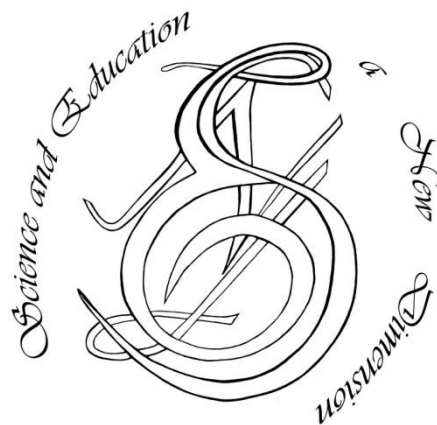


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

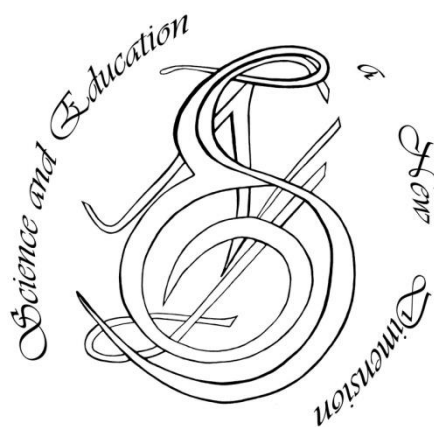
**e-ISSN 2308-1996**

VII(83), Issue 203, 2019 Sept.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83>

# **Pedagogy and Psychology**



## Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos****Honorary Senior Editor:****Jenő Barkáts, Dr. habil.** **Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

**Andriy Myachykov**, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

**Edvard Ayvazyan**, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

**Ferenc Ihász**, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

**Ireneusz Pyrzyk**, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Irina Malova**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

**Irina S. Shevchenko**, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine  
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

**Kosta Garow**, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**László Kótis**, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

**Larysa Klymanska**, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

**Liudmyla Sokurianska**, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

**Marian Wloshinski**, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Melinda Nagy**, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

**Alexander Perekhrest**, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

**Nikolai N. Boldyrev**, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

**Oleksii Marchenko**, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

**Olga Sannikova**, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

**Oleg Melnikov**, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

**Perekhrest Alexander**, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Riskeldy Turgunbayev**, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

**Roza Uteeva**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

**Seda K. Gasparyan**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

**Sokuriaynska Liudmyla**, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Svitlana A. Zhabotynska**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

**Tatyana Prokhorova**, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

**Tetiana Hranchak**, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

**Valentina Orlova**, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

**Vasil Milloushev**, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

**Veselin Kostov Vasilev**, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Volodimir Lizogub**, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

**Zinaida A. Kharitonchik**, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

**Zoltán Poór**, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

**Statement:**

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

**THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:**

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU



## CONTENT

|  |    |
|--|----|
| <b>PEDAGOGY</b> .....  | 7  |
| Specific aspects of preschool teachers` professional development. Organization of methodological activities  |    |
| <i>L. V. Aleksieienko-Lemovska</i> .....   | 7  |
| The concept as a linguistic and semiotic way of representation of culture  |    |
| <i>A. O. Davidenko</i> .....   | 11 |
| Характеристика чинників, що впливають на формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів   |    |
| <i>Н. В. Федорова</i> .....  | 14 |
| The experience of using distance learning means in training students of Higher Medical Educational Institutions  |    |
| <i>I. Kucherenko, P. Mykytenko</i> .....   | 20 |
| New Realia of East-Ukrainian Education Internationalization: Provision of Technical and Vocational Training, Including Skill Development for Adults' Re-Deployment |    |
| <i>I. V. Myhovyuch</i> .....   | 23 |
| Дослідження рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності          |    |
| <i>Н. М. Мирончук</i> .....  | 27 |
| Методика М. Ліпмана «Філософія для дітей» як інструмент розвитку креативності майбутніх учителів біології  |    |
| <i>Н. С. Скакун</i> .....  | 31 |
| Педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ -фахівців у технічних коледжах  |    |
| <i>О. В. Скорнякова</i> .....  | 36 |
| Компетентнісний репер сучасного підручника геометрії   |    |
| <i>Н. А. Тарасенкова, М. І Бурда</i> .....   | 40 |
| General characteristics of a multi-aged english classroom and the ways of teaching it  |    |
| <i>М. Р. Vasylieva</i> .....   | 44 |
| Виклики та перспективи неформальної освіти дорослих в Україні  |    |
| <i>Л. В. Вікторова</i> .....   | 47 |
| Модель формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти   |    |
| <i>Л. П. Загородня</i> .....   | 50 |
| Математичне моделювання і задачі-моделі в контексті використання сучасних інноваційних комп'ютерних технологій   |    |
| <i>І. В. Житарюк, В. М. Лучко, С. Г. Блажевський</i> .....   | 55 |
| <b>PSYCHOLOGY</b> .....  | 58 |
| Психолого-педагогічні чинники родинної детермінації цілеспрямованого та фонового впливу у структурі активізації/подоланні особистісних криз                        |    |
| <i>Л. М. Гридковець</i> .....  | 58 |
| Виховний вплив сім'ї на формування чесності у дітей  |    |
| <i>Л. О. Котлова</i> .....   | 63 |



---



---

## PEDAGOGY

---



---

### Specific aspects of preschool teachers` professional development. Organization of methodological activities

L. V. Aleksieienko-Lemovska

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Corresponding author. E-mail: al-lem17@ukr.net

Paper received 30.08.19; Accepted for publication 12.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-01>

**Abstract.** Organization of methodological activity is determined as an important factor of improvement the professional level of teachers of preschool educational institutions and one of the ways of reforming of education. It is noted that the main aim of methodological activity is scientific achievements and pedagogical experience as a complex system of interrelated measures, aimed at improving of qualification, professional skills and abilities of the teacher of the preschool educational institution and the entire pedagogical team. The content of methodological work in the preschool educational institutions is determined in accordance with the specific goals and objectives.

**Keywords:** *methodical activity, teacher's professional competence.*

The teacher's methodological training is the process and result of mastering the system of methodological knowledge, skills and abilities and preparedness for their implementation in professional activity. At the heart of methodological activities, there are scientific achievements and pedagogical experience. It is a complex system of interrelated activities aimed at improving the preschool teacher and the whole pedagogical staff's qualification and professional skills.

In the current conditions of education development in Ukraine, there is a reassessment of education professionals' methodological work. New models of methodological assistance that meet the demands of modern society are gradually being developed. New directions and forms are taking place, the content is qualitatively changing, and there is a tendency of this activity being variable and multilevel depending on educational institutions' requests and preparedness. The organization of methodological activities is an important factor in preschool teachers' professional development and is one of the ways of education reforming according to the Laws of Ukraine «On Education» [16], «On Preschool Education» [15], «Basic component of pre-school education in Ukraine» [3] and other regulatory documents. In the current conditions of education development in Ukraine, there is a reassessment of education professionals' methodological work. New models of methodological assistance that meet the demands of modern society are gradually being developed. New directions and forms are taking place, the content is qualitatively changing, and there is a tendency of this activity being variable and multilevel depending on educational institutions' requests and preparedness.

Methodological competence determines the ability and readiness for purposeful, systematic activity in performing professional tasks and solving problems. Independently chosen learned thinking and working methods or strategies are applied and improved for solving job-related problems and tasks.

As a component of professional pedagogical competence, methodological competence is the object of interest in the papers by V. A. Adolf [1], N. V. Kuzmina [10], A. K. Markova [11]. Some aspects of methodological

competence are defined in the studies by T. N. Gushchina [6] and I. A. Zimnia [19]. I. A. Knyazheva's research [8] is devoted to the formation of teachers' methodological culture. The improvement of teachers' scientific and methodological competence in professional activity was in the scope of A. M. Bogush's papers [5]. L. M. Mitin [12] and N. M. Murovan [13] investigate the problem of teachers' methodological training. Methodical activity organization issues are discussed by K. Yu. Bila [4], L. I. Illenko [18], K. L. Krutii [9], V. A. Slastonin [17] and others.

Despite a number of research papers, the problem of preschool teachers' methodological training on the basis of the competence-based approach as well as the organization of methodological activities in pre-school institutions remain urgent and need further research and substantiation.

The paper aims to consider the purpose, principles, functions, methods, and to determine the task of organizing methodological activities in pre-school institutions in the context of preschool teachers' professional development.

Methodological activity covers independent organization and assessment requiring the teacher's personal commitment and creativity as well as the definition of the main objectives of this activity type organization in pre-school institutions. Methodological competence development involves mastering practical activity methods aimed at meeting an individual's needs of a high priority for the given professional group. The increased level of needs as a result of professiogenesis, that is, the teacher's professional becoming and development, brings about the improvement of existing and the development of new innovative activity methods and, accordingly, an increase in the methodological competence level.

Methodological competence is considered as an integral multilevel professionally significant characteristic of the teacher's personality and activity based on the effective professional experience; methodological and pedagogical activity as a whole implying the optimal combination of professional pedagogical activity methods [2].

The purpose of organizing methodological work in the pre-

school institution is to create optimal conditions for continuing improvement of the level of educational process participants' general and educational culture. Methodological work in a preschool institution is a systematic collective and individual activity of pedagogical staff aimed at increasing its scientific-theoretical, cultural level as well as the level of psychological-pedagogical training and professional skills [14].

According to K. L. Krutii, the main task of methodological work is to create such an educational environment in an institution where the creative potential of the teaching staff and every subject, in particular, would be fully realized [9]. The review of methodological work with staff, educational process scientific and methodological support, and the creation of a new development environment is one of the important tasks of the preschool institution's innovative development [7]. That is why the general goal of methodological work lies in education quality assurance and continuing education system development for an educational institution teaching staff. It is determined by methodological work principles among which the leading ones are the principles of education democratization and humanization.

The main goal is to assist preschool teachers and the whole teaching staff in their professional competence upgrading and development to achieve good results in their teaching activities.

To achieve this goal, it is necessary to identify the initial level of teachers' professional training, and then formulate a goal, plan and organize methodological work with them.

In general terms, methodological work objectives are formulated by V. A. Slastonin: formation of innovative orientation in teaching staff's activity which is manifested in the systematic study, generalization and spreading of pedagogical experience, in the work on the implementation of pedagogical science achievements; raising the level of teachers' theoretical and psychological training; inquiries into new educational programs, curricula, state educational standards; investigation of new normative documents, guidance materials; providing advisory assistance to teachers in self-education [17].

The following are the principles of methodological work organization contributing to the achievement of its key goal – improving professional activity (according to L. I. Illienko [18]):

- relevance, unity of theory and practice involving the practical implementation of the law «On education», taking into account modern societal demands for education, orientation to the child's social significance in today's difficult living conditions as well as pressing challenges for specific teaching staff;
- scientific character aimed at bringing the system of teachers' training to the conformity with modern scientific achievements in various fields;
- systematic character and complexity in terms of which methodological work is considered as an integral system which depends on the unity of objectives, content, purpose, forms and methods of working with educators as well as the unity and interconnection of all parties and directions of teachers' professional development;
- goal orientation, consistency, succession, continuity, a mass character, and collectivity involving the methodological work transformation into a part of the continuing education system, full teachers engagement

into various forms of methodological work throughout the academic year;

- creation of favorable working conditions – moral, psychological, sanitary, the availability of free time for the teacher's creative activity;
- efficiency, flexibility, mobility and an individual approach requiring methodologists to be able to quickly receive and transfer educational information, taking into account the educational institution educators' individual characteristics;
- creativity implying the creative nature of methodological work, the creation of a methodological work system in a preschool institution;
- continuing teachers' self-education, qualified assistance provision both in theoretical and in practical matters; improving teaching effectiveness.

A special place in the methodological work of the preschool institution is given to the principle of providing an individualized differentiated approach to educators' pedagogical activity. In modern conditions, methodological work with staff should be built on a diagnostic basis, taking into account each teacher's needs.

The implementation of methodological work, which is defined as individually-oriented, allows developing teaching staff's initiative and creativity by involving everyone in an active professional activity.

When formulating the methodological work objectives of a preschool institution, a group of its interrelated functions should be singled out.

The functions of methodological work from the standpoint of education system hierarchical levels (A. M. Moiseieva and O. M. Masovyi) are defined as: the functions of methodological work in relation to advanced pedagogical experience, pedagogical science in general – to the national education system; the functions of methodological work in relation to the educational institution's pedagogical staff; functions of methodological work in relation to a particular teacher [13].

P. I. Tretiakov considers the functions of methodological work through managerial tasks: information and analytical, motivational and target-oriented, planning and prognostic, organizational and executive, control and evaluation, regulatory and corrective [7].

The content of the methodological work is also considered in terms of the main functions:

1) the functions of methodological work in relation to the educational institution's pedagogical staff:

- improving pedagogical activity;
- updating educational process software;
- pedagogical staff's introduction to pedagogical science and practice achievements;
- implementation of advanced pedagogical experience in pre-school institutions.

2) the functions of methodological work in relation to a particular teacher:

- research on the level of preschool teachers' professional training, identification of teachers' problems and professional needs;
- organization of work on boosting teachers' professional growth: enhancement of social and psychological culture; improvement of special skills; knowledge of human and national culture.

Methodological work is defined as the process of

teachers' professionalism development which should be considered through internal and external factors. External factors are socio-cultural environment and the education system where it is necessary to take into account the current educational situation. Internal factors include the following: teachers' self-cultivation, self-education and self-development in accordance with the requirements of state standards.

There are several types of methodological activities: research, experimental, and corrective (according to S. Zh. Honcharova). The research type provides innovative processes, the experimental type ensures the transition from the development mode to the mode of functioning, the correction one facilitates functioning [12].

Priority methodological work directions as well-organized activity methods on the achievement of goals are methodological, scientific-methodological, didactic educational process support as well as the creation of optimal conditions for interaction of all participants in the educational process.

The most widespread is the following classification of methods:

1. according to the ways of information presentation: verbal (oral, printed), visual (illustration and demonstration methods), practical (workshops, trainings);

2. according to the degree of independence in knowledge acquisition: reproductive, partially-searching, searching, research;

3. according to the way of knowledge acquisition: explanatory-illustrative, programmed, heuristic, problem- and model- based.

In the first case, methods similar to those used in working with preschoolers are more commonly used.

However, in order to organize activities to improve preschool teachers' professional competence, the most appropriate ones are the methods given in the second and third groups. At the same time, new, nontraditional, interactive methods of work with the pre-school institutions' pedagogical staff are being increasingly applied – they enable to simultaneously solve learning and cognitive, communicative and orientation tasks due to the opportunity to organize educational communicative environment facilitating the professional knowledge and skill acquisition.

The competence-based approach allows to consider the development of preschool teachers' methodological competence as a gradual process of acquiring knowledge, practical skills of organizing methodological work in a preschool institution and the experience of emotional and value-based attitude to the teaching subject and methods that meet preschoolers' needs and the post-industrial society's requirements to the teacher's personality [2].

The creation of effective conditions for preschool teachers' professional development and children's continuing holistic development, the quality of interaction with the family determine the main methodological work objectives:

1. Teaching staff's training and development, as well as its skill enhancement management.

2. Finding out, research, generalization and spreading of the best teachers' pedagogical experience.

3. Methodological support development for its implementation in an educational process.

2. Activity coordination between preschool institutions and the family aimed at children's continuing holistic development.

3. Coordination of preschool institutions' actions with other institutions to ensure children's development as well as the institution's progress in general.

4. Analysis of performance quality in order to create the conditions for ensuring positive changes in preschoolers' personality development through improving teachers' professional competence.

Thus, methodological activity covers independent organization and assessment requiring the teacher's personal commitment and creativity as well as the definition of the main objectives of this activity type organization in preschool institutions. The variety of methodological work objectives and directions in preschool institutions requires the selection of the most effective interaction forms with teaching staff.

The content of methodological work in preschool institutions is determined according to particular objectives. It also has to be taken into account educational process outcomes, teachers' qualification and staff morale. The work is conducted in the following areas: educational – educators' professional development in theoretical aspects and mastering modern methods of interaction with children; didactic – gaining knowledge on improving preschool education efficiency; psychological – conducting classes in psychology (general, developmental, pedagogical); physiological – conducting classes in physiology and hygiene; technical – the educator should be able to apply information and communication technologies in their work; self-educational – reading special literature, attending seminars on relevant topics. Much attention is paid to such a pedagogical activity type consisting in development: preparation and implementation of training and education programs, modeling of situations and events developing the child's emotional and value sphere, creation of a psychologically dangerous and comfortable educational environment.

Implementation of methodological work allows developing the initiative and creativity of the teaching staff by involving each member in active professional activity. Creation of effective conditions for the professional development of teachers of the preschool education determines the main tasks of methodological work.

The main objectives of organizing methodological work in pre-school institutions are the following: boosting teachers' professional and cultural level; improvement of the methods and styles of interaction with children based on the principles of humanization and democratization; upgrading educators' skills in organizing children's creative, research and independent activity; developing skills in the analysis of the educational process as a whole and self-reflection on one's own efficiency; involvement of educators in research activities based on innovative methods.

Directions for future research on this issue lie in scientifically implement of children's education, upbringing and development goals.

## REFERENCES

1. Adolf V. A. Obnovlenye protsessa podgotovky pedahohov na osnove modelirovaniya professyonalnoi deiatelnosti [Updating of process of teachers training on the basis of modeling of professional activity]. Krasnoyarsk: 2005. 212 p.
2. Alekseyenko-Lemovska L. V. Methodical competence tutors of preschool educational institutions: the nature and conceptual framework. Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh statei. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, Vypusk SXKhVI (126). 2015. p. 14-23.
3. Bazovyj komponent doshkilnoi osvity [Basic component of pre-school education] (nova redaktsiia) / nauk. ker.: A. M. Bohush, avt. kol.: A. M. Bohush, H. V. Bielienska, O. L. Bohinich ta in. – K.: Vydavnytstvo, 2012. 26 p.
4. Belaia K. Iu. Metodicheskaia rabota v DOU: Analiz, planirovaniye, formy y metody: metodicheskoe posobyie [Methodical work in a preschool educational institution: Analysis, planning, forms and methods: a methodical manual]. Metodicheskoe posobyie. M.: TTs Sfera, 2007. 81 p.
5. Bohush A. M. Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity u vyshchomu navchalnomu zakladi [Competent Approach to Training Future Preschool Professionals in Higher Education]. Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnishoho pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metod, seminaru (NAPN Ukrainy, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy). K.: Pedahohichna dumka. 2009. P. 271-281.
6. Hushchyna T. N. Formirovaniye metodicheskoi kompetentnosti pedahohicheskikh rabotnykov dopolnytelnoho obrazovaniya detei v protsesse povysheniya kvalifikatsiy [Formation of methodical competence of teachers of the institute of additional education of children in the process of professional development]. Yaroslavl. 2001. 252 p.
7. Kerivnytstvo doshkilnym navchalnym zakladom: Informatyvno-metodychni materialy na dopomohu kerivnykovi doshkilnoho navchalnoho zakladu [Preschool Educational Guidance: Information and Methodological Materials to Help the Preschool Educator]. Upor.: N. Maior, Yu. Manyliuk, M. Marusynets, O. Tymofeieva. Ternopil: Mandrivets. 2006. 168 p.
8. Knyazheva I. A. Metodichna kultura yak sotsiokulturnyi fenomen [Methodological Culture as a Socio-Cultural Phenomenon]. Osvita ta pedahohichna nauka. 2012. № 3. P. 32-37.
9. Krutii K. L. Innovatsiina diialnist v suchasnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi: metodychnyi aspekt [Innovative activity in a modern preschool educational institution: methodical aspect]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD. 2003. 128 p.
10. Kuzmyna N. V. Professyonalizm lichnosti prepodavatelja y mastera proyzvodstvennoho obuchenija [The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training]. M.: Vysshaia shkola. 1990. 117 p.
11. Markova A. K. Psykholohiya professyonalizma [Psychology of professionalism]. M.: 1996. 308 p.
12. Mitina L. M. Psihologiya professionalnogo razvitiya uchitelya. [Psychology of teacher professional development]. M.: Flinta. 1998. 200 p.
13. Murovana N. N. Kompetentnist pedahoha yak vazhlyva umova yoho profesiinnoi diialnosti [The competence of the teacher as an important condition for his professional activity]. Sevastopol: Rybztz, 2006. 24 p.
14. Petechuk V. M., Hrabovska T. I. Osoblyvosti upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zakladakh osvity raionnyh / miskymy metodychnymy kabinetamy [Features of management of innovative activity in educational establishments by district / city methodical offices]. Rezhym dostupu: <http://www.zakinppo.org.ua>.
15. Pro doshkilnu osvitu [Elektronnyi resurs]: Zakon Ukrainy vid 11.07.2001 r. № 2628-III. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
16. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Holos Ukrainy. 2017. 27 veres. № 178-179. P. 10–22.
17. Slastenyn V. A., Ysaev Y. F., Shyianov E. N. Pedahohyka [Pedagogy]. Ucheb. posobyie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyi. M.: Akademyia. 2002. 576 p.
18. Ylenko L. Y. Teoryia y praktyka upravlenija metodicheskoi rabotoi v obrazovatelnykh uchrezhdeniakh [Theory and practice of methodological work management in educational institutions]. M.: ARKTY. 2003. 90 p.
19. Zymniaia Y. A. Kliuchevye kompetentsy – novaia paradyhma rezultata obrazovaniya [Key competencies - a new paradigm of education outcome]. Vysshee obrazovanye sehodnia. 2003. № 5. P. 34-42.

