання повної та правдивої інформації про послуги та умови їх надання; дотримання конфіденційності інформації особистого характеру; поважливого і гуманного ставлення з боку надавачів послуг; взаємної відповідальності клієнтів та надавачів; орієнтування на підтримку, сприяння та стимулювання використання власного потенціалу набувачів; кваліфікована підтримка.

Працівники притулку соціальної адаптації створюють умови для самостійного ведення клієнтами своїх справ, здійснення побутових функцій. Соціальні послуги передбачають підтримку та сприяння у самостійному виконанні клієнтом заходів індивідуального плану (звернення в агенції, подання та збір документів, пошуку роботи тощо).

Професійна адаптація мешканців притулку до життя та організація внутрішнього господарства притулку у формі соціальних підприємств

Притулок соціальної адаптації має добре організоване внутрішнє господарство. Робота у внутрішньому господарстві притулку надає його мешканцям можливість забезпечення власного проживання у закладі необхідними для життя речами. Зокрема, на території притулку розташовані сільськогосподарські угіддя, на яких особи, що проходять тут соціальну адаптацію, власними силами виробляють більшість необхідних продуктів харчування і, загалом, 20–35 % від своїх потреб мешканці притулку заробляють самостійно.

Так, для потреб Притулку Бродівська міська влада виділила 8,5 га орної землі. На території закладу розташовані тваринницька ферма (коні, корови, бички, кози, свині, гуси, індики, кури), парник (із цілорічним використанням), фруктовий сад, городи, 8,5 га поля. Для роботи при господарстві притулку є трактор та необхідний реманент. Для забезпечення життєдіяльності мешканців закладу, їх соціальної та професійної адаптації створено виробничі підрозділи зі статусом соціальних підприємств, які очолюють члени БО "РЦСА" (колишні в'язні), що оформлені як ФОПи. Одне з таких соціальних підприємств – майстерня з ремонту автомобілів, що розташована поза територією притулку, в межах міста Броди, хоча керівником і працівниками майстерні є мешканці притулку, які на час роботи покидають заклад і повертаються на ночівлю до гуртожитку. Для роботи на такому підприємстві потрібно не тільки здобути високу професійну кваліфікацію, але й бути достатньо психосоціально адаптованим та відповідальним за свою поведінку та імідж притулку загалом. Висока заробітна платня і значні можливості для соціальної адаптації відкриваються перед учорашніми засудженими через роботу на такому соціальному підприємстві, сприяють тому, що з часом вони знаходять / купують власне житло й успішно влаштовують своє життя.

Соціальні підприємства "Пилорама" і "Столярний цех" (ФОТО?5) знаходяться на території притулку і надають роботу його мешканцям. Замовлення надходять від різних установ, забезпечуючи потреби бродівчан і наближених населених пунктів Львівської та Рівненської областей. Соціальне підприємство "Цех із виготовлення паливних брикетів" використовує відходи деревообробки.

На перелічених вище виробничих дільницях проводяться роботи на потребу Притулку. Виконуються також роботи на замовлення місцевого населення. Керівниками виробничих підрозділів є мешканці притулку, які зареєструвались в органах місцевої влади приватними підприємцями.

Робота на внутрішньому господарстві Притулку та залучення до робіт поза межами закладу дозволяє його мешканцям оволодівати новими професіями та видами занять. Це є важливим елементом професійної адаптації колишніх ув'язнених, виробляє у них навички трудової поведінки та дисципліни. До того ж саме робота на соціальних підприємствах стає фактором успішної соціальної адаптації вказаної категорії осіб.

БО "РЦСА" запроваджено нову форму професійної підготовки клієнтів Притулку соціальної адаптації – відкрито курси електрогазозварювальників.

Навчальна програма на курсах розрахована на 3 місяці, одночасно проходити навчання можуть 10 осіб. БО "РЦСА" отримав ліцензію Міністерства освіти України на ведення курсової підготовки з правом надавати особам, які пройшли курсову підготовку, документи / сертифікати державного зразка.

Працівники Притулку соціальної адаптації організують з його мешканцями спеціальні заняття, які спрямовані на формування навичок належного життя у суспільстві та формування життєвої компетенції у цілому. Наприклад, проводяться тренінги на такі теми: "Житло та ведення домашнього господарства", "Моя готовність працювати", "Позитивні стереотипи поведінки", "Підтримка здоров'я та формування здорового способу життя", "Захист прав та представництво власних інтересів", "Навички умілого спілкування". Разом з професійною адаптацією клієнтів притулку засобами залучення їх до праці у представлених вище соціальних підприємствах працівники установи сприяють відновленню соціальних зв'язків клієнтів із сім'єю (пошуки родини), родичами, друзями, сусідами з метою включення їх у суспільство. Спільно з клієнтом соціальний працівник планує заходи з відновлення навичок спілкування з членами родини, налагодження контактів, запобігання та вирішення конфліктів. Соціальний працівник сприяє підтримці листування клієнта з родиною, близькими родичами чи іншими особами. Відповідаючи на запитання проведеного з Ігорем Гнатом інтерв'ю щодо планів подальшої роботи Притулку, керівник БО "РЦСА" розповів, що нагальною потребою є створення робочих місць для клієнтів закладу. Пошук різних варіантів працевлаштування дасть змогу забезпечити колишніх в'язнів стартовим капіталом для подальшого їх життя поза межами Притулку соціальної адаптації. Стабільна діяльність Притулку переконливо підтверджує також високу кваліфікацію його персоналу, зацікавленість і добру волю волонтерів у діяльності та розвитку притулку.

Вивчаючи досвід соціальних підприємств у складі Благодійної організації "Регіональний Центр соціальної реабілітації" на Львівщині, ми поставили за мету дослідити вплив застосування підприємницького підходу на соціальну і професійну реабілітацію колишніх в'язнів.

Загалом, діяльність соціального підприємства характеризують як економічні, так і соціальні результати як наслідки його функціонування, що пов'язані з різноманітними соціальними потребами не тільки працівників самого підприємства, але й споживачів його продукції, інших соціальних груп та впливом на навколишнє середовище. Зокрема, суб'єктивний компонент соціальних результатів діяльності підприємства стосується його практики щодо власного персоналу: створення належних умов праці; стабільна виплата заробітної плати та забезпечення її соціально обґрунтованого рівня; додаткове медичне та соціальне страхування; реалізація соціальних програм; реалізація програм перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; реалізація різноманітних заходів у сфері культури, спорту, відпочинку працівників підприємства; поліпшення комунікативних навичок; розширення соціальних мереж і участь у житті спільноти; підвищення впевненості у власних силах і самооцінці; особистісне зростання; зниження ступеня ізоляції / відчуженості тощо.

Відповідно до зазначених вище зовнішніх і внутрішніх критеріїв та показників ефективності впливу діяльності соціальних підприємств на їх підтримку / допомогу вразливим категоріям населення, розглядаємо діяльність соціальних підприємств у складі БО РЦСА на Львівщині.

По-перше, описані вище соціальні підприємства (СП) на території притулку для колишніх в'язнів (і на даний час – для внутрішньо переселених осіб, сиріт та одиноких) відносяться до визначених груп соціальних підприємств, адже метою їх діяльності є: працевлаштування за потреби соціально вразливих осіб; підтримка інших установ, оскільки без діяльності соціальних підприємств не могли б працювати ні притулок, ні Благодійна організація "Регіональний Центр соціальної адаптації" загалом; СП надають якісні послуги щодо обробки деревини і виготовлення меблів, продукування брикетів для опалення, ремонту автотранспорту, забезпечення своєї життєдіяльності харчовою продукцією, одягом, гігієнічною продукцією тощо.

Тому аналіз результатів функціонування соціальних підприємств у складі Притулку соціальної адаптації показує, що задіяна програма соціальної та

професійної адаптації осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, є досить ефективною. Громадяни, які повертаються до нормального життя у суспільстві, завдяки соціальним послугам, які вони отримують в Центрі, і, зокрема, працевлаштуванню з високими заробітними платами, мають можливість поступово адаптуватися до подальшого життя. Усі мешканці притулку відповідально ставляться до обов'язків, які покладає на них персонал закладу. Усі громадяни, які перебувають у притулку, виконують той чи інший вид корисної для закладу роботи, через систему трудової адаптації (робота на СП) звикають до потреби у праці. Мешканці Притулку успішно проходять професійну підготовку, здобувають нові спеціальності, покращують стан свого здоров'я та психологічно адаптуються до вимог та норм суспільства, відновлюють втрачені соціальні функції. Тільки 15 % колишніх в'язнів, які пройшли соціальну та професійну адаптацію в БО "РЦСА", повертаються у місця позбавлення волі. Середньоукраїнський відповідний показник становить 80 %. Декому вдається створити власну родину. Дванадцяти новоствореним у Центрі сім'ям придбали хати, які ремонтували спільними зусиллями. Дев'ять сімей і тепер живуть у придбаних Ігорем Гнатом помешканнях.

Вивчаючи діяльність соціальних підприємств у складі БО "Регіональний Центр соціальної адаптації" на Львівщині, ми визначили, що вони відповідають основним критеріями оцінки успішної діяльності соціальних підприємств в Україні та їх впливу на вирішення соціальних проблем вразливих категорій населення (зокрема, одиноких колишніх в'язнів, переселенців, сиріт та інших), а саме: соціальні підприємства мають чітко сформульовану соціальну місію; є наявність прибутку та його розподіл; вчасно здійснюється публічна звітність про діяльність; належна оплата праці персоналу; позитивна атмосфера у колективі; організовані сприятливі умови праці та відпочинку, побуту; висока якість запропонованих товарів та послуг.

Якщо основними способами вимірювання соціального впливу від діяльності соціальних підприємств є кількість працевлаштованих, попит та кількість осіб, які отримали допомогу, то на соціальних підприємствах Регіонального Центру соціальної адаптації попит на працевлаштування переважає над реальною кількістю робочих місць.

Висновки. На сьогоднішній день соціальне підприємництво як одна з інноваційних технологій соціального обслуговування вразливих категорій населення виступає досить дієвим та успішним механізмом вирішення соціальних проблем.

Результати вивчення досвіду БО "РЦСА" засвідчують ефективне проходження громадянами, які перебувають у Притулку, програми соціальної та професійної адаптації через участь у соціальному підприємстві, швидке повернення їх до нормального життя і поза межами організації. Окрім особистісних результатів впливу соціальних підприємств, спостерігаються позитивні зміни для усього суспільства, оскільки реалізація програми соціальної та професійної адаптації колишніх ув'язнених є фактором зменшення рецидивної злочинності, а це, у свою чергу, впливає на підвищення рівня суспільної безпеки загалом.

Подальшого дослідження потребують питання розробки системи координації роботи соціальних підприємств у державному масштабі з метою забезпечення всебічною підтримкою соціально вразливих категорій населення у нашій державі; розробки інноваційних форм допомоги людям у складних життєвих обставинах засобами підприємницького підходу та поширення їх у практиці сучасної соціальної роботи.