# The concept as a linguistic and semiotic way of representation of culture

A. O. Davidenko

National Pedagogical University named by M. P. Dragomanova, Department of foreign philology

Corresponding author. E-mail: alladavid@ukr.net

Paper received 13.09.19; Accepted for publication 27.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-02>

**Abstract.** The paper deals with the concept as a productive linguistic and semiotic way of representation and interpretation of culture. Culture is considered as a set of concepts and relations between them. The concept is defined as key word of culture. The concepts form the spheres of concepts, which could be called as “the language picture of the world”. The language pictures of the world represent the culture values of every nation. The concept is relevant to the culture on the three levels: consciousness, culture and language.

**Keywords:** *Concept, culture, sphere of concept, language picture of the world, nation.*

**Introduction.** The studying of the phenomenon of the concept becomes increasingly important in modern linguistics and semiotic. This phenomenon is the area of focus of both domestic and foreign researchers. An important aspect of modern conceptual analysis is the definition of the relationship between the concept and culture. Despite the relevance of this issue, there is a very small number of researches, which are devoted to the analysis of this aspect, which determines the relevance of the study.

**The goals of the paper** are:

- to describe the concept as a linguistic and semiotic way of representation of culture;
- to define the concept of “culture”;
- to represent the concept of “language picture of the world”.

**Materials and methods.** Methods of research represent a specific set of methods, research methods, and principles of knowledge, which are used in a particular science. In this paper the following methods and approaches of theoretical knowledge are used: analysis and synthesis of information.

**A brief review of publications on the subject.** Few attempts have been made to describe the concept as a linguistic and semiotic way of representation of culture, but in aspects of another studies. Let's have a look on it in details. The researcher Yu. Yu. Stepanov has investigated the concept as a component of a culture. He has determined the interaction between culture and concept [0, 0].

The interaction between culture and concept was also noted by the researches V. I. Karasik and G. G. Slyshkin. The results of their work show that every culture determines the concept [0, 0].

According to the opinion of A. Vezhbytska [1], the concept defines the culture, it forms the central points of culture.

**Results and discussion.** The concept is considered as a productive linguistic and semiotic way of representation and interpretation of culture. In modern linguistics, this fact is explained by the fact that language is the key to the nature of human intellection and psyche. The studying of the concept – is the way of understanding the principles of the cultural structure of every nation, forasmuch as the concept is a set of emotive, cognitive, psychological and behavioural stereotypes of the nation.

According to the opinion of Yu. Yu. Stepanov, culture

is a set of concepts and relations between them [39, p. 40].

V. I. Karasik and G. G. Slyshkin speak about the relationship between the concept and culture. According to their opinion, every culture determines the concept. The researchers are of the persuasion that the concept is a mental projection of cultural elements [2, p. 76].

The researcher A. Vezhbytska [1] does not use the “concept” as a scientific term. The researcher introduces this definition as the “key words of culture”. “Key words are those words that are important and defining for a particular culture” [1, p. 35]. These words can be described as the central points which group cultural areas.

According to research of A. Vezhbytska, cultural concepts are the words that give a substantial, not trivial, unique information about particular culture. Thus, it is possible to note that every culture has the own specific cultural concepts, because all cultures and language pictures of the world are different in traditions, social structure, cultural characteristics, everyday life, own dishes, etc. Cultural concepts are stored in the collective consciousness of each particular nation. They form the sphere of the concept. An alternative to the definition of the “conceptual sphere” can be considered the definition of “language picture of the world”.

The definition of the “picture of the world” is fundamental. It refers to the concepts that represent the specificity of human existence. It is impossible to understand the world without understanding the language. Thus, forming in the consciousness of every nation, the language picture of the world forms represents the surrounding reality.

The picture of the world is a global image of the world, it is the result of human spiritual activity. It arises in the consciousness of a person in the course of the contacts with the world around.

A person forms the picture, idea of the world through the knowledge of the world. Thus, a certain model, a kind of “model of the world” arises in consciousness. The concept “world” stands out from the concept “picture of the world” as the concept “world” means a human interaction with the surrounding reality, and the “picture of the world” is the result of perception, processing and individual interpretation of information about the surrounding world by human consciousness.

All phenomena and objects of the external world are represented in human consciousness by internal images in

the form of a semantic field, a system of meanings, therefore, the picture of the world is a system of images that are impersonated through language.

In the modern sense, the picture of the world is perceived as a depiction of the world order, a kind of copy of the universe, which includes a description of laws the

world is arranged, the way of the universe's existing, interacting, developing.

Accumulating the experience, people reorganize it into the concepts, which are formed into the system. Schematically, this process can be represented at the fig. 1.

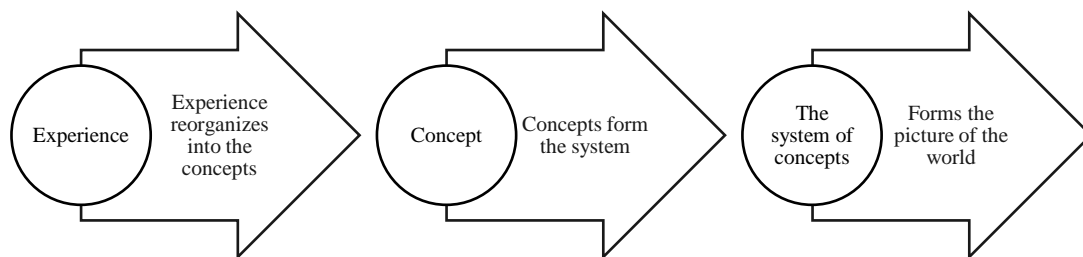


Fig. 1. – The scheme of the formation of the picture of the world

The main components of the linguistic picture of the world are concepts, therefore, the linguistic picture of the world and the sphere of the concept are alternative, interchangeable concepts.

Given the fact that the concepts of different nations differ from each other, it is advisable to conclude that the conceptual spheres are also different. The differences of the sphere of the concept characterize the differences between cultures, as well as the common features characterize the consanguinity of cultures.

The concept is the main representative of the cultural values of the people. Values are the regulators of behaviour, based on the reflection of the social and cultural significance of certain phenomena of reality.

Cultural values are culturally significant human attitude to the world. They form a system that predetermines human behaviour. Cultural values are reflected in the language. They are expressed by concepts – cultural dominants, which help to explain the features and specificity of ethnic mentality, especially the perception of the linguistic personality. Cultural dominants manifest as both cultural and individual concepts.

The cultural concept as a cultural dominant is closely related to the concept of individual concept. The individual concept arises in the consciousness becomes the basis for the formation of the cultural concept – the “consciousness of the nation”. The cultural concept can also become the basis for the formation of an individual concept. The cultural concept is perceived by the individual, comprehended through the prism of the consciousness. This interaction gives the rise to a new individual concept. We can retrace a certain tendency (Fig. 2).

Thus, the formation of cultural and individual concepts is a continuous process, which includes both of these two components.

The concept accumulates cultural values. The main features of the concept are complexity, versatility, mentality, integrity, conditionality, variability, limitation by the consciousness of the certain culture-bearer. It fixes the culture nonconformities of every particular nation.

This allows us to speak about the pictures of the world of peoples at the level of the content side of the conceptual sphere of speech, rather than its formal organization. The diversity of concepts depends on the way of life, needs, features of existence of a certain people.

Considering the structure of the concept as a cultural

phenomenon, a number of linguists divide it into three areas:

- the modern area;
- the historical area;
- the internal form, which is usually effaced in the consciousness of linguocultural speakers, but is fixed in the external (sound or graphic) form of the language.

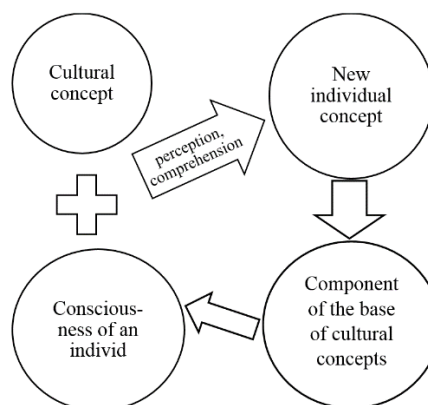


Fig. 2. – Interaction of individual and cultural concepts

The concept is relevant to the culture on the three levels: language, consciousness and culture. The relation of the concept with the three above mentioned spheres can be formulated as follows:

- Consciousness – is the domain of the concept (the concept lies in consciousness);
- Culture – it determines the concept (i.e. concept – is the mental projection of cultural elements);
- Language – is the sphere of the concept realization.

**Conclusion.** In view of the above said, it is possible to make a conclusion that the concepts represent the culture of every nation. They accumulate the cultural values and determine the differences and similarities of cultures. The concepts are characterized by complexity, versatility, mentality, integrity, conditionality, variability, limitation by the consciousness of the certain culture-bearer.

The concept is relevant to the culture on the three levels: language, consciousness and culture. The relation of the concept is formulated as follows:

- Consciousness – is the domain of the concept (the concept lies in consciousness);
- Culture – it determines the concept (i.e. concept – is the mental projection of cultural elements);



– Language – is the sphere of the concept realization.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва: Рус. словари, 1996. С. 94-100
2. Карасик В. Базовые характеристики концептов. Антология концептов / В. Карасик, Г. Слышкин. Волгоград : Парадигма, 2005. 243 с.
3. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва: Akademia, 2000. С. 45-49
4. Степанов В. Н. Об энтропии понятия «концепт» в современной лингвистике // Иностранные языки в высшей школе. Научный журнал, 2009. Выпуск 3 (10). С. 34-41
5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: Школа «Языки русской культуры» 1997. С. 27-31

#### REFERENCES

1. Vezhbickaya, A. Language. Culture. Knowledge. Moscow: Rus. Dictionaries, 1996. P. 94-100
2. Karasik, V. Basic characteristics of concepts. Anthology of concepts. Volgograd: Paradigm, 2005. 243 p.
3. Slyshkin G.G. From text to symbol: linguocultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse. Moscow: Akademia, 2000. P. 45-49
4. Stepanov Yu.S. On the entropy of the “concept” in modern linguistics // Foreign languages in higher education. Scientific journal, 2009. Is.3 (10). P. 34-41
5. Stepanov Yu.S. Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience. Moscow: School “Languages of Russian culture”, 1997. P. 27-31

## Характеристика чинників, що впливають на формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів

Н. В. Федорова

Рівненський державний гуманітарний університет  
Corresponding author. E-mail: nataliya76fedorova@gmail.com

Paper received 10.09.19; Accepted for publication 22.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-03>

**Анотація.** У статті аналізуються чинники, що впливають на формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів. У дослідженні схарактеризовані внутрішні та зовнішні чинники формування у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції, визначені сильні і слабкі сторони організації освітнього процесу та освітнього середовища за традиційних умов навчання, які гальмують процес формування у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції.

**Ключові слова:** гуманістична педагогічна позиція (ГПП) майбутнього логопеда, чинники, які впливають на міру сформованості у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції, зовнішні чинники, внутрішні чинники.

**Вступ.** Гуманізм і толерантність у ставленні до осіб з особливими потребами визначає рівень свідомості нації та ступінь розвитку суспільства. Історичний огляд розвитку гуманістичної педагогіки та аналіз стану сучасної освіти переконливо доводять, що ідея гуманізму, покладена в основу найвідоміших прогресивних педагогічних учень, набуває найбільшої актуальності у вирішальні періоди суспільного розвитку, коли чітко простежується потреба певного суспільства в духовному єднанні людей. Саме тому сьогодні відбувається орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, гуманізацію навчально-виховного процесу, впровадження інклюзивного освітнього середовища. Гуманізація ставлення сучасного українського суспільства до осіб із проблемами в розвитку, яка виявилася спочатку в ідеях інтеграції, а пізніше – в державній політиці інклюзії в освіті та усіх інших сферах соціального життя, внесла суттєві зміни в професійну діяльність педагогів загалом і педагогів у сфері спеціальної освіти: дефектологів, вчителів-логопедів, зокрема. Цілком закономірно, що у зв'язку з цим державою висуваються якісно нові вимоги до фахівців системи спеціальної освіти.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Законом України Про освіту в новій редакції (2017), а саме його статтею 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами», передбачається створення умов для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечення державою підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти [3].

Провідними сучасними українськими вченими в галузі спеціальної освіти розроблений проект стандарту вищої освіти України зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, С.В. Федоренко, М.К. Шеремет) [8], яким передбачається серед інших формування гуманістично орієнтованих компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз загальних та спеціальних психолого-педагогічних джерел, присвячених підготовці майбутніх педагогів і логопедів, зокрема, свідчить про те, що ця проблема досліджувалася в таких аспектах: *обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів* (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько); *висвітлення сутності спеці-*

*альної освіти* (І. Бгажнокова, Г. Дульнев, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер); *розкриття сутності професійної діяльності вчителя-логопеда* (А. Богомолова, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чірка, М. Шеремет); *висвітлення деяких шляхів підготовки вчителів-логопедів* (В. Акименко, В. Дудьєв, О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко та інші).

Дослідження свідчать про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах спрямована на формування у них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та удосконалення особистісних якостей, на формування *активної, гуманістичної професійної позиції логопеда* [1;2;5;6;7].

**Мета статті.** Мета даної статті полягає у визначенні чинників, що впливають на міру розвитку досліджуваного явища у звичних умовах підготовки майбутніх логопедів.

**Результати та їх обговорення.** Гуманістичну педагогічну позицію (ГПП) майбутнього логопеда розуміємо як особистісний феномен, який інтегрує цінності та смисли педагогічної діяльності гуманістичної спрямованості. За своїм змістом ГПП є ціннісно-смісловою, а за структурою – інтегрованою характеристикою ставлення майбутнього фахівця до своєї професійної діяльності, клієнтів та самого себе. Важливими сторонами ГПП майбутнього логопеда є *світоглядна* (усвідомлення важливої ролі обраної професії, переконання у правильності свого вибору, сформованість адекватних образів соціально-професійного простору та власного Я); *морально-етична* (орієнтація на норми етики, сформованість базових моральних якостей); *поведінкова* (наявність компетентної, доцільної, конструктивної поведінки та педагогічних дій).

На процес формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів впливає чимало чинників. Як зазначають провідні фахівці, готовність до майбутньої професійної діяльності визначається у першу чергу системою ставлень студентів. Ставлення майбутніх логопедів до самих себе, до обраної професії та дітей дошкільного віку багато у чому обумовлюють міру їхньої особистісної та професійної компетентності.

Різноманітність зв'язків студентської молоді з професійною діяльністю визначається здатністю майбутніх фахівців регулювати свою поведінку, виявляти інтелектуальні, емоційно-вольові, морально-духовні якості, а

також змістом, складністю, новизною, соціальною значущістю даної діяльності. Система особистісно-діяльнісних відносин вельми динамічна і передбачає як розвиток самої особистості, так і способів здійснення професійної діяльності. У цій системі проявляються протиріччя між особистісними утвореннями, зовнішньою діяльністю і соціальними чинниками, які виступають у вигляді вимог та стимулів розвитку рис і якостей, адекватних конкретним формам поведінки. У той самий час включення студента у професійну діяльність якості активного суб'єкта, установка на реалізацію цілей і завдань обумовлюють його прагнення адаптувати її зміст і способи здійснення до своїх можливостей.

У дослідженні ми керувалися положеннями фахівців, згідно з якими *рефлексія* майбутнім логопедом відносин у сферах «Я», «Я і діти», «Я і професія» уможлиблює формування активної професійної позиції, є необхідною умовою саморозуміння та самоствавлення. Наявність професійної позиції дозволяє говорити про яскраво виражену спрямованість майбутнього логопеда, характеризувати її як цілісну або конфліктну, сильну або слабку. Професійна позиція може свідчити про початок професійної деформації особистості, неузгодженості умов і умов професійного самовизначення студентської молоді. Рівень її поведінки та діяльності значною мірою визначається розвитком *Я-образу*, який виступає основним чинником особистісної активності.

Отже, сформованість у майбутніх логопедів самосвідомості – *адекватної самооцінки, ціннісного самоствавлення, рефлексії* як здатності усвідомлювати свої особливості, давати собі звіт у тому, як вони сприймаються іншими, будувати свою поведінку з врахуванням ймовірних реакцій значущих людей виступають важливими *внутрішніми чинниками* формування у майбутніх фахівців гуманістичної педагогічної позиції.

Як встановлено у констатувальному експерименті, значна кількість досліджуваних характеризується неадекватною самооцінкою: завищеною (25,6%) та заниженою (19,2%). Остання категорія майбутніх логопедів надміру критично ставиться до себе, обережно висловлює судження щодо самих себе. Близько третини майбутніх логопедів вирізняються нестійкою самооцінкою, її залежністю від суджень авторитетних людей. Лише п'ята частина учасників експерименту характеризується адекватною самооцінкою, ціннісним самоствавленням, здатністю до педагогічної рефлексії. Не випадково ставлення до себе майбутнім логопедам виявилось визначити складніше, ніж ставлення до професії та майбутніх вихованців.

Опитування майбутніх логопедів на етапі констатації засвідчило, що вагома їх частина (42,6%) незадоволені собою, соціальним статусом батьків, місцем, яке посідають у суспільстві. Вони зазначають, що через недостатню реалізованість тата і мами не можуть посісти відповідне місце у суспільстві: не вміють себе захистити, відстояти свої переконання, відчувають невпевненість серед незнайомих людей тощо.

За даними дослідження, 36,2% студентів хочуть бути матеріально незалежними від батьків, шукають для цього різноманітні шляхи самореалізації. Внаслідок цього вони вдаються до найрізноманітніших способів заробляння фінансів: підвищення стипендія, робота гувернантками, підробляння у супермаркетах тощо. Вони підкреслюють: «Це дає свободу дій, забезпечує умови

самому відповідати за себе, дає можливість реалізувати себе у різних сферах». Матеріальна незалежність виявляється для них підставою для розвитку власної значущості та позитивного ставлення до самих себе, задоволення потреби «бути не гіршими за інших». Вони висловили думку щодо доцільності запровадження у вищому закладі освіти методу стимулювання діяльності студентів, створення умов, за яких неввихованість, неосвіченість, порушення дисципліни і громадського порядку стануть не вигідними.

Відповіді на запитання анкети та бесіди засвідчили, що мотиви самовиховання притаманні лише 16,0% респондентів. Для деяких з них професійне самовиховання розпочалося після ознайомлення з обраною професією, вимогами, які вона пред'являє. Ця категорія майбутніх логопедів зазначили: розуміння необхідності змінити статус з позиції: «Я – студент, нехай мене вчать і виховують» на позицію «Я – майбутній спеціаліст. Я готую себе до важливої професії»; повинен оволодіти досвідом самостійної роботи над збагаченням знань, умінь, над власним самовдосконаленням.

Переломним моментом для п'ятої частини опитаних стала самостійна діяльність під час проходження педагогічної практики. Студенти зазначили, що спілкування із дітьми з особливими потребами стимулює прагнення вдосконалюватися як особистість та майбутній професіонал, сприяє набуттю досвіду прийняття власних рішень, здійснення відповідальних виборів, незалежного розв'язання конфліктної ситуації. Майбутні логопеди підкресливали, що самі собі задавали запитання: «Яким педагогом я можу та повинен стати?», «Що я вмію, чим я буду приваблювати майбутніх вихованців?». Так поступово в них розвивалася здатність до педагогічної рефлексії

З'ясувалося, що лише 9,6% опитаних студентів під час опитування акцентували увагу на важливості розвитку власної індивідуальності, підкресливали важливість прагнення до незалежності від інших, бажання продукувати оригінальні ідеї і рішення, уміння зберігати свою неповторність, захищати прочуття власної гідності, відстоювати свою позицію, доводити її правомірність під час зовнішнього тиску. Усвідомлення майбутніми логопедами важливості індивідуального розвитку, врахування в освітньому процесі індивідуальної історії життя майбутніх вихованців, реалізації диференційованого та індивідуального підходів до виховання і навчання – важлива умова оптимізації майбутньої професійної діяльності.