Література

1. Варналій З. С., Ващенко К. О., Кампо В. М. Державна політика розвитку підприємництва в Україні: навч. посіб. / за заг. ред. К. О. Ващенка; Міжрегіональна Акад. упр. персоналом. Київ: Персонал, 2010. 305 с.
2. Свинчук А. А., Корнецький А. О., Гончарова М. А., Назарук В. Я., Гусак Н. Є., Туманова А. А. Соціальне підприємництво: від ідеї до суспільних змін: посібник. Київ: ТОВ "підприємство "Віеней", 2017. 188 с.
3. Смалъ В., Кокоть В. Що слід знати про соціальне підприємництво / Федерація канадських муніципалітетів. Проект міжнародної технічної допомоги "Партнерство для розвитку міст", 2017. URL: http://pleddg.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Social_Entrepreneurship_Guide-WEB-1.pdf

References

1. Varnalii, Z.S., Vashchenko K.O. & Kampo, V.M. (2010). *Derzhavna polityka rozvytku pidpriemnytstva v Ukraini* [State policy of entrepreneurship development in Ukraine]. K.O. Vashchenka (Ed.). Kyiv: Personal.
 2. Svynchuk, A.A., Kornetskyi, A.O., Honcharova, M.A., Nazaruk, V.Ya., Husak, N.Ye. & Tumanova, A.A. (2017). *Sotsialne pidpriemnytstvo: vid idei do suspilnykh zmin* [Social entrepreneurship: from idea to social change]. Kyiv: TOV "pidpriemstvo "Vienei".
 3. Smal, V. & Kokot, V. *Shcho slid znaty pro sotsialne pidpriemnytstvo* [What you need to know about social entrepreneurship] / Federatsiia kanadskykh munitsypalitetiv. Proekt mizhnarodnoi tekhnichnoi dopomohy "Partnerstvo dlia rozvytku mist", 2017. URL: http://pleddg.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Social_Entrepreneurship_Guide-WEB-1.pdf
-
-

Борисюк С. О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Гнат І. М.

аспирант кафедры педагогики, начального образования и образовательного менеджмента Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Борисюк І. О.

председатель Благотворительной Организации "Региональный центр социальной адаптации" на Львовщине

Досвід соціальної підтримки колишніх в'язнів в умовах діяльності соціальних підприємств (на прикладі благодійної організації "регіональний центр соціальної адаптації" на львівщині)

В статті представлені результати изучения теоретических и практических аспектов социального предпринимательства и исследований эффективности использования предпринимательского подхода для решения социальных проблем в Украине (на примере работы с освобожденными узниками в опыте Благотворительной организации "Региональный Центр социальной адаптации" на Львовщине).

Ключевые слова: социальное предприятие, уязвимые категории населения, социальная поддержка, профессиональная адаптация.

Borysiuk S. O.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of social pedagogy and social work of Nizhyn Gogol State University

Gnat I. M.

Graduate student, Associate Professor at the Department of social pedagogy and social work of Nizhyn Gogol State University

Borysiuk I. O.

Chairman of the Charitable Organization "Regional Center of social adaptation "in the Lviv region

The experience of social support for former prisoners in the context of the activities of non profit organization (based on the example of the Charitable Organization "Regional Center for Social Adaptation" in Lviv region)

The article presents the results of the study of the teoretical and practical aspects of non profit organizations and the study of the effectiveness of the business approach to solving social problems in Ukraine (based on the example of working with former

prisoners at the Charitable Organization "Regional Center for Social Adaptation" in the Lviv region).

The purpose of social support for representatives of socially vulnerable groups is to eliminate (compensate) the factors of their social maladaptation and provide (restore) the conditions necessary for their normal life and social functioning. The social entrepreneurship as an innovative technology of social services for vulnerable groups of the population, acts as a very effective and successful mechanism for solving their social problems. A social enterprise is an organization that has the dual purpose of its activities – to generate profits and solve social problems that are the priority of their activities.

Studying the activities of social enterprises in the Regional Center of Social Adaptation in the Lviv region, we determined that they meet the main criteria for assessing the success of social enterprises in Ukraine and their impact on solving social problems of vulnerable social groups (in particular, single former prisoners, immigrants, orphans etc.): social enterprises have a clearly formulated social mission; to be profitable and distribute the revenue according to the mission of the organization; to report on activities in a timely manner; to have adequate staff remuneration, positive atmosphere in the team, organized favorable conditions of work and rest, everyday life; high quality of the offered goods and services.

The practical significance of the results of the study is that these materials can be used for social workers to assist in working with socially vulnerable layers of clients and for social entrepreneurs while teaching social entrepreneurship for future professionals in the social sphere.

Key words: social enterprise, vulnerable population groups, social support, professional adaptation.

УДК 364.4-053.2(420)(092)
DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-3-110-116

Лісовець О. В.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

РОЛЬ Е. ДЖЕББ У СТАНОВЛЕННІ МІЖНАРОДНОГО РУХУ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ

У статті розповідається про одну з основоположниць соціальної роботи і, зокрема, соціальної допомоги вразливим категоріям дітей та сім'ям з дітьми у міжнародному масштабі, громадську діячку, захисницю прав дітей, англітку Еглантин Джебб.

Розкриваються основні етапи життя, громадської діяльності Е. Джебб, її внесок у розвиток соціальної роботи та становлення прав дитини.

Визначено чинники формування соціально-орієнтованих поглядів Е. Джебб та її громадської активності у сфері благодійної діяльності.

Проаналізовано практику допомоги людям, що постраждали під час воєнних конфліктів у різних країнах, яка сприяла кристалізації поглядів та переконань Е. Джебб у необхідності організованого і систематичного захисту вразливих категорій населення, особливо – дітей.

Встановлено роль Е. Джебб в організації міжнародного руху допомоги дітям і захисту їх прав. Охарактеризовано "Женевську декларацію" як перший міжнародний документ, в якому проголошувались права дитини. Показано вплив даного документа на становлення сучасної міжнародної системи захисту прав дитини.

Наведено сучасний стан та масштаби і напрями діяльності створеної Е. Джебб міжнародної організації "Врятуємо дітей", її роль у сприянні негайним і стійким змінам для дітей у всьому світі.

Ключові слова: права дитини, соціальна допомога, Женевська декларація, "Врятуємо дітей", міжнародний рух захисту дітей.

Постановка проблеми. Сьогодні світова громадськість постійно звертається до проблем розвитку, виховання, освіти підростаючого покоління, захисту прав та інтересів дітей, недопущення їх дискримінації, жорстокого поводження з дітьми. Особливої уваги потребують діти, які перебувають у зоні воєнних дій і збройних конфліктів та які постраждали внаслідок воєнних дій і збройних конфліктів. На жаль, ця проблема актуальна нині і для України, яка постійно стикається з питаннями організації і надання соціальної допомоги, підтримки і захисту дітям, сім'ям з дітьми, які є переселенцями чи жертвами внаслідок подій на Сході нашої держави. У цьому контексті важливо вивчати світовий досвід організації, принципів і механізмів такої допомоги, заручатись міжнародною підтримкою і використовувати ресурси громадських об'єднань і благодійних фондів. Такий досвід налічує вже більше ста років, а біля витоків міжнародного руху захисту дітей стоїть непересічна постать світової історії – англітка Еглантин Джебб (Eglantyne Jebb). Саме вона стала людиною, яка вперше на міжнародному рівні озвучила необхідність звернення особливої уваги до проблем захисту дитини, дотримання її основних прав, які сьогодні втілені у Конвенції ООН про права дитини 1989 року. Саме вона заснувала одну з найбільш впливових міжнародних громадських організацій "Врятуємо дітей", яка і нині надає допомогу дітям в усіх регіонах світу. Тому є актуальна потреба дослідження і висвітлення біографії людини, яка, не маючи власної сім'ї, незважаючи на серйозну хворобу, присвятила себе справі покращення життя дітей у всьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників життєвого та професійного шляху Еглантин Джебб можна виділити Ф. Вільсон, К. Маллі, Р. Мартіна, Л. Махуд, Е. Фаллера, А. Цівінські та ін. Українськими науковцями ґрунтовних

досліджень, присвячених вивченню біографії, поглядів та соціально спрямованої діяльності Е. Джебб, не проводилось.

Мета дослідження. Метою даної публікації є розкриття основних етапів життєвого та професійного шляху Еглантин Джебб, аналіз теоретичних та практичних аспектів її соціально спрямованої діяльності, значення та місця в історії соціальної роботи і зокрема, у становленні міжнародного руху захисту дітей.

Основний матеріал і результати дослідження. Коротко зупиняючись на біографії Е. Джебб, відмітимо, що народилась вона 25 серпня 1876 року у графстві Шропшир (Англія) четвертою дитиною в родині Артура та Еглантин Луїзи Джебб, в якій, окрім неї, було ще п'ятеро дітей (2 брати і 3 сестри). Дитинство Еглантин минуло в Елсмері (Ellesmere) в північному Шропширі. Територія великого замиського будинку її сім'ї сприяла численним іграм Еглантин з братами і сестрами, в яких вона була дуже винахідливою. Біографи вказують, що Еглантин також дуже любила читати, складати історії і розповідати їх своїм братам і сестрам. Цікавий факт, що протягом трьох років Еглантин видавала сімейну газету і постійно умовляла всю сім'ю писати статті (листи, вірші, есе) [12]. Дослідники відмічають, що в неї на все життя залишилось захоплення плавати та їздити верхи на коні. (Її колеги згадували про тривалі прогулянки Еглантин природою в сільській місцевості, походи в гори. Часто згадується і той факт, що проєкт Декларації прав дитини Джебб розробила під час підйому на гору Салев в Альпах [2]).

Батько був проти ідеї Еглантин навчатися в університеті, мріючи про її вдале заміжжя. І тільки під впливом своєї сестри Луїзи, яка проживала разом з ними і значно вплинула на освіту, виховання та формування світогляду Еглантин, він згодився відпустити дочку на навчання в коледж леді Маргарет в Оксфорді, де вона з 1895 р. вивчала історію. Саме там її зацікавили питання соціальної нерівності, допомоги малозабезпеченим, "бажання зробити щось корисне не залишало її ні на хвилину", як згадувала її сестра Дороті [2].