З огляду на те, що розвиток самосвідомості особистості важливий для визначення майбутнім логопедом свого соціального статусу, заслуговують на увагу висловлювання 6,4% респондентів щодо мотиву соціального престижу. Вказані студенти підкресливали необхідність забезпечення у процесі виховання і навчання справедливого ставлення викладачів, зазначили, що соціальна нерівність, яка спостерігається в їхніх академічних групах, негативно впливає на самооцінку, знижує домагання, провокує прояви замкнутості, небажання спілкуватися або, навпаки, агресивності, конфліктності.

Стан здоров'я майбутнього логопеда позначається на його самопочутті, здатності самореалізуватися та самовдосконалюватися. Водночас лише 3,2% опитаних зазначили під час опитування, що необхідно значну увагу приділяти власному здоров'ю, шукати резерви

його збереження та зміцнення (належний час спати, дотримуватися особистої гігієни, раціонально харчуватися, контролювати масу свого тіла, відмовлятися від звички палити, зловживати алкоголем, своєчасно проходити профілактичні медичні огляди, в разі захворювання – лікуватися).

Опитування засвідчило: значна кількість студентів (45,8%) підкреслило важливість для успішної професійної діяльності не стільки фізичного, скільки морально-духовного здоров'я. Це дає підстави говорити про те, що студенти розуміють – внутрішні конфлікти, суперечності, непорозуміння, негативні емоційні стани не сприяють гармонії фізичного та духовного стану організму, гальмують ефективність формування гуманістичної педагогічної позиції.

До внутрішніх чинників, які впливають на міру сформованості у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції як системи ставлень до себе, до професії та дітей дошкільного віку, віднесено *особистісний досвід*. Під ним розуміємо накопичені досліджуваними результати пізнання, засновані на їхньому чуттєвому практичному освоєнні під час освітнього процесу, в освітньому середовищі та у широкому життєвому контексті. Особистісний досвід слугує важливим джерелом інформації майбутнього фахівця як про зовнішній об'єктивний світ, так і про своє внутрішнє духовно-душевне життя.

У дослідженні ми виходили з розуміння, що досягнення студентів як активних суб'єктів освітнього процесу закріплюються в їхніх знаннях, уміннях, навичках, звичках, ставленнях. Останні складають їхній особистісний досвід, який як динамічне утворення якісно та кількісно змінюється упродовж життя (особистого та професійного). З огляду на те, що особистісний досвід збагачується, ускладнюється, урізноманітнюється з віком та під впливом навчання та виховання у вищому закладі освіти, він позначається на характеристиках гуманістичної педагогічної позиції студентів різних курсів, зокрема початківців та випускників.

З метою визначення динаміки змін у гуманістичній педагогічній позиції майбутніх логопедів, здійснено кількісний розподіл студентів I, II, III і IV курсів за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія» за рівнями сформованості в них означеної позиції. Порівняльну характеристику подано у таблиці 1.

**Таблиця 1.** Динаміка розвитку гуманістичної педагогічної позиції студентів I-IV курсів (у %)

| Рівні сформованості позиції                | Курси |      |      |      |
|--|-------|------|------|------|
|  | 4     | 3    | 2    | 1    |
| Високий (конструктивно-творчий)            | 19,2  | 18,2 | 16,0 | 12,8 |
| Оптимальний (конструктивно-репродуктивний) | 28,8  | 26,4 | 25,6 | 22,4 |
| Середній (амбівалентний, суперечливий)     | 33,0  | 39,4 | 39,4 | 42,4 |
| Низький (деструктивно-репродуктивний)      | 14,8  | 16,0 | 19,0 | 22,4 |

Якісний аналіз кількісних даних, поданих у таблиці 1 дозволяє зробити такі узагальнення.

В цілому підтверджено, що з кожним наступним курсом показники сформованості у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції покращуються. Тобто, набутий з роками досвід засвідчується глибиною і широтою знань, більшою визначеністю та стабільністю

емоційно-ціннісного ставлення та набутими навичками ціннісного ставлення до інших та самих себе. Якщо на I курсі до високого та оптимального рівнів сформованості гуманістичної педагогічної позиції віднесено 35,2% досліджуваних, то на випускному – 48%. Встановлено, що на 7,4% зменшилася кількість студентів з низькими показниками означеної позиції. Отже, є підстави говорити, що організація освітнього процесу у базових вищих закладах освіти за традиційної системи підготовки логопедів позитивно позначається на досвіді майбутніх фахівців, збагачує їхні знання, розширює уявлення, прищеплює мінімально необхідні навички поведінки. Подальше їх зростання уможливить упровадження у педагогічну практику авторської моделі формування гуманістичної педагогічної позиції.

Аналіз відповідей майбутніх логопедів засвідчив, що вони покладають чималі сподівання на те, що упродовж навчання відбудуться суттєві зміни в їхньому інтелектуальному та особистісному розвитку, складають з цієї метою програми саморозвитку на конкретний період навчання. Більшість з них (77,8 %) при цьому вказують на конкретні шляхи, за допомогою яких відбуватимуться ці зміни, передбачаючи ймовірні складності, упущення. Так, на думку першокурсників, ці зміни відбуватимуться під впливом викладачів; старшокурсники ж підкреслюють вплив самоосвіти, засобів інформації. Вони констатують, що «з'явилася впевненість у собі», «почала краще усвідомлювати свої здібності», «підвищилася самооцінка», « добре розумію особливості майбутньої професійної діяльності».

Встановлено, що у 36,2 % опитаних студентів випускних курсів, на їхню думку, за період навчання у вищому закладі освіти зросла мотивація, розуміння необхідності самовизначатися, творчо самовиражатися, самовдосконалюватися («зріс інтерес до дітей з особливими потребами», «посилилося бажання читати та аналізувати фахову літературу», «розпочався активний пошук фахівців, які змогли б поділитися досвідом», «виникло бажання шукати альтернативні форми підвищення різносторонньо свій фах – тренінги, онлайн конференції тощо).

Отже, можна говорити, що значна кількість випускників усвідомили важливість клопіткої роботи над собою, наслідком чого виявилася змістовна трансформація їхніх цінностей: поведінка набула більшої самостійності; вони стали пунктуальнішими у виконанні завдань під час педагогічної практики; більш толерантно почали ставитися до протилежної від власної думки; ініціювали готовність прийти на допомогу, змінилися на краще світоглядні переконання.

Поряд із цим, 25,6% респондентів критично зауважили, що упродовж навчання у вищому закладі освіти з'явилася схильність до «агресивності», «байдужості», «сарказму», «жорсткості» тощо. Це можна пояснити чималим навчальним навантаженням, інтенсивністю життя, браком часу на розваги, низьким матеріальним статком родини тощо. У ході формування експерименту необхідно буде приділити увагу даній категорії досліджуваних.

Доцільно зауважити: понад третини опитаних старшокурсників вказали на помітні негативні зміни у розвитку уявлення про себе як майбутніх логопедів: якщо на молодших курсах було виявлено більше тих, хто був незадоволений іншими (викладачами, одногрупниками, друзями), то старшокурсники наголошували перш за

усе на власних прорахунках («розчарувалась у виборі професії», «втратила надію реалізувати себе в обраній професії», «не впевнена у своїй необхідності як майбутньому фахівцеві», «сумніваюся у власних силах і здібностях», «дійсність не відповідає очікуванням», «забула те, що знала до університету», «немає взаємозв'язку між теорією та педагогічною практикою», «пропало бажання бути педагогом» тощо).

Як засвідчило опитування, близько п'ятої частини досліджуваних старших курсів фіксували наявність труднощів у навчальній діяльності, несправедливе ставлення

до них викладачів, емоційне виснаження («дуже швидко втомлююся», «стала дратівливою», «почала швидко виснажуватися», «стала байдужою до всього», «втратила інтерес до навчання» тощо). Це пояснюється, з одного боку, реальним ускладненням життєвих реалій у нашій державі, з іншого – формуванням здатності більш диференційовано, критично оцінювати себе як особистість та майбутнього фахівця. Виявлені дані братимуться до уваги у визначенні методики організації спеціально спрямованої роботи із студентською молоддю.

**Таблиця 2.** Кількісний розподіл варіантів відповідей викладачів на запитання анкети

| <i>Запитання</i>   | <i>Варіанти відповідей</i>                                   | <i>Кількість досліджуваних (у %)</i> |
|--|--|--------------------------------------|
| 1. Критерії визначення рівня сформованості гуманістичної педагогічної позиції студентів        | Гуманне, шанобливе ставлення до дітей з особливими потребами | 58,6                                 |
|  | Активний характер життєдіяльності студента                   | 25,6                                 |
|  | Рівень культури, вихованість майбутнього фахівця             | 19,2                                 |
|  | Збіг вчинків та висловлювань                                 | 6,6                                  |
| 2. Чи у всіх студентів сформована гуманістична педагогічна позиція?                            | Сформована лише у певній частини                             | 39,4                                 |
|  | У всіх, але проявляється ситуативно                          | 28,6                                 |
|  | У всіх формується інтуїтивно                                 | 22,4                                 |
|  | У переважній більшості не сформована                         | 9,6                                  |
| 3. Чи важлива для логопеда гуманістична педагогічна позиція?                                   | Так, безумовно важлива                                       | 100,0                                |
| 4. Найбільш вживані студентами навички гуманістичної педагогічної позиції                      | Доброчинність, толерантність                                 | 36,2                                 |
|  | Уміння вести діалог, спілкуватися                            | 19,2                                 |
|  | Повага до інших  | 16,0                                 |
|  | Прагнення допомогти  | 12,6                                 |
|  | Терпимість, витримка   | 9,6                                  |
|  | Самопізнання   | 6,4                                  |
| 5. У яких видах діяльності найчастіше проявляється гуманістична педагогічна позиція студентів? | Педагогічна практика   | 33,0                                 |
|  | Волонтерська діяльність                                      | 22,4                                 |
|  | Добровільні акції, благодійні аукціони                       | 19,2                                 |
|  | Лабораторні заняття  | 16,0                                 |
|  | Інтерактивне навчання  | 12,6                                 |
|  | Індивідуальні заняття з логопатами                           | 6,8                                  |
| 6. Частота використання у спілкуванні поняття «гуманістична педагогічна позиція»               | Час-від-часу   | 52,2                                 |
|  | Рідко  | 39,4                                 |
|  | Часто  | 8,4                                  |
| 7. Чи володієте сучасними методами формування гуманістичної педагогічної позиції?              | Не володію   | 49,0                                 |
|  | Володію частково   | 36,2                                 |
|  | Володію  | 14,8                                 |
| 8. Чи достатньо необхідних методичних матеріалів?  | Матеріали фактично відсутні                                  | 55,4                                 |
|  | Недостатньо  | 36,2                                 |
|  | Достатньо  | 8,4                                  |
| 9. Чи цікавляться проблемою формування гуманістичної педагогічної позиції колеги?              | Так  | 52,2                                 |
|  | Певною мірою цікавляться                                     | 41,4                                 |
|  | Відповідь відсутня   | 6,4                                  |
| 10. Чи використовуєте дані досліджень фахівців з означеної проблеми?                           | Так  | 55,4                                 |
|  | Відповідь відсутня   | 44,6                                 |

Вище йшлося про особливості розвитку у майбутніх логопедів самосвідомості та досвіду (знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій) упродовж чотирьох років навчання у вищому закладі освіти педагогічного профілю, які було віднесено до внутрішніх чинників впливу на гуманістичну педагогічну позицію. Внутрішні чинники визначають ресурс, особистісний та професійний потенціал студентської молоді, її сильні та слабкі сторони.

Професійна діяльність логопеда є комплексом взаємопов'язаних між собою процесів, залежних від багаточисленних та різноманітних чинників – внутрішніх і зовнішніх. Ці чинники різноспрямовано впливають на життєдіяльність студентської молоді: одні – позитивно, інші – негативно. Негативний вплив одних може звести нанівець позитивний вплив інших.

**Зовнішні чинники** – це освітні процеси та освітнє середовище, зовнішнє по відношенню до суб'єктивної гуманістичної педагогічної позиції майбутнього фахівця. Вони можуть оптимізувати процес її формування, а можуть загальмувати, обмежити позитивний вплив на нього, призвести до втрати майбутніми логопедами працездатного стану.

Нижче зупинимося за характеристичні такі зовнішні чинники, як ставлення до проблеми формування у майбутніх логопедів означеної позиції викладачів базових освітніх закладів та змістове наповнення навчальних планів, за якими викладаються загальні та спеціальні дисципліни для даної категорії фахівців.

Ставлення викладачів до досліджуваного явища та умов його формування досліджувалося шляхом проведення опитування спеціальної спрямованості. У таблиці

2 подано узагальнені дані анкетування 30 викладачів спеціальних дисциплін.

Як засвідчив аналіз поданих у таблиці 2 відповідей викладачів, визначаючи критерії оцінки гуманістичної педагогічної позиції, респонденти акцентували увагу на гуманному ставленні до дітей з особливими потребами, толерантності по відношенню до оточуючих, активній життєдіяльності студентської молоді, їхній культурі, вихованості, збігу слів і реальних вчинків. Напрошується висновок: в цілому вектор визначення провідної категорії викладачами схарактеризований правильно, проте недостатньо системно, комплексно, надміру конкретно. Поза належної уваги викладачів залишилися такі характеристики гуманістичної педагогічної позиції, як розвиток у майбутніх логопедів світогляду, переконань, ціннісних орієнтацій, уміння визнавати право іншого на реалізацію своїх здібностей та задоволення власних потреб. Це актуалізує необхідність використання на етапі формування пам'яток відповідного змісту, адресованих викладачам.

Нас цікавили оцінки викладачами того, чи у всіх студентів сформований належний рівень гуманістичної педагогічної позиції. З'ясувалося, що однозначно позитивної відповіді не дав жодний з викладачів. Переважали компромісні варіанти відповідей: «проявляється ситуативно» (близько третини), «формується інтуїтивно» (близько чверті), «сформована лише у певної частини» (близько 40%), «у більшості не сформована» (близько десятої частини). Можна говорити, що відсутність чітких цифр засвідчує приблизність уявлень викладачів про реальний розподіл студентів за рівнями сформованості у них гуманістичної педагогічної позиції.

Усі без винятку опитані викладачі були одностайними у визначенні важливості для професії логопеда гуманістичної педагогічної позиції. До найбільш уживаних студентами навичок, що засвідчують сформованість останньої, вони віднесли доброзичливість, людяність, толерантність (понад третини), комунікативні уміння, здатність спілкуватися, вести діалог (близько п'ятої частини), повага до інших (16%), готовність прийти на допомогу (понад десятої частини), витримка, терпимість (близько десятої частини), здатність до самопізнання (понад 6%). Варто зауважити, що окремі викладачі до цього переліку додали такі прояви поведінки студентів, як культурне вітання, здатність поступитися місцем у транспорті, догляд за тваринами, що не мають безпосереднього відношення до поняття «педагогічна позиція».

Цікавими та різноманітними виявилися відповіді викладачів з приводу видів діяльності, в яких студенти виявляють гуманістичну педагогічну позицію. На першому місці за кількістю прибічників виявилася педагогічна практика (третина опитаних), на другому – волонтерська діяльність (понад п'ятої частини), на третьому – добровільні акції та благодійні аукціони (близько п'ятої частини). Третина інших респондентів надала пріоритет лабораторним заняттям, інтерактивним формам навчання та індивідуальним заняттям з логопатами.

Показовими виявилися оцінки викладачами частоти використання у спілкуванні з майбутніми логопедами поняття «гуманістична педагогічна позиція». З'ясувалося, що понад половини опитаних вживає його нечасто, час-від-часу, під час викладання спеціальних дисциплін; майже 40% визнали, що вживає його вкрай рідко; лише близько десятої частини позитивно оцінили

використання провідної категорії у своїй педагогічній діяльності.

Оцінюючи володіння методикою формування у студентів гуманістичної педагогічної позиції, викладачі виявилися вельми самокритичними: майже половина з них схилилася до негативної оцінки; понад третини визнала його задовільною оцінкою («володію частково»); лише близько 15% виявилися оптимістами, позитивно оцінили свою методичну грамотність у даному напрямі.

Викликає тривогу той факт, що вельми песимістичними виявилися оцінки викладачами наявності методичних та дидактичних матеріалів з проблеми формування у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції. Понад 55% вказали на їх відсутність, понад третини – на їх дефіцит, лише близько десятої частини висловили оптимістичне судження з цього питання.

Висловлювання опитаних викладачів дає підстави робити висновок про те, що переважна більшість їхніх колег виявляють інтерес до проблеми формування у студентської молоді гуманістичної педагогічної позиції: понад половини дали позитивну відповідь, понад 40% – компромісну («до певної міри так»). Слід зазначити, що 6% опитаних уникли відповіді на поставлене запитання. Це можна пояснити як недостатньою поінформованістю з цього питання, так і небажанням висловлювати негативні судження з приводу інших.

Цікавими виявилися відповіді на останнє запитання анкети щодо того, доробок яких фахівців викладачі використовують у формуванні гуманістичної педагогічної позиції студентської молоді. Опитування засвідчило, що понад 55% викладачів підтвердили, що використовують наукові праці таких провідних фахівців, як Ш.Амонашвілі, І.Бех, Л.Врочинська, О.Косарева, Н.Пахомова, Т.Поніманська, В.Сластьонін, В.Сухомлинський та ін. Водночас близько 45% респондентів залишили запитання без відповіді. Це слід оцінити як тривожний факт, який потребує до себе серйозної уваги.

Таким чином, анкетування допомогло визначити сильні і слабкі сторони організації освітнього процесу та освітнього середовища за традиційних умов навчання, які гальмують процес формування у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції. До основних недоліків слід віднести: недостатньо системний, цілісний підхід викладачів до означеної проблеми; домінування орієнтації на морально-етичну та поведінкову сторони позиції у порівнянні з світоглядною; нечіткість критеріїв визначення змісту провідної категорії; недостатній рівень поінформованості щодо характеристики студентів, власної методичної та науковою оснащеності. Усі вказані аспекти проблеми будуть у полі уваги експериментатора на етапі формування.

Наступним чинником, що потребував нашої уваги, був *аналіз впливу змісту навчальних програм дисциплін «Спеціальна освіта. Логопедія»*, які визначають стратегію і тактику її викладання.

На підставі аналізу робимо декілька висновків.

**До позитивних можна віднести:**

1. Належна увага до особливостей дітей дошкільного віку з особливими потребами, у першу чергу фізіологічних.
2. Гармонійне поєднання у змісті освіти лекційних та практичних занять.

3. Відведення значної кількості годин на самостійну роботу студентів.

4. Орієнтація на моральне виховання майбутнього фахівця, розвиток його культури.

**До негативних можна віднести такі:**

1. Акцент традиційно зроблено на оволодінні дітьми з особливими потребами знань та унормуванні їхньої поведінки та діяльності. Поняття «особистість», «індивідуальність» вживаються рідко, радше у загальному контексті, що неправомірно з огляду на упровадження у педагогічну практику особистісно орієнтованої моделі освіти.

2. У програмах бажано посилити увагу до проблеми розвитку *особистісної* та *професійної компетентності* майбутніх логопедів, посиливши при цьому увагу до розвитку в них адекватної цілісної картини світу та життєдайної Я-концепції.

3. Основою змісту навчальних програм має стати не лише педагогічні та медичні аспекти розвитку у студентів готовності до діяльності логопеда-дефектолога,

але й *психологічна* та *соціальна*.

4. Потребує поглибленої уваги питання формування у студентської молоді світоглядної позиції, переконань, системи ціннісних ставлень до себе як особистості та професіонала, до діяльності логопеда, до дітей дошкільного віку з особливими потребами.

5. Необхідне осучаснення технологій формування у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції.

6. Має набути особливої значущості упровадження у педагогічну практику індивідуального підходу, врахування здібностей студентів та майбутніх вихованців.

**Висновки.** Схарактеризовані у дослідженні внутрішні та зовнішні чинники формування у майбутніх логопедів гуманістичної педагогічної позиції окреслюють напрями та шляхи організації формувального експерименту, впливають на визначення принципів та педагогічних умов оптимізації освітнього процесу, що і складає подальшу перспективу нашого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І.Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: зб. м-лів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
- Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т.І.Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 208 с.
- Закон України Про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/statja-19.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-19.htm)
- Пахомова Н.Г. Рефлексивно-оцінна діяльність у контексті інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск двадцять дев'ятий. Частина 2. Педагогіка. – С.131 – 141.
- Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Пінчук Юлія Володимирівна. – К., 2005. – 220 с.
- Поніманська Т.І. Формування гуманістичної особистісно-професійної позиції у процесі підготовки вихователя [Електронний ресурс] / Т.І. Поніманська // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 6. – С. 143-150. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2013\\_6\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19). – Назва з екрану.
- Стандарт вищої освіти України з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyiosviti.html>
- Шеремет М.К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально- педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 368 с.