На думку дослідників, на формування активної громадської позиції також значно вплинула родина та найближче оточення Еглантин. Діти в родині Джебб росли з любов'ю до простого життя країни, члени родини особистим прикладом налаштовували на громадську соціально спрямовану діяльність та благодійність. Зокрема:

мама, Еглантин Луїза Джебб (Тай) (1845–1925), була засновницею Асоціації домашнього прикладного мистецтва (Home Arts and Industries Association), що допомагала людям в сільській місцевості дізнатись про прикладне мистецтво, дітям з бідних сімей оволодіти різними ремеслами (різьба по дереву, гончарство, прядіння, ткацтво). Асоціація мала від 70 до 80 філіалів в різних містах та селах, щорічно проводила мистецькі виставки, які відвідували відомі люди та члени королівської сім'ї [7, с. 26];

батько, Артур Тревор Джебб (1839–1894), працював адвокатом, мав гарну освіту й енциклопедичні знання. Завжди брав активну участь у вирішенні соціальних питань. Він був щедрою людиною, до якої завжди могли звернутися за допомогою. Як приклад, протягом 50 років сім'я Джебб святкувала різдвяний обід разом зі своїми працівниками [12];

серед братів і сестер слід виділити Луїзу ("Лілль"), яка була керівницею сільськогосподарського товариства (Agricultural Organization Society (AOS)), а в Першу світову війну допомагала у створенні "Жіночої землеробної армії" (Women's Land Army), створеної для заміни на фермах чоловіків, які пішли на війну; та Дороті ("Дора"), яка в майбутньому стала вірною партнеркою Еглантин у створенні та діяльності фонду "Врятуємо дітей".

Дослідження біографії Е. Джебб дозволяє виділити три основні етапи становлення її як громадської діячки і реформаторки в соціальній сфері:

1895–1908 рр. – формування соціально-орієнтованих поглядів, громадська активність;

1913–1919 рр. – практика допомоги людям, що постраждали під час воєнних конфліктів;

1919–1928 рр. – організація руху допомоги дітям і захист їх прав.

Переконані, що *перший етап* становлення Е. Джебб як громадської діячки і реформаторки в соціальній сфері продовжувався до 1908 р. У цей період вона не змогла знайти себе на вчительській ниві і була залучена до роботи Благодійного товариства "Charity Organization Society" (COS) в Кембріджі. Слід зазначити, що в цей час Е. Джебб займається і науковою діяльністю. Вона написала книгу "Cambridge: A Study in Social Questions" (1906), що ґрунтувалася на науковому дослідженні стану бідності в місті, в якій приходиться до висновку, що подолання соціальних проблем є одним з головних завдань нації, і зокрема середнього класу як основи сучасного суспільства, є громадянським обов'язком, який можна виконати лише спільними зусиллями [5, с. 271]. Ця книга та її робота в COS сформуливали погляди Еглантин на соціальну роботу, на шляхи ефективного здійснення благодійної діяльності.

Другий етап соціально-громадської діяльності Е. Джебб ми хронологічно визначаємо 1913–1919 роками, коли після тривалого лікування від тяжкої хвороби вона активно займається проблемами людей, які постраждали під час військових конфліктів. Так, під час Балканської війни в 1913 році Джебб працювала в Македонії (в Скоп'є та Призрені) на македонський Фонд допомоги, який розподіляв допомогу серед біженців. Вона була вражена спустошеннями, стражданнями біженців, та власним безсиллям надати їм достатню допомогу. "Я повинна повернутися до Англії, – написала вона. – Люди помирають, помирають, помирають" [11, с. 142].

Її звіт македонському Фонду допомоги показав, що вона вже сформувала тверді переконання про те, що має бути зроблене для допомоги цивільним особам, які потрапили в зону конфлікту.

У 1916 році Еглантин починає активно допомагати сестрі Дороті в "Кембріджському журналі" у висвітленні справжньої сторони Першої світової війни. Журнал був для сестер не лише роботою, але і робить їх одними з найкраще інформованих людей в Англії про стан європейського суспільства в кінці війни (величезний брак продовольства, одягу, інших предметів першої необхідності).

Після закінчення Першої світової війни сестри були вражені її наслідками, особливо становищем дітей. Близько 13 мільйонів дітей потребували термінової допомоги, а більше чотирьох мільйонів дітей в Центральній і Східній Європі загинули або померли [10, с. 88]. Саме тому на початку 1919 р. Дороті і Еглантин були серед засновників Ради боротьби з голодом (Fight the Famine Council), сформованої для лобювання уряду, щоб припинити післявоєнну блокаду Німеччини та Австрії і надати допомогу голодуючим та хворим дітям в цих країнах. Сестри активно пропагували за звернення уваги як уряду, так і простих громадян на проблеми постраждалих внаслідок воєнних дій.

Нарешті, аналізуючи *третій етап* соціально-громадської діяльності Е. Джебб, наголосимо, що він пов'язаний з акцентуванням її уваги на проблемах і потребах дітей, на закріпленні їх прав на світовому рівні. Початок був покладений заснуванням Фонду "Врятуємо дітей" (The Save the Children Fund) як окремого комітету для дітей і спеціального фонду для збору грошей на їжу для постраждалих країн. Перше представництво фонду було відкрите в графстві Файф у Шотландії в 1919 році, а вже до кінця 1921 у всій Великобританії їх налічувалося близько 300.

Вже за перший рік своєї діяльності фонду удалося зібрати більше 400 тисяч фунтів стерлінгів (що сьогодні було б еквівалентне 8 мільйонам ф. ст.), які відразу ж пішли на закупівлю молока, оснащення лікарень і одяг для дітей, які постраждали від голоду в роки війни. В цілому, від самого початку своєї діяльності фонд мав великий успіх, отримуючи пожертвування з усіх куточків країни (від 2 шилінгів до 10 тисяч ф. ст.). Лише через декілька тижнів після його створення фонд "Врятуємо дітей" вже доставляв допомогу до Німеччини і Австрії.

Вже тоді Еглантин сформулировала один з основних принципів роботи фонду: "Будь-яка війна обертається проти дітей" [12]. Активна діяльність фонду сприяла тому, що більшість людей у Великобританії були готові дати пожертвування для допомогти дітям, що голодують в колишніх ворожих державах. Зібрані в 1919 році 400 000 ф. ст. були озвучені у рекламній кампанії в пресі, яка розпочалась в березні 1920 року за ініціативи Е. Джебб, яка вважала, що фонд "Врятуємо дітей" має бути

сучасною, діловою організацією. Вона сміливо використовувала досвід роботи кращих торговельних та промислових підприємств; залучила до роботи висококваліфікованих фахівців різних галузей – лікарів, журналістів, підприємців.

Але діяльність фонду зустрічала і протидію з боку громадськості. Протягом 1919–1920 років в бік фонду "Врятуємо дітей" неодноразово висловлювались протести, оскільки фонд допомагав як переможцям Першої світової війни, так і переможеним. На що Е. Джебб, згідно з цитатою, наведеною в одній з її біографій, заявила: "Фонд "Врятуємо дітей" працює поза політикою, расою або релігією. Дитина є дитина – червона або біла, коричнева або чорна" [12]. Твердим переконанням Е. Джебб було те, що "єдиною міжнародною мовою може бути лише плач дитини" [8, с. 273].

На момент заснування фонду "Врятуємо дітей" Еглантин Джебб було 43 роки, і в наступні 9 років він став всім її життям. Вона надихала всіх власною відданістю, самопожертвуванням цьому руху. Висока, тендітна, з довгим білим волоссям, вона навіть отримала прізвисько "Біле Полум'я" за силу волі, енергію і погляди, які просували її справу [8, с. 32].

Головним досягненням на цьому етапі ми визначаємо налагодження міжнародного діалогу і співробітництва з вирішення проблем дітей. Е. Джебб намагалась створити Дитячий міжнародний союз як об'єднання служб охорони дитинства, які б не лише розподіляли кошти фондів, але також діяли як центр наукових досліджень у сфері дитячого добробуту, сприяли подоланню в кожній країні расової, релігійної або політичної дискримінації дітей. Джебб розуміла, що фонд "Врятуємо дітей" має бути більше, ніж організація допомоги в надзвичайних ситуаціях, і перетворитися на організацію, яка б донесла до громадськості потреби і становище всіх дітей, вказала, що права і добробут дітей є головними проблемами в усьому світі.

У результаті в 1920 р. в Женеві Е. Джебб засновує Міжнародний союз "Врятуємо дітей" ("Save the Children International Union"), швидко налагоджуючи прекрасні відносини з іншими організаціями, що діюли в Женеві, включаючи "Червоний Хрест", який став надійним партнером новоствореного об'єднання. Міжнародний союз "Врятуємо дітей" успішно розвивається по всій території Британської імперії, в Ірландії, Сполучених Штатах, Скандинавії і багатьох інших країнах. Завдяки діяльності фонду було надано допомогу дітям в Німеччині, Австрії, Угорщині, Бельгії, Франції, на Балканах, вірменським біженцям у Туреччині, дітям в Поволжі та ін.

Слід зазначити, що Е. Джебб не була першою, хто звернув увагу на необхідність спеціального захисту дитини, але саме вона зуміла вперше закріпити основні принципи цього захисту в офіційному документі на міжнародному рівні.

У 1923 р. Е. Джебб пише Декларацію про права дитини, яка вперше була опублікована в журналі "Діти світу", що видавався фондом "Врятуємо дітей". Декларація була відразу ж прийнята Міжнародним союзом "Врятуємо дітей", а в 1924 році (завдяки лобюванню Е. Джебб) її було схвалено і п'ятою Асамблеєю Ліги Націй. Важливо, що Ліга Націй закликала своїх членів, усе світове співтовариство не тільки керуватися принципами декларації, але й широко розповсюджувати її через засоби масової інформації серед учителів, суспільних діячів. Саме цей документ, більш відомий під назвою *Женевська декларація*, поклав початок міжнародному руху за права дитини. В ньому проголошувалось, що "чоловіки і жінки всіх національностей, визнаючи, що діти повинні отримувати все краще, що є в людства, проголошують і беруть свої зобов'язання незалежно від раси, національності або віросповідання:

1. Дитині слід забезпечити умови – як матеріальні, так і духовні – необхідні для її нормального розвитку.
2. Голодну дитину слід нагодувати, хвору – лікувати, відстаючій дитині – допомогти, що порушує дисципліну – перевиховати, дітей-сиріт і безпритульних – прихистити і надати їм допомогу.
3. Дитина повинна отримувати первинну допомогу у важкий час.
4. Дитина повинна мати можливість заробляти собі на життя і бути захищеною від будь-яких форм експлуатації.

5. У дитини необхідно виховати розуміння того, що будь-який її талант повинен служити на благо суспільства" [10, с. 155].

Значення цього дітища Е. Джебб важко переоцінити. Пізніше кількість положень декларації було розширено до семи, а в 1959 р. вони стали основою для створення і прийняття Організацією Об'єднаних Націй *Декларації про права дитини*.

На жаль, Е. Джебб не змогла реалізувати усі свої плани та ідеї допомоги дітям в усьому світі. В 1928 р. вона перенесла 3 операції, а 17 грудня 1928 р. після інсульту Е. Джебб померла в Женеві у віці 52 роки.

Висновки. Який спадок залишила після себе жінка, яка все життя присвятила справі захисту дітей та покращення їх життя? Е. Джебб сформулювала дуже чіткі принципи дії, які залишаються актуальними навіть сьогодні через тривалий час після її смерті. Ці *принципи* полягають в наступному:

- Надання допомоги має бути заздалегідь спланованим і заснованим на наукових методах.
- Надання допомоги повинні передувати ретельні дослідження.
- Допомога має бути спрямована на сім'ю в цілому.
- Допомога повинна надаватися за потребою, а не за належністю дитини до певної раси, релігії і т. д.
- Допомога має бути конструктивною і вагомою.
- Допомога повинна стимулювати до самопомоги.
- Допомога повинна вносити новизну і бути прикладом дій для інших.