#### REFERENCES

- Bekh I.D. New Pedagogical Position as a Subject of Scientific Comprehension / I.D. Beh // Problems of Professional Training of Teachers in Future Schools.– Melitopol, 2002. – Т. 1. – P. 4-14.
- Humanistic education of preschool children in the context of innovative pedagogical activity: a monograph / Ed. T.I.Ponimanska, I.M. Dychkivska. – Rivne: Volynski oberehy, 2012. – 208 p.
- Law of Ukraine On Education. – Rezhym dostupu: [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/statja-19.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-19.htm)
- Pakhomova N.H. Reflexive-evaluation activity in the context of integrative training of future speech therapists //Liudynoznavchi studii : zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Drohobytsk. – P.131 – 141.
- Pinchuk Yu.V. System of professional competence of speech therapist teacher: Thesis for the degree of a candidate of pedagogical sciences on specialty 13.00.03 / Pinchuk Yuliia Volodymyrivna. – K., 2005. – 220 p.
- Ponimanska T.I. Formation of humanistic personal-professional position in the process of teacher training / T.I. Ponimanska // Duhovnist osobystosti. – 2013. – Vyp. 6. – P. 143-150. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2013\\_6\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19)
- Higher education standard of Ukraine in the field of knowledge 01 Education, specialties 016 Special education (project) – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyiosviti.html>
- Sheremet M.K. Training of correctional educators in higher educational establishments // Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko – Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2011. – 368 p.

#### Characterization of factors affecting the formation of humanistic pedagogic position of future speech therapists

N. V. Fedorova

**Abstract.** The author presents the results of empirical research of the conceptual bases of the formation of the future speech therapists' humanistic pedagogical position during their professional training. The concept of the humanistic pedagogical position is based on the humanistic paradigm of pedagogy as a subject-subjective interaction between a teacher and a child. Characterization of factors affecting the formation of humanistic pedagogic position of future speech therapists are determined.

**Keywords:** *humanistic pedagogical position, humanistic education, factors affecting the formation of humanistic pedagogic position of future speech therapists, professional training.*

# The experience of using distance learning means in training students of Higher Medical Educational Institutions

I. Kucherenko, P. Mykytenko

Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine  
 Corresponding author. E-mail: innakz@i.ua, mikitenko\_p@npu.edu.ua

Paper received 30.08.19; Accepted for publication 16.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-04>

**Abstract.** This article analyzes the class ranking of medical faculty students of Bogomolets National Medical University who have taken the licensing examination “Krok 2” in the 2019 academic year. State certification and licensing examination “Krok 2” results have been compared for pediatrics faculty students. The effectiveness of using distance learning tools in training students of Higher Medical (Pharmaceutical) Educational Institutions (HM(P)EI) for taking the licensing examination “Krok 2” and state certification has been studied.

**Keywords:** distance learning, HM(P)EI, test, performance, class ranking, state certification.

**Introduction.** In the time of informational technologies, many aspects of life are being transferred into the global network, educational processes are no exception. In the last decade, distance learning in Ukraine has undergone positive changes, although it falls short of the European system of education. This is mainly due to the insufficient level of perception of distance learning opportunities in Higher Educational Institutions (HEIs). The advantages of using distance learning in combination with the traditional system of education are, no doubt, obvious. As a result, many HEIs intensively implement distance learning technologies, however, this dynamic is almost absent in medical universities. Quite often issues are raised concerning distance learning effectiveness for students of Higher Medical Educational Institutions and whether it is at all possible to obtain medical training remotely. To be sure, distance learning cannot replace proper workshops and laboratory sessions.

Nevertheless, distance learning can solve a wide range of issues connected with learning bulky theoretical blocks and self-test assignments, lesson preparation and control measures, familiarizing with the supplementary material of the study course, online teacher consulting and active discussions among students on contentious issues.

Graduate students of Higher Medical (Pharmaceutical) Educational Institutions, in turn, have to successfully pass the licensing examination “Krok 2” and the state examination in order to obtain qualification in General Medicine. The Medical licensing examination “Krok” is objective external independent evaluation of professional competence conducted by the Test Centre at the Ministry of Health of Ukraine. An effective and optimal way of raising the level of preparedness of graduate

students is to create a distance learning environment at university.

**A Brief overview of publications on the subject.** The following scholars have studied the specifics and various aspects of using distance learning tools in their works: O. Abacumova, O. Borzenko, B. Shuneych and others. The works of N. Zhevakina, H. Kozlakova, I. Kozziar, I. Kondius and others are devoted to the issues concerning informational and program software for distance learning. V. Artemenko, V. Bekh, V. Bykov, N. Monakhov and others studied the concepts of modeling developmental environments of distance learning in their works. The works of I. Bulakh, L. Voitenko, V. Honcharenko, M. Ioltukhiv's'kyi, N. Kuzniak, M. Mruhy, N. Obernikhina, L. Yanits'ka and others are devoted to the issue of optimizing student preparation for taking the licensing examination “Krok”.

**The purpose of the article** is to study the effectiveness of using distance learning tools in preparing students of HMEIs for taking the licensing examination “Krok 2” and state certification.

**Results and their discussion.** The following faculty ranking can be compiled by comparing the performance results among the students of Bogomolets National Medical University (Table 1) [2], who have taken the licensing examination “Krok 2” in 2019 General Medical Preparation:

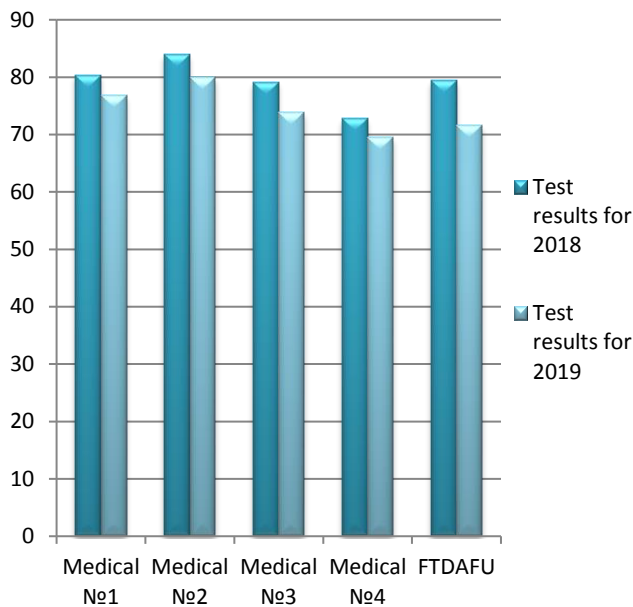
- 1 place Medical faculty №2,
- 2 place Medical faculty №1,
- 3 place Medical faculty №3,
- 4 place Faculty for Training Doctors for the Armed Forces of Ukraine (FTDAFU),
- 5 place Medical faculty №4.

**Table 1.** Licensing examination “Krok 2. General Medical Preparation” results comparison for the 2018–2019 academic years

| Faculty name | Internal medicine |      | Difference in performance | Surgical speciality |      | Difference in performance | Pediatric speciality |      | Difference in performance | Obstetrics and gynecology |      | Difference in performance | Hygienic speciality |      | Difference in performance |
|--------------|-------------------|------|---------------------------|---------------------|------|---------------------------|----------------------|------|---------------------------|---------------------------|------|---------------------------|---------------------|------|---------------------------|
|              | 2018              | 2019 |                           | 2018                | 2019 |                           | 2018                 | 2019 |                           | 2018                      | 2019 |                           | 2018                | 2019 |                           |
| Med. №1      | 78,5              | 76,8 | -1,7                      | 80,5                | 78,1 | -2,4                      | 80,8                 | 72,1 | -8,7                      | 79,2                      | 75,8 | -3,4                      | 83,3                | 80,6 | -2,7                      |
| Med. №2      | 82                | 80,6 | -1,4                      | 84,1                | 80,1 | -4                        | 84                   | 74,1 | -9,9                      | 84,7                      | 80,7 | -4                        | 86,1                | 82,6 | -3,5                      |
| Med. №3      | 76,6              | 73,2 | -3,4                      | 79,1                | 74,7 | -4,4                      | 80,6                 | 67,3 | -13,3                     | 81,4                      | 77,6 | -3,8                      | 80,1                | 76,9 | -3,2                      |
| Med. №4      | 70,3              | 68,1 | -2,2                      | 73,2                | 70,7 | -2,5                      | 72,3                 | 64,9 | -7,4                      | 76,4                      | 72,9 | -3,5                      | 73,8                | 72,9 | -0,9                      |
| FTDAFU       | 77,4              | 71,4 | -6                        | 82,3                | 73,6 | -8,7                      | 79,5                 | 66,2 | -13,3                     | 75                        | 69,5 | -5,5                      | 82                  | 76,2 | -5,8                      |

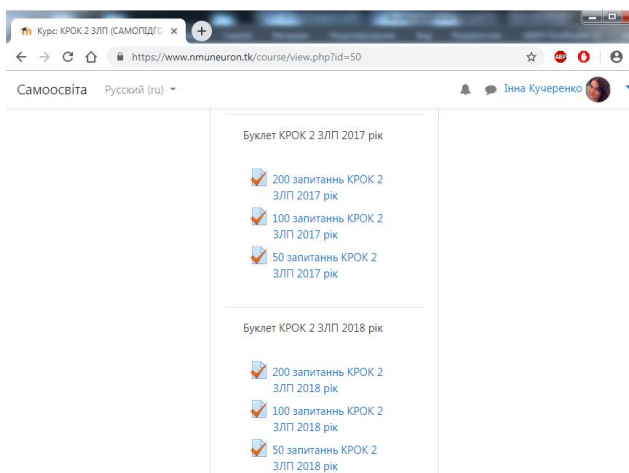
**Fig. 1.** contains a diagram which shows the dynamics of change in the licensing examination “Krok 2. General Medical Preparation” results for the 2019 academic year in comparison with the performance in the 2018 academic year [1].





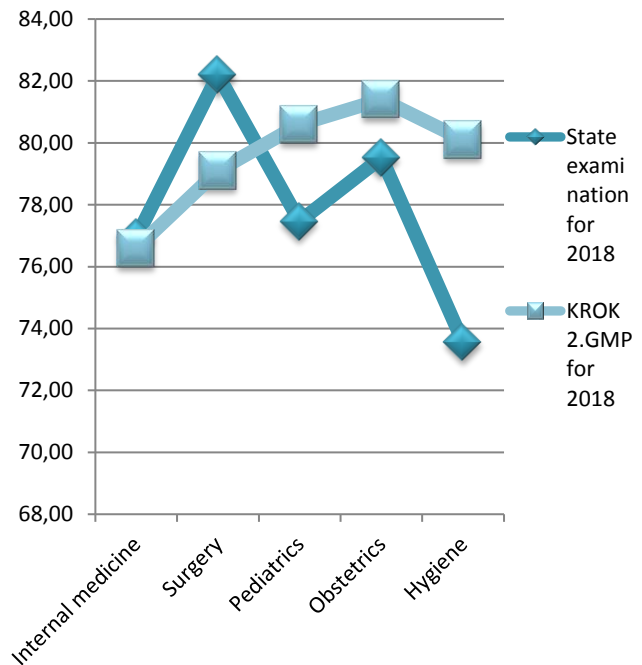
**Fig. 1.** Diagram of “Krok 2. General Medical Preparation” exam results for the 2018-2019 academic years.

Throughout the academic year, not only traditional study tools but also the NEURON educational and information platform [4] were used for training medical students. This platform contains courses arranged according to categories, filled with test tasks from the booklets for the 2005–2018 for interactive training during student preparation for the licensing examination “Krok” (Fig. 2).

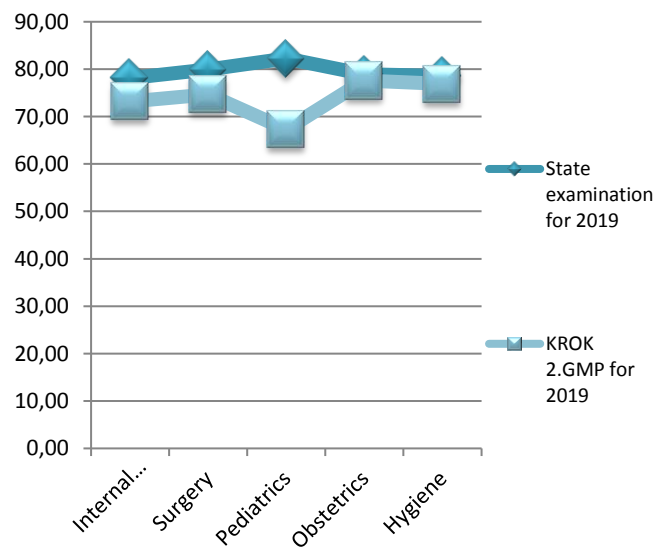


**Fig 2.** NEURON educational and information platform page

The average performance rate in the testing of medical students on the platform with questions from previous year booklets is 85 %, while the testing performance rate of the pediatrics faculty, on average, comprises 83,08 %. The average state certification results for 2018 on medical faculty №3 (pediatrics faculty) was 77,94 %, which is 1,26 % lower than the performance on the licensing examination “Krok 2. General Medical Preparation” for the 2018 academic year (Fig. 3), while the performance for 2019 academic year is 79,56 %, which is 5,8% higher than the results of the licensing examination “Krok 2. General Medical Preparation” (Fig. 4).



**Fig. 3.** Results of the state examination and “Krok 2. General Medical Preparation” for the pediatrics faculty in the 2018 academic year



**Fig. 4.** Results of the state examination and licensing examination “Krok 2. General Medical Preparation” for the pediatrics faculty in the 2019 academic year

Upon analyzing the students’ testing data in the NEURON educational and information platform, state examination results as well as the licensing examination “Krok 2. General Medical Preparation”, we can conclude that, on average, the results of “Krok 2. General Medical Preparation” differ very little from the state examination results in comparison with the previous years. In the interactive testing system, the performance rate is higher which is due to several factors, such as:

- random testing schedule,

- the absence of the controlling factor (teacher, proctor),
- questions in the on-line testing system differ in volume.

Despite the fact that test questions [3] in the 2019 academic year varied slightly both in volume and in structure (test tasks were constructed by analogy with the United States Medical Licensing Examination USMLE STEP 2), medical faculty №3 student preparation for the state certification proved to be effective.

**Conclusions.** Rational and methodologically reasoned use of modern distance learning means in combination with traditional methods, no doubt, facilitates the improvement of the preparation of students of Higher Medical Educational Institutions. Distance learning is one of the most progressive systems of training specialists, including medical ones. This is

due to the fact that the educational process in the sphere of higher professional medical education is subject not so much to passing informationally charged material of medical nature but rather to forming productive thinking of future medical professionals, developing the intellectual potential of an individual capable of self-education and self-organization under the conditions of complex medical professional activity.

It is obvious that the preparation system for medical students will face new challenges, which call for the development and implementation into medical education practice of new approaches based on modern informational technologies and resources, which require adequate scientific support.

#### REFERENCES

1. Testing Board [E. source]. Access mode: <https://testcentr.org.ua>.
2. EKSPRES –ANALIZ results of licensed integrated examination “Krok 2. General Medical Preparation” by students holding citizenship of Ukraine [E. source]. Access mode: <https://testcentr.org.ua/docs/TB/TB-Ekspres-Analiz-Krok2-ZLP-Vit-030619.pdf>.
3. Test Compilation for taking the “Krok 2. General Medical Preparation”. Testing Board 2019 p. 36.
4. NEURON educational and information platform [E. source]. Access mode: [www.nmuneuron.tk](http://www.nmuneuron.tk).

# New Realia of East-Ukrainian Education Internationalization: Provision of Technical and Vocational Training, Including Skill Development for Adults' Re-Deployment

I. V. Myhovich

State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: irina.migovich@gmail.com

Paper received 29.08.19; Accepted for publication 10.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-05>

**Abstract.** The article is devoted to the investigation of the process of internationalization within the context of east-Ukrainian higher and vocational education. Since 2011 the Ministry of Education and Science of Ukraine has transferred powers and funds for initial vocational training of workers to the regional level. However, a mechanism to monitor the needs of the regional labour market has not been created in any oblast of Ukraine. Thus, vocational schools now provide training without any information about the estimated number of workers in different professions required by regional employers. At the same time research on employers' needs (the regional labour market) can provide a validation base for the allocation of funds for training from the state (regional) budget.

**Keywords:** *Internationalization, East-Ukrainian Education, Technical and Vocational Training, European Union, International Programme.*

**Introduction.** Today, the issue of providing personnel for the country's economy as a whole and the activities of basically all of its enterprises in particular, are showing the striking sign of becoming a threat to the national security of Ukraine. The outflow of hundreds of thousands of skilled workers who are at their most productive age, the mismatch between training curricula and the labour market's needs for skilled labour, and the discrepancy between the vocational qualifications of recognized educational institutions' graduates and the requirements of employers have lead to a threatening situation that undermines the country's investment activity and attractiveness, reduces exports and the competitiveness of domestic products and services, causes an outflow of capital and the impoverishment of the population, and decreases productivity. The most critical situation with these issues among the country's educational systems is observed in vocational education, in which the authorities, the state, and the regions were largely not involved after the Soviet Union collapsed (schools' loss of local companies, the falling prestige of workers' occupations, the emergence of ultra-easy access of young people to formal higher education, etc.). These issues are becoming particularly germane for the eastern part of Ukraine, where the problems of national vocational education development have been compounded by the extraordinarily heavy burden of the events, consequences, and present difficulties caused by some areas of Donetsk and Luhansk oblasts not being under government control. The relevance of this study lies in the search for a resolution to the current situation.

**The goal.** Based on the aforementioned, the goal of the study is to analyze and identify the top-priority issues of Luhansk Oblast's vocational education and training (VET) system and their relevance to the needs of the regional labour market, as well as to develop a set of recommendations for a broad range of stakeholders to use to resolve them. To achieve this goal, the following tasks were identified and implemented: - to study and analyze the impact of the changing socio-economic status of Luhansk Oblast as a whole, and the demographic situation in particular, on the VET system; - to analyze the employment situation of the population, the functioning of the regional and local labour markets, to identify key trends, parameters and the

extent of their impact on the development of the educational sphere of the oblast and its territories, and primarily its vocational segment; - to assess the results, problems (and their causes), and trends in the oblast's educational institutions by sector, type, and form of subordination; - to consider in detail the components of the vocational education and training (VET) system (personnel; logistical, institutional, functional, legislative and normative support; the degree to which vocational training of workers meets the needs of the labour market, the use of the latest training programs and forms, etc.); - to carry out a rating assessment of the activity, resources, and personnel potential of agricultural and non-agricultural VET institutions, for possible international support for the modernization of the best of them, taking into consideration the whole range of factors and selection criteria; - to conduct a sociological survey of managers, workers, and students of Luhansk Oblast VET institutions on the evaluation of the Luhansk Oblast VET institution system's current state and development prospects; - to calculate, as an example, the degree to which the curricula at VET institutions meet the needs of local labour markets; - to prepare conclusions and submit proposals for modernizing this sphere of education based on the needs of the regional labour market.

**Materials and methods.** The methodological basis of the study was as follows: the research methodology coordinated with experts of the project and focused on the use of statistical data on key indicators of the socio-economic and demographic development of the oblast and its administrative units. The data used included that on employment and the labour market (especially the youth segment); educational services, in terms of type, form, and subordination of educational institutions in 2005, 2010, 2015 and the following years, etc.; formal statistics and operational data provided by the statistical authorities, employment centres, the Department of Education and Science, VET (TVET) institutions for further analysis and comparison; the findings of a study carried out under the auspices of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the European Foundation for Education (EFE) on: "The Torino Process in Ukraine: Regional Level-Analysis of the Luhansk Oblast VET System for 2016-2017" (37 sources of information were used); online surveys on three types of questionnaires

for managers, employees, and students of VET institutions, based on the use of Google Form Software; the author's methodological work: Methodology for evaluating the activities of VET (TVET) institutions in Luhansk and Donetsk Oblasts regarding the alignment of educational curricula and regional labour market demand; methodical recommendations for determining the correspondence of the level and vocational qualification structure of personnel training in educational institutions, based on the needs of the regional labour market; and methodological approaches to determining the needs of the oblast for labour over the short-term.