Міжнародний альянс "Врятуємо дітей", заснований Е. Джебб, сьогодні об'єднує 28 національних організацій по всьому світу. Нині "Врятуємо дітей" є найбільшою в світі неурядовою та нерелігійною організацією, що працює на користь дітей і для поліпшення їх життя у більш ніж 120 країнах світу. Мета організації полягає у сприянні негайним і стійким змінам для дітей у всьому світі. Завдання діяльності спрямовані на те, щоб:

- у всьому світі поважали і цінували дітей,
- у всьому світі прислухалися до думки дітей,
- у дітей у всьому світі була надія і рівні можливості [9, с. 3].

І, нарешті, найзнаменнішим внеском Е. Джебб у вирішення проблем захисту дітей стала написана нею Декларація про права дитини, яка була не лише амбітною заявою, але й офіційно визнаним документом, що містить чіткі правила і норми. Декларація дійсно змогла змінити ставлення людей у всьому світі до проблем дітей. Можна сміливо стверджувати, що Еглантин Джебб є однією з небагатьох людей, які залишили такий вагомий позитивний спадок для людства, спрямований на формування світу соціального добробуту.

Література

1. Cywiński A. (2014) Eglantyne Jebb i jej wkład w rozwój praw dziecka. *Rocznik Pedagogiczny*, 37.
2. Eglantyne Jebb. URL: <http://www.information-britain.co.uk/famousbrits.php?id=2420>
3. Fuller E. (1953) Her fighting line Eglantyne Jebb and the Save the Children Fund. London: Edinburgh House Press. 23 p.
4. Fuller E. (1967) She championed children the story of Eglantyne Jebb. London: Save the Children Fund. 26 p.
5. Jebb E. (1906) Cambridge: A Study in Social Questions. Cambridge: Macmillan & Bowes. 274.
6. Martin R. G. (1969) Save the children: the story of Eglantyne Jebb. London: Lutterworth P. 95 p.
7. Mahood L. (2009) Feminism and voluntary action Eglantyne Jebb and Save the Children, 1876–1928. New York: Palgrave Macmillan. 291 p.
8. Mulley C. (2009) The Woman Who Saved the Children: a biography of Eglantyne Jebb, founder of Save the Children. Oxford: Oneworld. 387 p.
9. Save the Children – International Annual Review 2009. 2010. 32 p.
10. Veerman P. E. (1992) The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood. Boston: Martinus Nijhoff Publishers. 656 p.

11. Wilson F. M. (1967) *Rebel daughter of a country house: the life of Eglantyne Jebb, founder of the Save the Children Fund*. London: Allen & Unwin., 228 p.
12. Yates M. Eglantyne Jebb. URL: <http://www.leader-values.com>

References

1. Cywiński, A. (2014). *Eglantyne Jebb i jej wkład w rozwój praw dziecka* [Eglantyne Jebb and its contribution to the development of children's rights]. *Rocznik Pedagogiczny – Pedagogical Yearbook*, 37 [in Poland].
2. *Ehlantyn Dzhebb* [Eglantyne Jebb]. URL: <http://www.information-britain.co.uk/famousbrits.php?id=2420> [in English].
3. Fuller, E. (1953). *Yii boiova liniia Ehlantyn Dzhebb ta Fond "Vriatuvaty ditei"* [Her fighting line Eglantyne Jebb and the Save the Children Fund]. London: Edinburgh House Press [in English].
4. Fuller, E. (1967). *Vona pidtrymuvala ditei istoriieiu Ehlantina Dzhebb* [She championed children the story of Eglantyne Jebb]. London: Fond zberezhenia ditei [in English].
5. Dzhebb, E. (1906). *Kembrydzh: doslidzhennia sotsialnykh pytan* [Cambridge: A Study in Social Questions.]. Kembrydzh: Macmillan & Bowes.
6. Martin, R.H. (1969). *Vriatuite ditei: istoriia Ehlantina Dzhebb* [Save the children: the story of Eglantyne Jebb]. London: Lutervort P. [in English].
7. Mahood, L. (2009) *Feminizm ta dobrovolni dii Ehlantyn Dzhebb ta vriatui ditei, 1876–1928* [Feminism and voluntary action Eglantyne Jebb and Save the Children, 1876–1928]. Niu-York: Palgrave Macmillan [in English].
8. Mulley, C. (2009) *Zhinka, yaka vriatuvala ditei: biohrafia Ehlantyn Dzhebb, zasnovnytsi Save the Children* [The Woman Who Saved the Children: a biography of Eglantyne Jebb, founder of Save the Children]. Oksford: Svit [in English].
9. *Vriatui ditei – Mizhnarodnyi shchorichnyi ohliad 2009* [Save the Children – International Annual Review 2009]. (2010) [in English].
10. Vierman, P.E. (1992). *Prava dytyny ta minlyvyi obraz dytynstva* [The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood]. Boston: Vydavnytstva Martynusa Nioffa [in English].
11. Wilson, F.M. (1967). *Donka povstantsiv zamiskoho budynku: zhyttia Ehlantina Dzhebb* [Rebel daughter of a country house: the life of Eglantyne Jebb, founder of the Save the Children Fund]. London: Allen & Unwin [in English].
12. Yeits, M. *Ehlantyn Dzhebb* [Eglantyne Jebb]. URL: <http://www.leader-values.com> [in English].