**Results and discussion.** The conducting of the survey produced the following main results:

1. The losses to Luhansk Oblast of resources – including socio-economic, demographic, personnel, institutional, intellectual potential, loss of territories, educational institutions, etc. – due to the armed conflict and its consequences were identified. On average, the volume of all such losses varies from approximately 3.5–5.0 times, while the most painful are the loss of two-thirds of the oblast's population and almost 90.0% of its large industrial companies.

2. It has been found that the demographic situation in Luhansk Oblast in most areas is the worst in the country. This certainly has a very negative impact on the issue of the shortage of applicants to VET institutions, the growing acute competition for attracting this category of young people between universities, colleges, and VET institutions, and between VET institutions and general secondary education institutions for 9th-grade graduates (Figure 1).

3. Based on the analysis of the socio-economic development of Luhansk Oblast, the author identifies six priority economic/vocational activities: agriculture, agricultural production, construction, reconstruction and recovery of post-war ruined real estate; coal mining and other sub-sectors of the mining industry; rehabilitation of the environment; energy saving, energy efficiency and the development of renewable energy; rehabilitation of areas and population from the consequences of the armed conflict; and services (social segment), and small- and medium-sized enterprises by sector. The author also lists the new occupations (positions, titles of jobs) related to these activities, for which many educational institutions around the country are already carrying out the training of labour.

4. The employment of the population and the state of the regional and local labour markets in terms of vocational, gender/age, and functional sections were analysed. The main reasons for the formation of negative trends in Luhansk Oblast's regional labour market (which are not inherent to other regions of the country apart from Donetsk Oblast, to some extent) include: a) the armed conflict, and the resulting significant losses of potential for further development, limited investment, etc. It is clear that this situation leads to a continuous increase of the labour outflow and migration of the most able-bodied age groups to other regions of the country and beyond; b) as noted above, the oblast's demographic situation is the worst of all the regions of Ukraine, which has a direct and damaging impact on the labour potential of Luhansk Oblast; c) fundamental changes in the sectoral structure of the employment market; the growth of its informal segment; the "shadow" economy; the negative consequences of the socially unprotected and financially unjustified closure of mines; significant

differences in the spatial structure of economic activity ; and the single-industry specialization of most small towns and urban localities; d) widespread social apathy, the desire to remain in a state of dependence among many strata of the population; e) dependence of the regional labour market on a rather large segment of workers employed in the mode of circular labour migration, rotation, temporary or part-time employment, including in the informal sector of the economy, while living in non-government-controlled territories; f) a high level of motivation among young people to leave and to study in other oblasts, EU countries (primarily Poland and the Czech Republic), as well as the neighboring Russian Federation, and to put down roots there in the future; g) the gradually falling number of IDPs in the oblast (from 292,800 persons in 2017 to 286,900 persons in 2018) and their share in Ukraine (from 19.6% to 19.4%, respectively), which to a small extent also reduces the labour potential of the oblast; h) an underdeveloped network of employment centres (enterprises).

5. The following is characteristic of the activity of the oblast and local level employment centres for training: dynamic growth (starting in 2015) of the number of unemployed persons referred for vocational training, which exceeded the 2015 figure by one-and-a-half times in 2018 (3,958 and 2,570 persons, respectively), and the level of employment of this category of unemployed (from 82.6% to 91.2%, respectively); providing of professional orientation guidance for unemployed persons on regular basis over the years; constant increase of involvement of unemployed youth in community work; the de facto curtailment (as well as throughout the country) of the practice of providing unemployed persons with vocational and continuing vocational training vouchers and one-time unemployment benefits to start up entrepreneurial activities; and an increase in the number and proportion of employers who work with employment centres.

6. It has been determined that youth unemployment in the oblast has seen a decrease in the share of graduates of educational institutions among the unemployed; there is rather high youth unemployment compared to other age groups; there has been a decrease in the proportion of unemployed young people due to the work of employment centres; an increase in the proportion of young people employed for newly created workplaces with the employment centers' compensation of employers' SSC payment expenses for all in this category of employed respectively ; an increase in career guidance activities for students of educational institutions; and a decrease in the proportion of unemployed young people in the general unemployed population registered at employment centres.

7. There is evidence of a certain detachment of universities (unlike most technical schools/colleges and vocational schools) from the needs of the regional labour market. This is clearly shown by the share of local residents in the total number of students of higher education institutions, as well as by high percentage of military personnel involved in the Joint Forces (JF) among full-time and part-time students, whose qualitative attendance of study causes certain doubts. There is also a tendency for the further "draining" of school graduates to higher education institutions due to the "ease" of studying there.

8. The state, problems, and prospects for development of the oblast VET system and institutions were reviewed,

revealing: - a significant reduction in the number of students at oblast VET institutions over the review period (5.2 times fewer in 2017 compared to 2010), and a dynamic reduction over the last four years, which is a general trend in the country; - the number of oblast VET staff, primarily pedagogical workers, has been increasing (by filling vacancies) over the last year, although this is small in volume; - the author failed to find examples of significant overproduction of certain categories of the workforce by the TVET institution in the oblast. In cases where certain professions are not in demand among employers, the management of TVET Institutions and vocational education authorities of the oblast make appropriate decisions to reduce the number of applicants or to otherwise curtail training. For example, over the past two years, individual VET Institutions have reduced the number of students for professions like (bank) cashier, information processing and software operator, office worker (accounting), typesetting operator, and others that are not in demand in the local labour market; - in 2018, the top ten most popular working professions in VET (cook, tractor driver for agricultural (forestry) production, pastry chef, driver, electric gas welder, repair mechanic of agricultural machines, hairdresser (hairdresser/hair stylist), plasterer, nail technician and painter) accounted for 57.2% of the total number of graduates. Thus, most of the vocational training programs of Luhansk VET institutions focus on a highly diversified set of labour professions, that is, they are aimed at those who get professional qualifications gaining the possibility for self-employment or starting their own business.

9. The author has studied match between training types and levels of labour personnel and the needs of the local labour market. This approach shows that the educational authorities, VET Institutions, and local employment centres could use in practice the author's methodical approaches after they have been refined and studied. According to calculations, among an aggregated 96 areas of training in labour professions for 21 out of 22 oblast VET institutions, in 10 cases (10.4%), it is proposed to increase the amount of training by 1.2-1.5 times; for almost half of the professions (46% or 47.9%), it is recommended to maintain training at its present levels; in 18 cases (18.8%), it is proposed to reduce the number of applicants; and for 22 professions (22.9%), it is recommended to suspend or curtail the admission of students (which has already been done by individual VET institutions).

**Conclusions.** The research has made it possible to reach the following conclusions:

1. Despite enormous difficulties, primarily due to underfunding, the ill-conceived and badly prepared decentralization of VET institutions resulting in the transfer of problems from the centre to the regions, insufficient assistance from the state for the socio-economic development of Luhansk and Donetsk oblasts, which were the most seriously affected by the armed conflict, and many other disadvantages, VET institutions have demonstrated their viability and motivation to make innovative changes, and also maintain and expand their infrastructure, labour potential, and cooperation with employer partners, etc.

2. With the reduction in their demographic potential, the number of students, in particular those who pay for their education, will decrease (in the 2018-2019 academic year, Luhansk universities accepted 1.3 times more paying

students than those who study for free as state budget funded students). The importance of state funding for educational institutions will increase). The competition of educational institutions for the student contingent is going to grow.

3. Before the conflict, Luhansk Oblast had significant economic potential and was one of the five most powerful industrial and economic regions of Ukraine, whereas now it is in last place according to most of the country's socio-economic indicators. Today, Luhansk Oblast is being shaped as an agricultural area with distinct "hints" of industry.

5. A review of the sphere of employment trends and the economic activity of the able-bodied population in the labour market of Luhansk Oblast over the past 15 years throws up some rather ambiguous features that could have a significant influence on the training of personnel. In general, there have been positive trends in the labour market – declining unemployment and growth of employment and occupations, including those that are not always able to compete on equal terms for vacancies and jobs.

6. Youth unemployment in the oblast has improved overall in most indicators over the past two years, mainly due to the reduced burden on labour markets from VET institution graduates.

7. Based on the study of the state of development of the VET education system, the prospects for the expansion of the VET institutions to 22 units are exhausted. With the further development and rehabilitation of the economic potential of Luhansk Oblast, the training of personnel will be an important factor, including through the VET network. However, it is proposed to stop optimizing them until there are the appropriate conditions.

8. In Luhansk Oblast, as well as throughout Ukraine, VET institutions also carry out an important and socially significant function: educating and raising orphans and other socially vulnerable groups of young people.

According to the results of the study, the following key proposals have been prepared:

*At the level of state:*

1. Accelerate, adopt, and implement the Law of Ukraine "On Vocational Education," which will enable regions to implement fully the measures aimed at modernizing the VET system, the need and the relevance of which is of primary importance for the work of VET institutions.

2. Ensure the development and practical implementation of effective legislative, financial, investment, personnel, intellectual, infrastructure, etc. mechanisms of support for the restoration and development of government-controlled areas of Luhansk Oblast, employment and social security of internally displaced persons (IDPs), residents of areas along the contact line, and the stimulation of the creation of new productive jobs, primarily in the small- and medium-sized business sector.

3. Initiate the elaboration and adoption of a legislative act on the financing of the predominantly state-owned VET institutions and higher education institutions in Luhansk and Donetsk oblasts (with a diversified, mixed approach), as part of the recovery and development of the government-controlled areas of Luhansk Oblast and to preserve intellectual, cultural, and other resources of most administrative districts of the oblast.

*At the level of the Ministry of Education and Science of*

*Ukraine:*

4. As a beneficiary of the EU Infrastructure Project on Assistance in reforming the system of vocational education in Ukraine (the EU project "EU4Skills"), include, as a priority, measures to support Luhansk and Donetsk oblast VET institutions, first of all during the creation of a network of centres of excellence and innovation; form a system for forecasting the need for professional qualifications at the regional level; the creation of cases of dual form of training usage, etc.

5. Accelerate the development and implementation of normative, methodological, and guidance documents in the field of regulation of the VET, the absence of which makes the effective functioning of VET institutions impossible (for example, methodology for the development of standards for VET on the basis of professional standards, forecasting levels and areas of training of working personnel in accordance with the needs of the regional labour markets, etc.).

6. Compile on the ministry's website a convenient and complete database of normative acts, forecasts of labour market needs, a list of a substantial part of the accepted professional standards and the standards of professional education in certain professional qualifications, educational and training programs, etc., which would allow the country's VET institutions to save time and material resources when implementing new, innovative approaches.

*At the regional level and at the vocational education institutions level:*

7. Suspend for the next two or three years the processes

of optimizing VET institutions in Luhansk Oblast, so as to retain the existing network as a basis for the training of labour personnel when the region returns to economic growth.

8. To finalize and implement three original methodological developments tested in this study: a) The methodology for evaluating the activity of VET institutions in Luhansk and Donetsk oblasts regarding the compliance of the training of workers and technical staff to the needs of the regional labour markets; b) The methodical recommendations for determining the correlation between the amounts and professional qualifications structure of VET institutions personnel training according to the regional labour market's demands; c) The methodological approaches for determining the region's labour force needs over the short-term.

9. To expand the network of VET institutions utilizing the dual form of education in work practice.

10. For the authorities and employers to gradually move to personnel training when formulating a regional training order. This includes training labour professions in the priority areas of the region's economic development that were identified in the study (agriculture, agricultural production, construction, reconstruction and recovery of post-war ruined real estate; coal mining and other sub-sectors of the mining industry; environmental rehabilitation; energy saving, energy efficiency and renewable energy; services (social segment), small- and medium-sized businesses for various types of economic activity).

**REFERENCES**

1. Beelen J. Redefining Internationalization at Home. – J. Beelen, E. Jones // *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, 2015. – Springer International. – P. 326.
2. Fielden J. *Lite Practice of Internationalization: Managing International Activities in UK Universities*. – UK Higher Education International Unit, 2008. – P. 67.
3. Goddard S. E. *Uncommon Ground: Indivisible Territory and the Politics of Legitimacy*. – International Organization, 2006. – Vol. 60. – P. 35 – 68.
4. Knight J. *Internationalization Re-Modelled: Definition, Approaches, and Rationales*. – *Journal of Studies in International Education*, 2004. – No. 8, (1). – P. 5 – 31.
5. Wit K. de. *The Consequences of European Integration for Higher Education*. – *Higher Education Policy*, 2003. – No. 16 (2). – P. 101 – 178.
6. Zhyliayev I. B. *Higher Education in Ukraine: State and Problems* / I. B. Zhyliayev, V. V. Kovtunets, M. V. Syomkin. – Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2015. – P. 88.

## Дослідження рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Н. М. Мирончук

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна  
Corresponding author. E-mail: mironchuk\_nm@i.ua

Paper received 15.09.19; Accepted for publication 28.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-06>

**Анотація.** У статті представлено методику та результати діагностичного вивчення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. З'ясовано сутнісні показники ціннісно-мотиваційного компонента готовності та названо критерії його вивчення. Надано детальний опис результатів вивчення мотиваційної спрямованості магістрантів за методикою вивчення мотивації до досягнення успіху Т. Елерса, опитувальником мотивації успіху чи невдачі А. Реана; шкалою самоефективності Р. Шварцнера, М. Срусалема; самосертифікаційним опитувальником та аркушем саморефлексії. Застосовано методи математичної статистики для встановлення достовірності результатів експериментальної роботи.

**Ключові слова:** майбутній викладач вищої школи, самоорганізація, самоорганізація у професійній діяльності, мотивація, мотиваційно-ціннісний компонент.

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність викладача вищої школи у сьогоденні за своєю сутністю та змістом є складною працею, яка характеризується високим динамізмом, інтенсивністю діяльності, напруженістю фізичних, психічних та розумових сил, варіативністю, різноплановістю та швидкозмінюваністю професійних завдань, які породжуються новими викликами у вищій освіті, а відтак, викладач повинен мати високий рівень особистісної та професійної самоорганізації, бути здатним швидко і продуктивно мобілізувати свої зусилля на виконання професійних завдань, дотримуючись раціонального балансу в розподілі особистісних ресурсів, ресурсів часу та працездатності, дбаючи, водночас, про збереження професійного та особистого здоров'я.

Високий рівень самоорганізації є свідченням автономності людини в організації власного життя, здатності свідомо ставити значущі цілі, аналізувати ситуацію та обирати відповідний варіант дій, визначати критерії оцінки поставленої мети та контролювати шлях її досягнення, моделювати особистісне і професійне удосконалення. Викладач із високим рівнем самоорганізації швидше оволодіває інноваційними технологіями, новими видами діяльності, більш упевнено почувається у різних ситуаціях професійної діяльності, мотивований на успіх у діяльності та підвищення рівня своєї професійності.

Значущу роль у підвищенні рівня самоорганізації викладача у професійній діяльності виконує мотиваційна складова, ступінь його налаштування на виконання професійних завдань, досягнення значущого результату, його уявлення про себе як успішну особистість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування мотивації майбутнього викладача вищої школи до професійної діяльності має суспільну значущість, що підтверджують праці Н. Батечко, Н. Гузій, І. Зязюна, Т. Приходько, В. Семиченко та ін.

Так Т. Приходько досліджує у складі готовності майбутнього викладача до педагогічної діяльності мотивацію професійного самовдосконалення й визначає умови, які цьому сприяють, зокрема:

1) формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення; 2) формування у викладачів системи знань, умінь та навичок роботи з власною особистістю; 3) актуалізація у викладачів потреби професійного самовдосконалення у педагогічній діяльності [3].

Я. Андрушко встановлює рівень психологічної готовності магістрантів до здійснення викладацької діяльності на основі діагностичного вивчення показників ціннісно-мотиваційної, когнітивної та творчорефлексивної складових. Дослідниця робить висновок про те, що психологічна готовність до діяльності постає як система індивідуальних властивостей, якостей особистості та спрямування на майбутню професійну діяльність, а також є одним із критеріїв результативності процесу підготовки магістрантів [1].

У педагогічній науці мотивація у взаємозв'язку із самоорганізацією діяльності розглядається М. Мочаловою, Н.Пейсаховим, А. Цветковою та ін. У низці своїх публікацій А. Цветкова представляє взаємозв'язок мотивації та самоорганізації суб'єктів навчальної діяльності у послідовному ланцюжку самостійних навчальних дій: зосередження уваги на навчальній ситуації → орієнтування в діяльності (отримання інформації та її осмислення) → постановка цілі → прагнення до її досягнення → контроль і корегування навчальних дій → оцінка/самооцінка досягнутого результату [5, с. 121]. Аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що цілеспрямоване і систематичне навчання студентів основам самоорганізації забезпечує їх самоорганізаційну активність у процесі здобуття знань, власного саморозвитку, підвищує якість їх самомотивації, самоконтролю поведінки, сприяє розвитку самодисциплінованості та організованості, а також формуванню їх готовності до виконання професійних функцій у майбутній педагогічній діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності базується на спрямованій мотивації та самомотивуванні до здійснення значущої діяльності. Сутність самомотивування та способи її

формування ми обґрунтували у попередній публікації [2].

**Мета статті.** У статті маємо за мету представити результати сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності унаслідок упровадження методичної системи формування означеної готовності на формувальному етапі експерименту.

**Матеріали і методи.** Для обстеження було сформовано дві групи магістрантів, професійна кваліфікація яких передбачає викладання у закладах вищої освіти: експериментальну (ЕГ) – 121 особа та контрольну (КГ) – 125 осіб. У дослідженні було використано такі методи: теоретичного аналізу – з метою виявлення сутнісних ознак ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів до самоорганізації; експериментальні: опитувальники, стандартизовані методики, аркуш самооцінювання – з метою виявлення у майбутніх викладачів вищої школи рівня сформованості мотивів та цінностей у контексті їх самоорганізації у навчальній/професійній діяльності.

**Результати та їх обговорення.** Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності характеризується спрямованістю ціннісних орієнтацій магістрантів та стійкістю мотивації. Цінності орієнтують і спрямовують діяльність майбутнього викладача до підвищення рівня професійної культури, удосконалення рівня теоретичної та практичної підготовленості, набуття досвіду організації та самоорганізації у професійній діяльності, саморозвитку та самовдосконалення. Вони визначають дії, вчинки майбутнього викладача, формують його потреби і впливають на інтереси. Сформованість цінностей самоорганізації у магістрантів формує відповідальне ставлення до навчальної/професійної діяльності та власного психічного і професійного здоров'я, мотивує до ефективного розподілу особистісних та професійних ресурсів у діяльності.

Аналіз наукової проблеми дає підстави стверджувати, що ціннісно-мотиваційний компонент готовності до самоорганізації у професійній діяльності виявляється у позитивному ставленні до професійної діяльності, усвідомленні цінності сформованості здатностей до самоорганізації для здійснення ефективної діяльності, організації, збереження та відновлення ресурсів інтелекту, працездатності, творчої енергії.

Відтак, ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності визначаємо за ступенем сформованості цінностей, мотивів, прагнень, потреби в застосуванні способів самоорганізації (мотиваційний критерій) та прогнозуємо його прояв у таких показниках: усвідомлення цінності сформованості здатностей до самоорганізації для ефективності професійної діяльності та збереження професійного здоров'я; потреба в творчому засвоєнні знань та умінь самоорганізації, прагнення навчитися способам ефективної самоорганізації; ступінь самомотивованості особистості на вирішення повсякденних завдань; спрямованість особистості до досягнення цілей, праг-

нення до самовдосконалення у професійній діяльності.

Для вивчення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності було використано такі методики: методику вивчення мотивації до досягнення успіху Т. Елерса, тест-опитувальник мотивації успіху чи невдачі А. Реана; шкалу самоефективності Р. Шварцнера, М. Єрусалема (адаптовану В. Ромеком); самосертифікаційний опитувальник "Сформованість здатностей до самоорганізації у навчальній/професійній діяльності", аркуш самооцінювання.

Методика Т. Елерса та тест-опитувальник А. Реана дають змогу з'ясувати рівень мотивації особистості до досягнення цілі, спрямованість на удосконалення власних знань, рівня саморозвитку.