Лисовец О. В.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Роль Э. Джебб в становлении международного движения защиты детей

В статье рассказывается об одном из основоположников социальной работы и, в частности, социальной помощи уязвимым категориям детей и семьям с детьми в международном масштабе, общественного деятеля, защитника прав детей, англичанку Эглантин Джебб.

Раскрываются основные этапы жизни Э. Джебб, общественной деятельности, ее вклад в развитие социальной работы и становления прав ребенка.

Определены факторы формирования социально-ориентированных взглядов Э. Джебб и ее общественной активности в сфере благотворительной деятельности.

Проанализирована практика помощи людям, пострадавшим во время военных конфликтов в различных странах, которая способствовала кристаллизации взглядов и убеждений Э. Джебб в необходимости организованной и систематической защиты уязвимых категорий населения, особенно – детей.

Установлена роль Э. Джебб в организации международного движения помощи детям и защите их прав. Охарактеризована "Женевская декларация" как первый международный документ, в котором провозглашались права ребенка.

Показано влияние данного документа на становление современной международной системы защиты прав ребенка.

Приведены современное состояние, масштабы и направления деятельности созданной Э. Джебб международной организации "Спасите детей", ее роль в содействии немедленным и устойчивым изменениям для детей во всем мире.

Ключевые слова: права ребенка, социальная помощь, Женевская декларация, "Спасите детей", международное движение защиты детей.

Lisovets Oleg

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University

E. Jebb's role in establishing international movement of child protection

The article refers to Eglantine Jebb, one of the founders of social work, and in particular, social assistance to vulnerable categories of children and families with children on an international scale, a public figure, a child rights defender. The main stages of her life, social activity, contribution to the development of social work and the formation of the rights of the child are revealed.

The factors of formation of socially oriented views of E. Jebb and her social activity in the sphere of charitable activity are determined.

The practice of helping people affected by military conflicts in different countries is analyzed, which has contributed to the crystallization of the views and beliefs of E. Jebb in the need for organized and systematic protection of vulnerable categories of population, especially children.

The role of E. Jebb in organizing an international movement to help children and protect their rights is established. The Geneva Declaration is described as the first international document to proclaim the rights of the child. The impact of this document on the development of a modern international system of protection of the rights of the child is shown.

The current status and scope and activities of E. Jebb, an international organization "Save the Children", and its role in promoting immediate and sustainable change for children around the world, are outlined.

Key words: child rights, social assistance, Geneva Declaration, "Save the Children", international movement for the protection of children.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу "Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

Орієнтовний обсяг статті – 10 – 16 сторінок формату А4.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПІСУ СТАТТІ:

Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 15 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1,25 см, встановлена заборона висячих рядків. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko (-Kovalchuk).

2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

- 1) Стаття починається з індексу УДК у верхньому лівому куті.
- 2) Прізвище та ініціали автора – напівжирними літерами, вирівняно справа (українською, російською та англійською мовами).
- 3) Обов'язкове зазначення ORCID автора (профіль повинен бути заповнений та відкритий для перегляду громадськості).
- 4) Зазначення посади та організації, в якій працює автор.
- 5) Обов'язкове зазначення міста та країни автора (у дужках), а також e-mail (після закриття дужок).
- 6) Назва друкується великими літерами, півжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті (українською, російською та англійською мовами).
- 7) Анотації (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) та ключові слова подаються:
 - російською мовою (250–300 знаків);
 - українською мовою (250–300 знаків).
- 8) Ключові слова (словосполучення «Ключові слова» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) (5–7) подаються українською, російською та англійською мовами.
- 9) Основний текст статті (через рядок) відповідно до структурних елементів. У тексті мають бути посилання на всі джерела у списку літератури. Посилання в тексті позначаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64].

Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійовані з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті або на наступній сторінці. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром напівжирним курсивом назва таблиці.

Ілюстрації (рисунки, блок-схеми, графіки) повинні бути виконані в одному з графічних редакторів. Формули та буквені позначення величин набираються у редакторі MathType-Equation і подаються в тексті або окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. У тексті статті використовуються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), дефіс «-», який не відділяється пропусками, і тире « - » (Alt+0151). Двокрапка (:) ставиться без пробілу. Необхідно використовувати тільки ті джерела, на які зроблено посилання у тексті.
11. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться **обов'язково**: між ініціалами та прізвищем (С. Русова);

після географічних скорочень (м. Київ);
між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
у посиланнях на літературу [14, с. 60];
всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

12. Після основного тексту статті подається список літератури. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово «References» великими літерами пишеться вирівняно. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. Кожне джерело повинно бути оформлено відповідно до вимог «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» та згідно зі стандартом APA. http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References_settings_O.pdf

13. Необхідний розгорнутий РЕФЕРАТ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань. Реферат повинен мати:

- обсяг 1800 - 2000 знаків,
- інформативність (не містити загальних слів),
- оригінальність (не бути калькою російської або української анотації),
- змістовність (відобразити головний зміст статті та результати досліджень),
- структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методологія, результати, наукова новизна, практична значимість).

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

За тексти англійською мовою редакція не несе відповідальності.

ДО СТАТТІ ДОДАЮТЬСЯ:

Довідка про автора на окремому аркуші: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Разом зі статтею до редакції подавати такі завірені документи:

- рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nizhyn.kaf.ped@gmail.com (у листі вказати прізвище автора). Вартість 1 стандартної сторінки – 40 грн., пересилка збірника Новою поштою за кошти автора.

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

Грошовий переказ сплачується після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**