За результатами використання методики А. Реана на констатувальному етапі експерименту в респондентів фіксується стійка мотивація до досягнення успіху (30,6 % у ЕГ та 29,6 % у КГ), прояв тенденцій мотивації до досягнення успіху (35,5 % у ЕГ та 36,0 % у КГ), нечітко виражена мотивація (28,0 % у ЕГ, 26,4 % у КГ), мотивація боязні невдачі (5,9 % у ЕГ та 8,0 % у КГ). Загальною тенденцією отриманих відповідей визначаємо схильність магістрантів переоцінювати власні успіхи унаслідок чергування успіху та невдачі у справах (53,0 %), а також твердження респондентів, що в умовах обмеженого часу результативність їх діяльності не покращується (47%), що дає підстави стверджувати, що для успіху в роботі потрібно навчитися планувати діяльність та розподіляти час. Аналіз анкет магістрантів, у яких зафіксовано нечітко виражену мотивацію або мотивацію боязні невдачі, дає підстави визначити такі спільні характеристики: відсутність оптимізму, налаштованості на виконання діяльності; втрачання інтересу більшістю респондентів до справи, у виконанні якої особа зазнала невдачі; відсутність активності в пошуку способів подолання невдачі; переконаність у тому, що на успішність діяльності особистості впливає зовнішній контроль; відсутність стратегічного планування діяльності; нездатність особи відмовитися від виконання невідповідних для неї завдань.

За результатами застосування методики Т. Елерса високий рівень мотивованості на досягнення успіху виявляють 19,0 % осіб ЕГ та 17,6 % осіб КГ, помірну мотивованість – 43,8 % магістрантів ЕГ та 43,2 % у КГ, середній рівень мотивації – 30,6 % у ЕГ та 31,2 % у КГ, низький – 6,6 % респондентів ЕГ та 8,0% осіб у КГ. Загальними тенденціями недостатнього рівня сформованості мотивації до досягнення успіху з-поміж числа осіб, у яких зафіксовано низький та середній рівень мотивації досягнення успіху, визначимо такі: схильність до відкладання справ (90,9 %), брак наполегливості у доведенні своєї правоти (38,3 %); недостатня увага до власних успіхів (36,2 %); для третини осіб осуд є більш стимулюючим методом, аніж похвала (29,8 %).

За шкалою самоефективності Р. Шварцнера ми виявляли ступінь упевненості респондентів щодо наявності у них потенційних здатностей організувати й здійснювати спрямовану на досягнення поставленої



цілі власну діяльність, їхню самомотивованість на вирішення повсякденних завдань. За результатами методики визначаємо високий рівень самомотивованості у 13,2 % осіб ЕГ та 15,2% осіб КГ, достатній – у 36,4 % магістрантів ЕГ та 36,0 % осіб КГ, середній – у 38,0 % і у ЕГ та 37,6 % осіб КГ, низький – у 12,4 % осіб у ЕГ та 11,2% осіб у КГ. Варто відзначити, що 55,6 % осіб, які виявляють низький та середній рівні за методикою самоефективності, мають недостатню готовність до будь-яких труднощів, 54,5 % магістрантів виявляють невіру у власні можливості перед раптовими труднощами, а 72,7 % осіб зазначають, що нелегко досягають своїх цілей.

За допомогою самосертифікаційного опитувальника ми визначали ступінь мотивованості магістрантів на виконання повсякденних завдань, пов'язаних із навчальною/професійною діяльністю, усвідомлення власної цінності та потребу мати здатності до самоорганізації у професійній діяльності.

Результати обробки отриманих за опитувальником даних свідчать, що високий ступінь самомотивованості на вирішення повсякденних завдань мають близько 17,0 % осіб в обох групах, достатній – близько 40,0 %, низький – близько 7,0 % магістрантів. Разом з тим, високий рівень самоставлення та усвідомлення цінності сформованості самоорганізаційних здатностей, потреби в творчому засвоєнні знань і умінь самоорганізації та прагнення навчитися способам ефективно самоорганізації мають близько 38,8 % осіб, до-

статний рівень – близько 29,0 % магістрантів, середній – біля 31,0 % осіб та низький – трохи менше 2 %.

Виявлені на констатувальному етапі експериментальної роботи результати визначили напрями формульованої роботи та надали можливість розробити методичну систему контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, яка включала проектування та розробку відповідного змісту, форм, методів підготовки фахівців, а також активне включення магістрантів до відповідних напрямів і видів діяльності, зокрема: 1) здійснення рефлексії власної діяльності, рівня самоорганізації, прагнень, мотивів; 2) усвідомлення власних потреб та цінностей, прогнозування власного особистісного та професійного розвитку, визначення стратегічних цілей навчальної/професійної діяльності; 3) розроблення і самоконтроль програми особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення; визначення конкретних дій з її реалізації; 4) застосування системи методів мотивації та самомотивації (вправи, бесіди, рольові ігри, тренінгові вправи, написання есе, складання оди, методи візуалізації, робота з негативними установками та ін.).

Узагальнені показники сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності після проведення формульованої роботи подано у табл. 1.

**Таблиця 1.** Узагальнені показники сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

| Рівні сформованості                 | До експерименту |      |      |      | Після експерименту |      |      |      |
|-------------------------------------|-----------------|------|------|------|--------------------|------|------|------|
|                                     | ЕГ              |      | КГ   |      | ЕГ                 |      | КГ   |      |
|                                     | абс.            | %    | абс. | %    | абс.               | %    | абс. | %    |
| Адаптивно-моделюючий (низький)      | 8               | 6,6  | 9    | 7,2  | —                  | —    | 7    | 5,6  |
| Конструктивно-моделюючий (середній) | 40              | 33,0 | 40   | 32,0 | 19                 | 14,9 | 41   | 32,8 |
| Системно-моделюючий (достатній)     | 44              | 36,4 | 47   | 37,6 | 50                 | 37,2 | 46   | 36,8 |
| Системно-творчий (високий)          | 29              | 24,0 | 29   | 23,2 | 52                 | 47,9 | 31   | 24,8 |
| Усього                              | 121             | 100  | 125  | 100  | 121                | 100  | 125  | 100  |

Для встановлення достовірності результатів було використано багатофункціональний статистичний критерій Фішера  $\phi^*$  та  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова [4]. За алгоритмом розрахунку Колмогоро-

ва-Смирнова максимально виявлена між двома накопиченими емпіричними частотами різниця становить  $d_{max} = 0,235$  (табл.2).

**Таблиця 2.** Розрахунок максимальної різниці накопичених відносних частот у експериментальній та контрольній групах щодо розподілу ціннісно-мотиваційного компонента

|           | Емпіричні частоти |     | Емпіричні відносні частоти |       | Накопичені емпіричні відносні частоти |             | Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$ |
|-----------|-------------------|-----|----------------------------|-------|---------------------------------------|-------------|-------------------------------------|
|           | fe                | fk  | f*e                        | f*k   | $\sum f^*e$                           | $\sum f^*k$ |                                     |
| Низький   | —                 | 7   | —                          | 0,056 | —                                     | 0,056       | 0,056                               |
| Середній  | 19                | 41  | 0,149                      | 0,328 | 0,149                                 | 0,384       | 0,235                               |
| Достатній | 50                | 46  | 0,372                      | 0,368 | 0,521                                 | 0,752       | 0,231                               |
| Високий   | 52                | 31  | 0,479                      | 0,248 | 1,0                                   | 1,0         | 0                                   |
| Усього    | 121               | 125 | 1,0                        | 1,0   |                                       |             |                                     |

Виявлений показник слугує точкою розподілу досліджуваних на дві групи: перша – у якій виявляється “ефект”, й друга – в якій “ефекту немає” (табл. 3).

За результатами даних таблиці 3 визначаємо величини  $\phi_1$  і  $\phi_2$ , які відповідають відсотковим долям кожної групи:  $\phi_1 (57,0 \%) = 1,711$ ;  $\phi_2 (43,0\%) = 1,430$ .

Далі визначаємо емпіричне значення критерію  $\phi^*$  за формулою:

$$\phi^*_{\text{емп}} = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (1,711 - 1,430) \times$$

$$\sqrt{\frac{121 \times 125}{121 + 125}} = 0,281 \times \sqrt{61,48} = 2,203.$$

Визначимо критичні значення критерію  $\phi^*$ , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}; \varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}, \text{ що підтверджує позитивну динаміку показників експериментальної групи унаслідок запровадження спеціальної програми формувальних дій.}$$

льної групи унаслідок запровадження спеціальної програми формувальних дій.

рджує позитивну динаміку показників експериментальної групи унаслідок запровадження спеціальної програми формувальних дій.

**Таблиця 3.** Чотириклітинна таблиця для підрахунку  $\varphi^*$ -критерію Фішера з метою виявлення відмінностей у розвитку ціннісно-мотиваційного компонента в ЕГ і КГ

| Група  | Є ефект                 |      | Ефекту немає            |      | Усього досліджуваних |
|--------|-------------------------|------|-------------------------|------|----------------------|
|        | Кількість досліджуваних | %    | Кількість досліджуваних | %    |                      |
| ЕГ     | 102                     | 57,0 | 19                      | 28,4 | 121                  |
| КГ     | 77                      | 43,0 | 48                      | 71,6 | 125                  |
| Усього | 179                     | 100  | 67                      | 100  | 246                  |

**Висновки дослідження.** Ефективність та продуктивність праці викладача закладу вищої освіти істотно визначаються усвідомленням цінності педагогічної діяльності, спрямованістю мотивів його діяльності на досягнення успіху в праці та реалізацію власних можливостей. Діагностичні процедури дали змогу виявити загальний рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професій-

ній діяльності, визначити завдання формувального етапу експериментальної роботи та спроекувати методичну систему формувальних дій з метою досягнення поставлених завдань. Ефективність змісту, форм, методів діяльності, спрямованих на формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності магістрантів до самоорганізації у професійній діяльності, підтверджено результатами підсумкової діагностики та перевірено методами математичної статистики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрушко Я. С. Емпіричне дослідження психологічної готовності магістрантів до викладацької діяльності. Режим доступу: [https://www.academia.edu/attachments/51429805/download\\_file?st=MTU2ODU0MTg0NiwzNy41NC4xMTQuMTk5&s=swp-splash-paper-cover](https://www.academia.edu/attachments/51429805/download_file?st=MTU2ODU0MTg0NiwzNy41NC4xMTQuMTk5&s=swp-splash-paper-cover)
2. Myronchuk N. M. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності // Проблеми освіти, 2018. Вип. 88, Ч.2. С. 65-74.
3. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі // Ефективна економіка, 2012. № 3. Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1011>
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. 349 с.
5. Цветкова А. Т. Основные положения теории формирования мотивации и самоорганизации учащихся в учебной деятельности // Наука и школа, 2010. №4. С. 118-123.

#### REFERENCES

1. Andrushko Ya. S. Empirical study of a psychological readiness of undergraduates to teach. Retrieved from: [https://www.academia.edu/attachments/51429805/download\\_file?st=MTU2ODU0MTg0NiwzNy41NC4xMTQuMTk5&s=swp-splash-paper-cover](https://www.academia.edu/attachments/51429805/download_file?st=MTU2ODU0MTg0NiwzNy41NC4xMTQuMTk5&s=swp-splash-paper-cover)
2. Myronchuk N. M. Self-motivation as a component of lecturer's self-organization in professional activity // Problemy osvity, 2018. Vyp. 88, Ch.2. S. 65-74.
3. Prykhodko T. P. Motivation of professional self-improvement of a lecturer of economic direction as a component of his/her readiness for pedagogical activity in higher education // Efektyvna ekonomika, № 3. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1011>
4. Sidorenko E. V. Methods of mathematical processing in psychology. SPb.: Sots.-psihol. tsentr, 1996. 349 s.
5. TSvetkova A. T. Basic points of the theory of schoolchildren's developing motivation and self-organization in their studies // Nauka i shkola, 2010. №4. S. 118-123.

#### Research of Level of Formation of a Value-Motivational Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education

**N. M. Myronchuk**

**Abstract.** The article presents a methodology and results of diagnostics of level of formation of a value-motivational component of the readiness to self-organization in professional activity of future lecturers in higher education. Indicators of a value-motivational component of readiness and criteria for its study are presented. The diagnostic study of value-motivational component formation indicators of future lecturers in higher education is carried out on the basis of method of studying motivation for success by T. Ehlers, questionnaire of motivation for success or failure by A. Rean; self-efficacy scale by R. Schwarznier, M. Jerusalem; self-certification questionnaire and self-reflection sheet. Statistical methods for establishing a validity of experimental results are described.

**Keywords:** future lecturers in higher education, self-organization, self-organization in professional activity, motivation, value-motivational component.

## Методика М. Ліпмана «Філософія для дітей» як інструмент розвитку креативності майбутніх учителів біології

Н. С. Скакун

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького  
Corresponding author. E-mail: creativnost2020@gmail.com

Paper received 08.09.19; Accepted for publication 22.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-07>

**Анотація.** Статтю присвячено проблематиці розвитку креативності майбутніх учителів біології крізь призму навичок критичного та піклувального мислення методики Метью Ліпмана. Зазначено, що у зв'язку з сучасними освітніми орієнтирами успішного педагога нової генерації, вектор його професійного розвитку спрямований в бік креативності, продуктивного мислення, командної та проектної роботи, піклувального та критичного мислення, вміння комплексно вирішувати педагогічні завдання. В своїх дослідженнях, ряд науковців прийшли до висновку, що критичне мислення є суголосним з креативністю та полягає у нестандартному погляді на ситуації, знаходженні оригінального рішення, розмірковуванню, вмінню мислити поза шаблонами. Фокус уваги зосереджений на методиці «Філософія для дітей» Метью Ліпмана як інструменту розвитку креативності, критичного та турботливого мислення майбутніх учителів біології, зазначено основні принципи впровадження та умови реалізації творчих ідей суб'єктів пізнання. В статті особливий акцент робиться на дидактичних засобах, а також формах і методах розвитку креативності на основі даної методики. Наголошується на особливостях методики «Філософія для дітей» як інструменту розвитку креативності учителів біології, яка узгоджує необхідні навички з принципами глибинної екології.

**Ключові слова:** креативність, критичне мислення, продуктивне мислення, Концепція сталого розвитку, глибинна екологія, оригінальність, еко-філософія.

**Вступ.** Перманентні зміни сучасності, що відбуваються завдяки низці відкриттів та новацій у сфері нано-біо-інфо-комп'ютерно-мережових технологій зумовлюють руйнування традиційних соціальних структур або ж змінюють траєкторію їхнього розвитку. Саме хаотичність змін приховує в собі величезний творчий потенціал у створенні нового цивілізаційного порядку та гармонії. В таких умовах у людини виникає потреба творчо і гнучко пізнавати мінливу дійсність, переосмислювати ідеї та набуті знання[2], розвивати здатності «вхоплювати новизну», «керувати мрією», «передбачати майбутні зміни та їх наслідки», «планувати і втілювати проекти в житті» [4].

**Короткий огляд публікацій з теми.** У зв'язку з тим, що сучасна освіта орієнтується на успішного, конкурентоздатного фахівця, педагоги нової генерації повинні чітко усвідомлювати та розвивати мислення різних типів, зокрема продуктивне, критичне та піклувальне, а також креативність як здатність до творчості. Саме в такому контексті методика Метью Ліпмана «Філософія для дітей» надзвичайно вдалий інструмент у вищій школі, завдяки якому в процесі фахової підготовки майбутній учитель біології здатний оволодіти зазначеними ключовими складовими професійної компетентності. Ряд вітчизняних та зарубіжних дослідників схарактеризували основні принципи методики «Філософія для дітей» (С. Ганаба, Б. Знепольський, С. Терно, Н. Юліна), її вплив на розвиток когнітивних здібностей (Н.Адаменко, Т.Бондар), функції (А. Баумейстер), творчий компонент методики (О. Гредінарова, Ю. Кравченко, П. Фрайє), методичний аспект (Н. Гавриш, О. Лінник, О. Пометун).

**Мета даної статті** полягає у дослідженні ключових ознак методики М.Ліпмана «Філософія для дітей» та вперше здійснювалася спроба репрезентувати її як інструмент розвитку креативності, феномену вчителя нової генерації. Враховуючи особливості та переваги даної методики у своїй освітній діяльності учитель природничих дисциплін має можливість подолати ру-

тинність навчального процесу та досягнути поставлених цілей перед суб'єктами пізнання саме креативним шляхом, задіюючи філософські тексти, засоби мистецтва та ряд інших дидактичних матеріалів.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Ми погоджуємося з дослідженнями С. Ганаби, що в реаліях сьогодення освітні виклики транслюють нам перехід до іншого типу мислення, який би був адекватним сучасним вимогам життя, допомагав би подолати одномірність сприйняття та осмислення світу, формував вміння відкинути стандарти, алгоритми дій, шаблони та зразки мислення. Сучасна освіта «зосереджується на розвитку дитини, розкритті її творчого потенціалу, плеканні навичок самостійного, критичного осмислення проблем» [2]. Таким чином, однією із відповідей на актуальні виклики сьогодення є навчання критичному мисленню та розвитку креативності, які є тісно пов'язаними між собою.

С. Терно підтверджує, що серед здібностей, які допоможуть самоорганізуватися ключовою є здібність критично мислити, а значить самостійно і творчо[13]. XXI століття все більше потребує не ерудита-інтелектуала, а людини, яка здатна зорієнтуватися у морі інформації, виявляє уміння вчитися та перевчатися, уникаючи усталених шаблонів та стереотипів. На зміну людині-інтелектуалу приходять людина-винахідник [2; 12].

Ідеї критичного мислення набули широкомасштабного розвитку у США, де у другій половині XX ст. розпочала свою діяльність спеціалізована установа (Монклер), яка об'єднала висококваліфікованих фахівців у сфері розвитку критичного мислення. Фундатором такої установи став натхненний професор філософії та педагог Метью Ліпман, автор «рефлексивної» моделі освіти, у якій фокус навчальної діяльності спрямовується не на засвоєння певної інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів та характеристик предметів та явищ, які досліджуються. Уся діяльність М. Ліпмана та його співробітників була направлена на створення

освітньої моделі, яка б мала за мету «виховувати в учнях «мислення вищого порядку», яке має бути критичним, креативним та піклувальним(турботливим)» у першу чергу[14].

Як зазначає у своїх дослідженнях С. Терно, «критичне мислення» – це умовна назва, яка закріпилася за науковим типом мислення для розв’язання нетривіальних практичних проблем в освітньому просторі [13]. Критичне мислення – це інструмент для розв’язання креативних, нестандартних та оригінальних завдань; за Е. де Боно це є здатністю аналізувати нестандартні ситуації, використовуючи різноманітні аргументи; за М. Ліпманом це вміння розмірковувати. Л. Драгієва у своїх дослідженнях пояснює значення креативного мислення, що на нашу думку повністю корелює з креативністю, а саме, це особлива форма психічної діяльності людини; це вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різносторонньо аналізувати інформацію, мати особисту незалежну думку та вміти коректно її відстоювати, вміти застосувати здобуті знання на практиці [3].

Практична реалізація ідей М. Ліпмана знайшла себе у навчальному курсі «Філософія для дітей» або скорочено Р4С (міжнародний акронім Philosophy for Children), в якому від вивчення філософської думки були запозичені її запитальний характер, стиль міркування, визнання поліваріантності відповідей, вміння конструювати гіпотези та формулювати судження тощо. Ця програма сьогодні детально розроблена, тексти для дітей та посібники для вчителів налічують 3500 сторінок. Міністерство США рекомендувало цю програму як модель «Освіти для майбутнього». Комісія з освіти Європарламенту визнала її високої якості і домоглася субсидій для її просування в школи Європи. Дана програма є міжнародною, успішно реалізована у 80 країнах світу, та переведена більш, ніж на 20 мов[11, с.10].

Зокрема, зі світового досвіду, у Великобританії з’являється все більша доказів того, що «Філософія для дітей» є важливим компонентом освіти з її успішними програмами, що впроваджуються в освітній площині. Методика М. Ліпмана, яку ще називають «святим Граалем освіти» набула популярності саме через те, що пропагує ідеї розвитку абстрактного мислення, мистецтва спілкування та обговорення(тобто навички сторітеллінгу), розширює лексику студентів, створює площину активного, творчого й демократичного мислення, посилюючи почуття та самозначущість [15].

Цікавим є той факт, що програма «Філософія для дітей» внесена до національного курикулуму Австралії (сайт Федерації австралійської філософії в асоціаціях шкіл)[24]. Освітня програма, із залученням до вивчення філософії, ґрунтовно аргументована та викристалізовує ті навички й уміння, які розвиваються в процесі її вивчення. Зокрема, в курикулумі описана окремим пунктом креативність, яке невід’ємна умова філософських досліджень адже вони потребують: генерації нових ідей; бачення ситуації по-новому; виявлення альтернативних пояснень; пошук першоджерел; пошук нових способів для втілення існуючих ідей тощо. В результаті якісного організованого філософського заняття надбаннями суб’єктів пізнання залишаються інтелектуальні гнучкість та пластичність, відкритість

та незалежність суджень, готовність використовувати нові типи мислення. Серед інших навичок національного освітнього курикулуму, до якого внесено методу «Філософія для дітей», крім креативності, вирізняють також навички мислення, етичну поведінку, командну роботу, соціальну компетентність, самоуправління та громадянство, які є повністю суголосними з тими навичками, що постулюють успішність особистості у майбутньому(форум у Давосі) [19].

В Україні з 2016 року, року впровадження реформ Нової Української школи, почали цікавитися міжнародними програма, зокрема методами навчання з міжнародного досвіду, які доцільно було б впроваджувати в українську систему освіти. Однією з таких методик й стала «Філософія для дітей», що була презентована за круглим столом у Міністерстві освіти та науки України за участю віце-президента міжнародної ради з "Філософії для дітей", професора Кйонсанського національного університету (Південна Корея) Джінвана Парка[14].

В основі курсу «Філософія для дітей» лежать проблемно-діяльнісні методи отримання знань, які спрямовані на розвиток самостійного критичного осмислення проблем, пробудження творчого потенціалу учасників навчальної взаємодії. Як зазначає Ю.О. Наріжний, «Філософія для дітей» як педагогічна стратегія є сучасною інноваційною концепцією і практикою формування не тільки критичного та продуктивного мислення, а й демократичного світогляду, а також є найбільш перспективною стратегією розвитку креативного мислення молоді[11].

Концепція освіти як дослідження, зауважує американський професор Метью Ліпман, наголошує як на процесі, так і на його результаті – на мисленні такою ж мірою, як і на знанні, на дослідженні такою ж мірою, як і на істині. Визначаючи інтелектуальну самостійність і відповідальність особи, критичне мислення передбачає зв’язок між творчо мислячою особою і спільнотою, в якій вона взаємодіє, пошук альтернатив та пріоритетів її самоздійснення [6; 12].

Використання методики «Філософія для дітей» М. Ліпмана у різній нестандартній формі (потужний арсенал мистецтва, ігровий контент, мислення метафорами, «згустками сенсів», «гештальтами», мислення парадоксами з використанням гумору [11], з власного педагогічного досвіду: «лабораторія думки», філософський табір «Роздуми коло води», філософський практикум «Дорослі діти», філософська «Каво-книгарня» тощо) дозволяє «включити» у всіх учасників освітнього процесу процес логічного, критичного, креативного, рефлексивного та інших продуктивних типів мислення. Практична філософія не є педагогічною практикою у своєму класичному розумінні, а заснована на мистецтві ставити питання, використовуючи філософські тексти (міфи, притчі, казки). Тобто, передбачає «обгортання» філософських питань в літературну форму, завдяки створенню М. Ліпманом та його співробітниками казковим повістям і оповіданням, що перегукуються з традиційними філософськими практиками українських педагогів Г. Сковороди та В. Сухомлинського, які прагнули реалізувати свій підхід, використовуючи при цьому художнє слово, притчу, казку, байку, образ, метафору, символ, алегорію[9; 11]. Як зазначає

відомий французький філософ, педагог О. Бреніф'є використання філософських практик сприяє розвитку аналітичних та комунікативних навичок, вчить мислити творчо й самостійно через діалог з іншими[1].

Розвиток мислення як природного акту та вміння висловлювати свої думки вербально є головними засадами філософських практик під час освітнього процесу. Ю.О. Наріжний обстоює думку, що серед двох моделей залучення до філософії – культурно-інформаційної та проблемно-діяльній – саме використання активної, інноваційної проблемно-діяльній моделі дає можливість залучитися не просто до знань, а до вирішення світоглядних проблем, до справжнього філософствування. Вчитель в таких умовах створює рівний діалог для самостійного досягнення істини та виконує функцію провідника, асистента, або навіть навмисне може створювати перешкоди на шляху до істинного рішення[7, с.148-150; 8].

Релевантно наголосити, що використання методики «Філософія для дітей» успішно та продуктивно реалізується в рамках рефлексивної, а не традиційної (знанневої) парадигми освіти. Адже саме рефлексивна парадигма освіти постулює, що навчальний процес організований як дослідницьке співтовариство та зосереджений на досягненні внутрішніх відносин досліджуваних предметів, які є невичерпними та можуть перетинатися, а вчитель займає не авторитарну роль, як у традиційній парадигмі освіти, а відкриту позицію наставника, спонукаючи учнів думати, бути більш пильними, рефлексивними та розсудливими.

Використовуючи методику М. Ліпмана викладач створює умови для суб'єктів пізнання, що сприяють кращому розумінню власних ідей та алгоритмів мислення (креативності); розвитку комунікативних навичок, виявленню труднощів та бар'єрів мислення, подоланню хаотичності думок та їх протиріччя; дає поштовх для розвитку критичного мислення, усвідомлення існування різноманітних підходів та позицій; соціалізації в умовах сьогодення; набуття вмінь аргументації власної думки, висунення гіпотез, формулювання запитань, виявлення різноманітних можливостей та альтернатив.

Основними елементами методу «Філософія для дітей» є: мистецтво постановки запитань, проблематизація, концептуалізація та аргументація інформації. В той самий час ці ж елементи є основними навичками, які розвивають учасники освітнього процесу під час навчальних занять. По ходу занять організованих за методикою М. Ліпмана будь яка проблемна ситуація стає викликом для всіх, де кожний може обрати роль спостерігача-дослідника, відокремитися від власних думок і спостерігати за ситуацією під іншим кутом зору[5].

Оптимальне формування здібності до логічного, творчого, креативного мислення неможливе при вивченні філософії як звичайної навчальної дисципліни, тому продуктивне використання методики «Філософія для дітей» базується на цілому ряду основних принципів, серед яких ми зазначимо тільки окремі пункти:

1. *Вміння дивуватися* перед речами, світом і людиною, що ріднить учасників філософствування для вирішення метафізичних (провідних) питань;

2. Об'єктом формування для викладача виступають не окремі когнітивні здатності, а *цілісний процес мислення особистості*;

3. Важливою є *проблемна форма навчання*, так як тільки за такої умови можливою оптимальний розвиток продуктивного мислення. Адже коли філософський зміст представлено не у традиційній формі лекції, а у оригінальній та незвичайній, у вигляді притчі, афоризму, софізму, філософської «хохми» тощо, тоді це стає доступною та цікавою, нестандартною організацією освітньої діяльності.

4. «*Сократичний діалог*» як основна форма навчання у методиці «Філософія для дітей». Під час обговорення питань і проблем, цікавих тем філософського змісту здійснюється реконструкція первинних бесід філософів та їх діалогів, де зароджувалися зернини істини та знань.

5. «*Співтовариство дослідників*», де родзинкою освітньої діяльності стає організація комунікативно-орієнтованої навчальної атмосфери на заняттях, шляхом їх залучення до процесу живого спілкування, участі у суперечці, дискусії, діалозі.

6. Використання *широкої бази методичного забезпечення* вже готових спеціально написаних авторами філософських текстів для обговорення. Класичні підручники відкидаються через пов'язаний з ними термінологічний бар'єр, що може викликати гальмування креативного процесу.

7. *Нова роль вчителя*. М. Ліпман та співавтори методики «Філософія для дітей» наголошують, що викладач може й не бути фахівцем у сфері філософії, а для оптимального впровадження та досягнення окреслених цілей він перебирає на себе нові ролі, стає стимулятором та каталізатором колективних обговорень та роздумів про філософські проблеми, він швидше виступає на занятті «менеджером дискусії», «організатором дискусійного простору», «стимулятором творчої атмосфери», «контролером конструктивної суперечки», а не транслятором певної суми філософських знань. Діяльність вчителя стає поліфункціональною: йому по чергово доводиться бути то «диригентом», то «першою скрипкою».

8. Інформаційна *візуалізація* – система методичних прийомів, за допомогою яких стає можливим зробити складні, абстрактні поняття та світоглядні проблеми «наочними»

Багаторічний досвід педагога, вчителя-герменевтика Ю.О. Наріжного постулює пріоритетну мету використання методики «Філософія для дітей», яка полягає у розвитку гнучкого, творчого, відкритого, недогматичного, багатовимірного, демократичного мислення суб'єктів пізнання, здатних реалізовувати синергетичний підхід у будь якій сфері діяльності[7; 8; 9; 10; 11]. Щодо майбутніх вчителів біології, то саме у процесі фахової підготовки вони мають стати на стежку вчителя нового типу, бо тільки так зможуть відкрити та зрозуміти особистий творчий потенціал, а згодом привнести його у робочий процес майбутньої професії.

У процесі фахової підготовки студенти біологи, з метою розвитку власної креативності, на нашу думку мають опанувати методику М. Ліпмана «Філософія для дітей» у двох різнорідних, але однаково дієвих, форма-

тах, зокрема, використовуючи вербальні засоби художніх текстів (казки, притчі, есеї, оповідання, метафори) та візуальні образи творів мистецтва віртуального художнього музею (Philosophy @ Virtual Art Museum), англомовного сайту створеного з метою стимулювати філософських дискусій. Архітектоніка сайту складається з шести ресурсних блоків (портрети, пейзажі, концептуальне мистецтво, фотографії, абстрактне мистецтво та емпіріонізм), кожний з яких наповнений кількома творами відомих митців. Крім того, до кожної картини підібрано ряд орієнтовних питань, які допоможуть краще зрозуміти бачення митця, його концепцію, креативну позицію, а також проблемні, філософські питання, на які акцентував автор шляхом творчого самовираження. Філософські питання можуть стосуватися етики навколишнього середовища, природокористування та біорізноманіття, гострих соціальних тем, філософії розуму, когнітивного сприйняття та мистецтв.

Веб-сайт Philosophy @ Virtual Art Museum [25] є потужним дидактичним інструментом для вчителів нової генерації. Тому, використовуючи його на заняттях, майбутні вчителі біології отримають креативний інструментарій для самостійного втілення майбутніх освітніх проєктів. Для успішної реалізації методу Р4С як в процесі фахової підготовки, так і в подальшому необхідно дотримуватися принципу послідовності навчання (поступово виконуючи завдання) та двох методичних вимог, що постають перед учасниками освітнього середовища, зокрема:

1. Вміти ЧУТИ один одного.
2. Розуміти ЧОМУ з'являються ті, чи інші думки, ЧОМУ так думають однолітки, ЧОМУ саме так ми реагуємо на певні питання чи висловлювання.

Перевагою використання візуальних образів віртуального музею є не тільки ознайомлення студентів та залучення їх до філософського пізнання творів мистецтва й психології творчості, а й можливість організації як інтерактивних занять, безпосередньо використовуючи віртуальний музей онлайн, так і варіант креативних занять (інтенсивів, воркшопів, майстер-класів) з використання друкованих білінгва карток з матеріалами сайту[25].

Методика «Філософія для дітей» ми вважаємо є важливою у фаховій підготовці майбутніх учителів біології не тільки як інструмент розвитку їх креативного мислення, а й тому, що Р4С узгоджує необхідні навички з принципами глибинної екології (deep ecology)[21] та є потужною базою для її опанування. Адаптація педагогічний вимір М. Ліпмана до філософії

освіти, спільноти філософських досліджень[20, с.42] піддається аналогічному нормативному дискурсу, який ми знаходимо у вивченні глибинної екології[17]. У філософській площині корені екологічної освіти сягають прогресивної філософії Дж. Дьюї[18, р.339-343], який бачив людину частиною природи та розумів, що природа і культура не протилежні, а стосуються один одного. Ми погоджуємося з дослідженнями, що саме діалогове співтовариство дослідників Ліпмана буде творчо і дієво працювати для вирішення складних екологічних проблем на заняттях, які можуть апелювати до емоційного інтелекту (підключальне мислення) та продуктивного (критичного) мислення студентів[23, р.38-55]. Як наслідок, дослідники обстоюють ідею студентів як еко-філософів[22], у яких відбувається формування нових теоретичних моделей еколого-філософського мислення та позиції «добрих землян перед обличчям екологічної критики»[16], а зважаючи на Концепцію сталого розвитку та 17 цілей, що вимагають свого досягнення, це є досить актуальним серед студентської молоді майбутніх учителів природничого фаху.

**Висновки.** Таким чином, в умовах швидкоплинних змін, зокрема широкомасштабних трансформацій системи освіти України першочерговим завданням педагога, вчителя природничика є необхідність розвивати вміння нестандартно й швидко вирішувати окреслені перед ним завдання, виходити за межі звичних моделей та долати стереотипи. Тому серед сучасних педагогічних технологій релевантним інструментом креативності є методика М. Ліпмана «Філософія для дітей». Адаптація світу природи та «самість» природи особистості дає можливість поєднати нові оригінальні ідеї у нестандартний алгоритм їх втілення, завдяки креативності як стилі особистісної творчості. Креативний вчитель біології – є натхненним ентузіастом та впевненим, самоєфективним ініціатором нових суспільних та освітніх проєктів, критично мислячим інноватором нової моделі підготовки, який енергійно навчається і навчає, відрізняється нестандартними поглядами та володіє унікальними кейсами для вирішення будь яких завдань, а результат його креативної діяльності завжди є корисним та доцільним, це еко-філософ, який прагне духовної єдності світу природи і людини.

Так як представлена стаття не розкриває всіх аспектів заявленої проблематики, то релевантно буде продовжити ряд наукових розвідок в галузі інструментів розвитку креативності та виділення всіх ключових компонентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бренифье О. Как избежать детских вопросов? // Материалы Четвертой Международной научно-практической конференции «Философия – детям. Мышление и здоровье». – М.: МЭЙЛЕР, 2010. – 123 с.
2. Ганаба С. «Навчати мисленню»: епістемологічний проєкт Метью Ліпмана / Ганаба С. // Режим доступу: Virid\_2013\_29\_3.pdf
3. Драгієва Л.В. Проблема формування критичного мислення у координатах сучасних наукових досліджень / Л.В. Драгієва // Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Всеосвіта, 2019. – 189 с.
4. Жукова Е. А. Hi-Tech: феномен, функции, формы / Е. А. Жукова. – Томск.: Изд-во Томского пед. ун-та, 2007. – 376 с.
5. Лазарева Ю.А., Трушкина Е.Ю. Философствование с детьми как педагогическая практика Философия – Детям. Эмоциональное и рациональное. Материалы Седьмой Международной Научно-практической конференции.

- Москва – Санкт-Петербург, 2016г. / Философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. – М.: Издатель Воробьев А.В., 2016. – 166 с.
6. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Постметодика. – 2005. - №2. – С. 33–41.
  7. Наріжний Ю.А. Філософія для дітей / Ю.А. Наріжний. – Днепропетровск. – 2004. – 232 с.
  8. Наріжний Ю.А. Введение в этику / Ю.А. Наріжний. – Днепропетровск: Днепркнига. – 2005. – 448 с.
  9. Наріжний Ю.А. Педагогическая стратегия «Философия для детей» - современная инновационная концепция формирования демократического мировоззрения/ Ю.А. Наріжний // НИВА ЗНАТЬ. Научно-популярный альманах. – 2008. - № 1. – С. 16-22
  10. Наріжний Ю.А. Философские вопросы / Ю.А. Наріжний. – Днепропетровск: Вид-во «Промінь». – 2013. – 130 с.
  11. Наріжний Ю.О. Чи будуть діти в Україні навчатися філософії в школі? / Ю.О. Наріжний // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 9-14
  12. Рижак Л. Університетська освіта у ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект / Л. Рижак // Вісник Львів.унту Серія філос. 2009 Вип.12 – С. 26-35
  13. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012 – № 708. – С. 27-39.
  14. Тищенко К. Зубрити – не вихід. Як у школах вчитимуть критичному й креативному мисленню / К. Тищенко // Назва з екрану. – Режим доступу: <https://lifepravda.com.ua/society/2016/07/5/214729/>
  15. Cohen, M & Naylor, L (2008) Philosophy in schools. The Philosopher, 96(1). <http://www.the-philosopher.co.uk/p4cgalions.htm>
  16. Dobson, A & Bell, D (2006) Introduction. In A Dobson & D Bell (eds), Environmental citizenship. The MIT Press, Cambridge, MA, pp. 1-18.
  17. Drengson, A & Devall, B (eds) (2010) The ecology of wisdom. Writings by Arne Naess. Counterpoint, Berkeley, CA.
  18. Gough, A & Gough, N (2010) Environmental education. In C Kridel (ed) The encyclopedia of curriculum studies. SAGE, Thousand Oaks, CA, pp. 339-343.
  19. Gray, Alex. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. The Annual Meeting is taking place in Davos from 20 to 23 January 2016, under the theme “Mastering the Fourth Industrial Revolution”. Режим доступу: [https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the10\\_skills\\_you\\_need\\_to\\_thrive\\_in\\_the\\_fourth\\_industrial\\_revolution/](https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the10_skills_you_need_to_thrive_in_the_fourth_industrial_revolution/)
  20. Kennedy, D (2012) Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. Education and Culture, 28(2), pp. 36-53.
  21. Naess, A (1973) The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. Inquiry, 16(1), pp. 95-100
  22. Sapere (2014) Sapere. Philosophy for children, colleges, communities. Viewed 12 November 2014. <http://www.sapere.org.uk>
  23. William Smith, Annette Gough Deep Ecology as a framework for student eco-philosophical thinking Journal of Philosophy in Schools 2(1) p.38-55
  24. <http://fapsa.org.au/curriculum/national-curriculum/>
  25. <https://commons.mtholyoke.edu/philosophyathemuseum/>

#### REFERENCES

1. Brenif'e O. How to avoid children's issues? // Materialy Chetvertoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Filosofija – detjam. Myshlenie i zdorov'e». – М.: MJEJLER, 2010. – 123 s.
2. Ganaba S. "Teaching Thinking": Matthew Lipman's epistemological project / S. Ganaba // Rezhym dostupu: [Vird\\_2013\\_29\\_3.pdf](http://Vird_2013_29_3.pdf)
3. Dragiyeva L.V. The problem of formation of critical thinking in the coordinates of modern scientific research / L.V. Dragiyeva // Proektuvannya indyvidual'noyi osvity trayektoriyi profesijnogo rozvytku pedagoga: zbirnyk tez Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi. – К.: Vseosvita, 2019. – 189 s.
4. Zhukova E. A. Hi-Tech: phenomenon, functions, forms / E. A. Zhukova. – Tomsk.: Izd-vo Tomskogo ped. un-ta, 2007. – 376 s.
5. Lazareva Ju.A., Trushkina E.Ju. Philosophizing with children as a teaching practice Philosophy - For children. Emotional and rational. Materialy Sed'moj Mezhdunarodnoj Nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva – Sankt-Peterburg, 2016g. / Filosofskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova. – М.: Izdatel' Vorob'ev A.V., 2016. – 166 s.
6. Lipman M. More critically minded: why should there be more? / M. Lipman // Postmetody`ka. – 2005. - #2. – S. 33–41.
7. Narizhnyj Ju.A. Philosophy for children / Ju.A. Narizhnyj. – Dnepropetrovsk. – 2004. – 232 s.
8. Narizhnyj Ju.A. Introduction to Ethics / Ju.A. Narizhnyj. – Dnepropetrovsk: Dneprokniga. – 2005. – 448 s.
9. Narizhnyj Ju.A. The pedagogical strategy “Philosophy for Children” is a modern innovative concept for the formation of a democratic worldview / Ju.A. Narizhnyj // NIWA ZNAN". Naukovo-populjarnij al'manah. – 2008. - № 1. – S. 16-22
10. Narizhnyj Ju.A. Philosophical Issues / Ju.A. Narizhnyj. – Dnepropetrovsk: Vid-vo «Promin'». – 2013. – 130 s.
11. Narizhnyj`j Yu.O. Will children in Ukraine study philosophy at school? / Yu.O. Narizhnyj`j // Postmetody`ka. – 2013. – # 6. – S. 9-14
12. Ry`zhak L. University education in the 21st century: a philosophical and synergistic aspect / L. Ry`zhak // Visnyk L'viv.un-tu Seriya filos. 2009 Vy`p.12 – S. 26-35
13. Terno S. The world of critical thinking: image and mimicry / S. Terno // Istorija v suchasnij shkoli. – 2012 – # 708. – S. 27-39.
14. Ty`shhenko K. Winning is not the way out. How schools teach critical and creative thinking / K. Ty`shhenko // Nazva z ekranu. – Rezhym dostupu: <https://lifepravda.com.ua/society/2016/07/5/214729/>

#### M. Lipman's Methodology "Philosophy for Children" as a tool for developing the creativity of future biology teachers N. S. Skakun

The article is devoted to the problem of the development of creativity of future biology teachers through the lens of critical and caring thinking skills of Matthew Lipman. It is noted that in connection with modern educational guidelines of a successful teacher of the new generation, the vector of his professional development is directed towards creativity, productive thinking, team and project work, caring and critical thinking, ability to solve pedagogical problems comprehensively. The focus of attention is on the methodology of "Philosophy for Children" by Matthew Lipman as a tool for the development of creativity, critical and caring thinking of future biology teachers, outlines the basic principles of implementation and conditions for the implementation of creative ideas of subjects of cognition. In the article special emphasis is placed on didactic tools, as well as forms and methods of development of creativity based on this technique. It emphasizes the peculiarities of the Philosophy for Children methodology as a tool for the development of biology teachers' creativity, which aligns the necessary skills with the principles of deep ecology.

**Keywords:** *creativity, critical thinking, productive thinking, sustainable development concept, deep ecology, originality, eco-philosophers.*

## Педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців у технічних коледжах

О. В. Скорнякова

Стажист-дослідник Університету менеджменту освіти АПН України, Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: dawa78@ukr.net

Paper received 29.08.19; Accepted for publication 12.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-08>

**Анотація.** В статті досліджується питання організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (ЗВО), що забезпечують формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у технічних коледжах, а саме визначення педагогічних умов, що сприятимуть формуванню кожного компонента конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців. Аналіз літератури свідчить, що проблема формування конкурентоспроможності знайшла відображення в роботах зарубіжних та вітчизняних вчених, виконаних з позицій філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних та економічних наук. Це підтверджує актуальність і міжгалузевість означеного питання. Методи дослідження, що були використані: теоретичні, емпіричні, статистичні. В результаті дослідження було проаналізовано педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців у технічних коледжах.

**Ключові слова:** конкурентоспроможність, педагогічні умови, освітнє середовище, педагогічні технології, критерії, ІТ-фахівці.

**Вступ.** Майбутній фахівець розглядається як «продукт» закладу освіти. Тому основне завдання освітнього закладу – це створення умов, що сприятимуть формуванню кожного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а також ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності у ІТ-галузі. Процес формування конкурентоспроможного фахівця повинен відбуватися поступово, від початкового рівня до високого. Він є довготривалим, багатоаспектним і може бути цілком прогнозованим та контрольованим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних спеціальностей у процесі професійної підготовки у вищому закладі освіти досліджувалися А. Ангеловським, С. Борисенко, Т. Вашило, І. Саратцевою. У роботах Р. Ахметшина, Н. Борисової, С. Борисенко, Н. Фоміна розроблялися базові та узагальнені моделі особистості і діяльності конкурентоспроможного фахівця в різних областях професійної діяльності. У роботах Д. Мустафіної, Т. Гура, Т. Ковалюк, Л. Добровської, О. Каверіної увага приділялась і конкурентоспроможності ІТ-фахівців.

У літературі та у дослідженнях педагогічного спрямування знаходимо різні трактування поняття «педагогічні умови». Серед дослідників нема єдиної думки щодо змісту і складників даного поняття. Більшість науковців виокремлюють зміст поняття «педагогічні умови», орієнтуючись на предмет своїх досліджень. Це питання досліджували Н. Дяченко [5], Е. Андрієнко [2], С. Безбородих [3], В. Андреева [1], С. Зелінський [6], О. Романовська [12], О. Слободянюк [13].

**Метою даної статті** є аналіз педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців у технічних коледжах.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** На наш погляд, найбільш влучне трактування поняття «педагогічні умови» наведено у праці В. Краєвського. Автор зазначає, що «педагогічні умови – це цілеспрямовано створена обстановка (середовище), в якій в тісній взаємодії представлено сукупність психологічних і педагогічних факторів (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогу ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу» [9].

Аналізуючи розмаїття існуючих трактувань, відповідно до мети нашого дослідження, під педагогічними умовами будемо розуміти такі особливості організації освітнього процесу, які спрямовані на створення сприятливого підґрунтя для формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців. З урахуванням результатів теоретичного дослідження та результатів констатувального етапу експерименту, нами виділено такі педагогічні умови:

1. Створення конкурентного освітнього середовища, що забезпечить розвиток конкурентної активності між учасниками освітнього процесу.
2. Створення професійно-мотиваційного середовища, що активізуватиме роботу студента над власним професійним зростанням.
3. Забезпечення максимального використання інноваційних педагогічних технологій у процесі формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців.
4. Оптимізація освітнього процесу через спрямування змісту дисциплін професійної підготовки на формування складових конкурентоспроможності.
5. Підвищення кваліфікації педагогічного колективу ЗВО.
6. Підвищення рівня конкурентоспроможності самого закладу освіти, що сприятиме конкуренції серед абітурієнтів.

Розкриємо сутність означених педагогічних умов. Насамперед, одними із головних завдань ЗВО, в рамках першої умови, виступає пошук нових, інноваційних методів роботи, рівень технічного оснащення освітнього процесу, мобільність навчальних програм, гнучкість навчальних планів, які забезпечать розвиток конкурентної активності студентів. Створення такого середовища передбачає синергетичність, цілеспрямованість, взаємозв'язок цього процесу, що можливо здійснити через використання різних заходів, форм та методів взаємодії учасників освітнього процесу, що



реалізовані на змагальному підґрунті. Студенти активно заохочуються до участі у конкурсах, олімпіадах, конференціях та стипендіальних програмах. Серед методів навчання – бліц-ігри, дискусія, дебати, робота в групах тощо. Передбачається використання різноманітних форм та засобів організації освітнього процесу, що забезпечуватимуть високу ефективність аудиторної, позааудиторної роботи студентів, формування відповідальності за виконану роботу, реалізація творчого підходу у вирішенні практико-орієнтованих завдань, підвищення творчої та пізнавальної активності, формування наступних компетенцій, які сприяють розвитку конкурентної активності студентів [10].

Формуванню конкурентоспроможності майбутнього фахівця сприяє професійна мотивація. Формування професійної мотивації в умовах професійно-мотиваційного середовища, що передбачає активізацію професійного зростання студентів, дозволяє виділити основні групи мотивів: відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; новаторство у праці та організації; загальноальтруїстичні прагнення. На нашу думку, для активізації професійного зростання студентів в професійно-мотиваційному середовищі є ефективним використання тренінгової форми роботи, яка виступає інтерактивною технологією.

І. Вачков трактує тренінг як своєрідний дослідницький метод, у межах якого конструюються і вивчаються міжособистісні відносини або соціальні феномени [4]. До складу тренінгу можуть входити рольові, ділові ігри, дискусійні методи групового прийняття рішення, тобто методи, що спрямовані на формування необхідних навичок. Саме використання тренінгової форми роботи у професійному зростанні як інтерактивного методу спрямовується на те, щоб допомогти студентам освоїти фахову діяльність.

Для активізації роботи студентів над власним професійним зростанням можна запропонувати використання тренінгового курсу, наприклад, на тему «Моя професія – моє майбутнє», який спрямований на усвідомлення власного «Я-образу», чіткого майбутнього, яке пов'язано зі спеціальністю та розуміння того, що на ринку праці у сфері інформаційних технологій, необхідні професіонали своєї справи, які будуть здатні до високої конкуренції.

Третя умова передбачає забезпечення максимального використання інноваційних педагогічних технологій у процесі навчання, націлених на формування складових конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців.

Дослідник В. Паржницький пропонує класифікувати педагогічні технології за трьома напрямками [11]: мотиваційний; діяльнісний; управлінський.

Для формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців можна використовувати педагогічні технології, як наприклад, ділова гра. Ділова гра передбачає набуття майбутніми фахівцями практичних навичок для кваліфікаційної оцінки та професійної підготовки потенційних співробітників, навичок самостійного вироблення оптимальних управлінських рішень.

Ділова гра сприяє розвитку комунікативних нави-

чок, підвищує інтерес учасників до освітнього процесу через залученість у вирішенні організаційних завдань, придбання навичок вирішення проблем в умовах, максимально наближених до реальної ситуації, вироблення стратегії власних дій. Організація ділової гри включає в себе такі аспекти: підготовка гри; формування ігрової групи; керівництво грою, контроль за її процесом; підбиття підсумків і оцінка результатів.

На етапі підготовки гри студентам пояснюється мета і завдання гри, пропонується виконати тест, за результатами якого в подальшому група ділиться на окремі команди, відповідно до обраного стилю проведення співбесіди при прийомі на роботу. Етап «формування ігрової групи», спрямований на оцінку індивідуальних якостей студентів, ступеня їх підготовленості до ділової гри, їх ігрова мотивація. Четвертий етап – підведення підсумків ділової гри, виникає необхідність ранжування учасників в залежності від досягнень, аналізування і пояснення причин успіху чи неуспіху.

В процесі ділової гри, в учасників є можливість набутти комунікативні та організаційні навички, засвоїти правила конструктивного ведення бесіди, навчитися грамотно писати резюме, виробляти стратегії власних дій.

Розвиток інформаційних технологій набирає усе більших обертів. ІТ-сфера тісно та динамічно інтегрується у всі галузі світової економіки, безпосередньо впливаючи на загальне зростання економічних та соціальних показників підприємств і організацій. Розуміння важливості інформаційних технологій для формування стійких конкурентних позицій організацій, розвитку усіх напрямів діяльності, покращення якості товарів та послуг призводить до стійкого попиту на ці технології. Тому першочерговим завданням ЗВО є оптимізація освітнього процесу відповідно до нових освітніх стандартів та високошвидкісного розвитку ІТ-сфери.

Взаємозв'язок навчальних дисциплін має передбачати розумову активність, прийняття новаторських рішень у методиці викладання, забезпечити можливість успішно орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, освоювати все нові і нові знання, знаходити оптимальні способи розв'язання існуючих проблем.

Актуальним сьогодні є використання STEM-технології, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics).

STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує слухачів до успішного працевлаштування, до освіти після завершення навчання, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять.

Основним завданням STEM – освіти є формування найбільш затребуваних навичок, серед яких: готовність до розв'язання складних (комплексних) практичних проблем, критичне мислення, креативність, організаційні здібності, вміння працювати в команді, емоційний інтелект, тощо. Різномісний розвиток індивідуальності на основі виявлення її задатків і здібностей, становлення цілісного наукового світогляду, формування соціально-компетентної особистості –

основна мета застосування STEM-технологій.

В сучасному суспільстві система освіти перейшла на новий рівень – компетентісно-орієнтований, що спонукає до перегляду періодичності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ЗВО та пошуку ефективних шляхів її індивідуалізації з урахуванням як освітніх запитів суспільства в цілому, так і педагогів як учасників освітнього процесу. Це є передумовою для теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки ефективності інноваційної моделі професійного розвитку педагогічних кадрів ЗВО [7].

Інноваційний підхід у підвищенні кваліфікації педагогічного колективу ЗВО надає можливість кваліфікованим фахівцям самостійно обирати зміст, форми, методи підвищення власної кваліфікації, що має відповідати вимогам суспільства, умовам діяльності ЗВО, наявного рівня професійної компетентності та обізнаності, особистим планам професійної самореалізації.

Для підвищення кваліфікації педагогічного колективу ЗВО можна впровадити курс на тему «Психолого-педагогічна компетентність», який спрямований на допомогу викладачам визначити шляхи підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності, зрозуміти сутність освітнього менеджменту, підвищити рівень знань в аспектах інноваційних педагогічних технологіях. Сутність психолого-педагогічної компетентності полягає в спрямованості викладача на студента, а також потреба в самопізнанні, способів навчальної діяльності, методів, технологій впливу на студентів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учасника освітнього процесу.

Сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускника ЗВО також імідж та рівень конкурентоспроможності самого закладу освіти. Відповідно, високий рівень конкурентоспроможності ЗВО, що визначається низкою чинників, сприяє конкуренції серед абітурієнтів.

Створення іміджу освітнього закладу передбачає

багато зусиль, тому заклад повинен: визначати реальні характеристики – переваги і недоліки закладу освіти; виокремлювати типове коло споживачів; виявляти переваги, які є важливими для клієнтів; формувати соціально важливі характеристики освітнього закладу.

На імідж ЗВО впливає репутація та професіоналізм керівництва освітнього закладу; відносини педагогів та студентів; рівень професіоналізму викладачів, їх вимогливість; оцінка організації освітнього процесу батьками та студентами; рівень викладання; уміння керівництва працювати із засобами масової інформації з метою просування своїх послуг; місцезнаходження ЗВО; зовнішнє і внутрішнє оформлення, матеріальна база; відкритість та інтегрованість закладу.

Саме тому ЗВО повинен: об'єктивно оцінювати існуюче положення на освітньому ринку; визначати концепцію підвищення конкурентоспроможності; доводити необхідність змін; наочно представляти та пояснювати очікувані результати вдосконалення діяльності на основі рейтингової оцінки незалежного оцінювання [8].

**Висновки.** Отже, за результатами проведеного дослідження, нами було визначено перелік педагогічних умов, що сприяють, на нашу думку, формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у технічних коледжах, сприятимуть високій ефективності та оптимізації підготовки студентів, які в майбутньому можуть створювати конкуренцію на ринку праці. Реалізація зазначених умов залежить від ЗВО, який має спрямовувати свою освітню діяльність на формування конкурентоспроможності студентів, актуалізацію суб'єктної позиції та мотивації студентів в освітньому процесі, забезпечення інноваційності освітнього процесу. Однак, розглянуті умови потребують більш детальної конкретизації методів, засобів та форм забезпечення реалізації в освітньому процесі. Також виникає необхідність вдосконалення процесу підготовки педагогічного колективу, використавши інноваційні ресурси креативно-наукових технологій.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2013. – 468 с.
2. Андриенко Е.В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е. В. Андриенко. – М., 1994. – 20 с.
3. Безбородих С.М. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.М.Безбородих – ДЗ «Луганський національний університет ім. Т.Шевченка». – Старобільськ, 2016. – 272 с.
4. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.
5. Дяченко Н.О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Дяченко Надія Олексіївна; Ін-т вищої освіти НАПН України. – Київ, 2015. – 189 с.
6. Зелінський С.С. Формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Зелінський Сергій Сергійович; ДВНЗ „Криворізький національний університет”. – Кривий Ріг, 2016. – 260 с.
7. Кочерга О.В. Дослідно-експериментальна робота «Програма розвитку професійної компетентності педагогічного персоналу навчального закладу». URL: <http://school23.kiev.ua/osnovna-informatsiya/shkilni-proekti>
8. Кравченко К.В. Управління конкурентоспроможністю вищого навчального закладу. Науковий вісник Донбасу. 2011. № 3. С. 89-96. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kkvvnz.pdf>
9. Краевский В.В. Общие основы педагогики: уч. для студ. высш. пед. уч. завед. / В. В. Краевский. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 256 с.
10. Лобач Н.О. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, 2014. № 5. С. 42-46
11. Паржницький В.В. Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ. Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи. Наук.-метод. зб. [Упорядник Н.І. Бугай]. Вип.1.

Київ, 2005. – 236 с.

12. Романовська О.О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентноздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Романовська Олена Олександрівна. – Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2010. – 235 с.
13. Слободянюк О.М. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Слободянюк Олена Михайлівна; Ін-т вищої освіти НАПН України. – Київ, 2017. – 277 с.

#### REFERENCES

1. Andreyev V.I. Competition studies: educational course for creative self-development of competitiveness / V. I. Andreyev. – Kazan: Centre of innovative technologies. - 2013. – 468 p.
2. Andriyenko Ye.V. Teacher's training for self-actualization in pedagogical activity: Abstract of PhD Dissertation in Pedagogics: 13.00.08 / Ye. V. Andriyenko. – M., 1994. – 20 p.
3. Bezborodykh S.M. The formation of competitiveness of future teachers in the course of their professional training: PhD Dissertation in Pedagogics: 13.00.04 / S.M. Bezborodykh – Lugansk national university named after T. Shevchenko. – Starobilsk, 2016. – 272 p.
4. Vachkov I.V. Psychology of training work: informative, organizational and methodological aspects of conducting a training group. Moscow: Eksmo, 2007. 416 p.
5. Diachenko N.O. The formation of future pedagogy teachers' skills of solving tasks in pedagogy on MA level: PhD Dissertation in Pedagogics: 13.00.04 - theory and methodology of professional education / Diachenko Nadiya Oleksiivna; Institute of higher education of NAPS of Ukraine. – Kyiv, 2015. – 189 p.
6. Zelinsky S.S. The formation of informative competence of future engineers in the course of their professional training: PhD Dissertation in Pedagogics: 13.00.04 - theory and methodology of professional education / Zelinsky Sergiy Serhiyovych; Kryvyi Rih National University. – Kryvyi Rih, 2016. – 260 p.
7. Kocherga O.V. Research and experiment work «Programme for the development of professional competence of pedagogical staff of educational institution ». URL: <http://school23.kiev.ua/osnovna-informatsiya/shkilni-proekti>
8. Kravchenko K. "Management of competitiveness of institute of higher education". Scientific Bulletin of Donbas. 2011. № 3. P. 89-96. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kkvvnz.pdf>
9. Kraievsky V. V. General basis of Pedagogy: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions / V. V. Kraievsky. – M.: «Akademia», 2008. – 256 p.
10. Lobach N.O. Educational environment as a means of students' informational-analytical competence formation. Scientific notes. Series: Issues of methodology of education in the sphere of physics-mathematics and technologies, 2014. № 5. P. 42-46
11. Parzhnitsky V.V. Innovative pedagogical technologies and the ways of their implementation in the process of education in PTEI. Professional technical education: Innovative experience, perspectives. Collection of methodological and scientific studies. [reviewed by N.I. Bugay]. Is.1. Kyiv, 2005. – 236 p.
12. Romanovska O.O. Organizational and pedagogical conditions of competitive specialist training in engineering and pedagogical educational institutions: PhD Dissertation in Pedagogics: 13.00.04 / Romanovska Olena Oleksandrivna. – Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy. – Kharkiv, 2010. – 235 p.
13. Slobodianiuk O.M. Formation of professional and ethical competence of the future managers of an economic profile in the study of social and humanitarian disciplines: PhD Dissertation in Pedagogics: 13.00.04 – theory and methodology of professional education / Slobodianiuk Olena Mykhailivna; Institute of higher education of NAPS of Ukraine. – Kyiv, 2017. – 277 p.

#### Pedagogical conditions for the formation of future IT-specialists competitiveness in technical colleges

**O. V. Skornyakova**

**Abstract:** The article focuses on the research of teaching process organization in higher educational institutions, enabling the development of future IT-specialists competitiveness in technical colleges, in particular, specifying pedagogical conditions, that are likely to contribute to the formation of every component of future IT-specialists competitiveness. Analytical approach to theoretical works examination demonstrates, that the issues of competitiveness formation found reflection in plenty of studies of both Ukrainian and foreign researchers in the spheres of philosophical, pedagogical, psychological, sociological and economic sciences. It sustains relevance and interdisciplinary character of the issue specified. The methods applied include theoretical, empirical and statistical. In the course of this research pedagogical conditions for the formation of future IT-specialists competitiveness in technical colleges were analysed.

**Keywords:** competitiveness, pedagogical conditions, educational environment, pedagogical technologies, criteria, IT-specialists.

## Компетентнісний репер сучасного підручника геометрії

Н. А. Тарасенкова<sup>1\*</sup>, М. І. Бурда<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

<sup>2</sup>Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна

\*Corresponding authors. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 11.09.19; Accepted for publication 23.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-09>

**Анотація.** У статті висвітлено особливості структурування змісту навчання та деякі аспекти специфіки форм його подання у компетентнісно орієнтованому підручнику геометрії. Пропонується розглядати структурування змісту на зовнішньому і внутрішньому рівнях. Наводяться приклади можливих форм подання структурованого змісту в підручнику.

**Ключові слова:** загальноосвітня школа, підручник геометрії, компетентнісний підхід, форма подання змісту.

**Вступ.** Як відомо, підручник є головним носієм змісту навчання геометрії в школі. Його дидактичний репер утворюють: за «віссю абсцис» – особистий досвід учня як адресата освітнього процесу з його віковими особливостями, потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями; за «віссю ординат» – зміст навчання; за «віссю аплікат» – форма подання змісту навчання в навчальній книзі. Початком координат є соціальне замовлення щодо результатів опанування учнем відповідного змісту навчання. В умовах компетентізації освіти специфіка кожної «змінної», їх взаємозв'язок і взаємозалежність набувають особливого забарвлення. І це потребує спеціальних наукових студій.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Психологічні особливості сучасного молодого покоління широко обговорюються в наукових колах (J. Andreassi, J. Cacioppo, L. Tassinari, G. Berntson, O. Вихрова, Н. Данилова, С. Качин, О. Кокун, А. Кулакова та ін.). Виведено специфічні риси покоління Z [1]. За другою «віссю» також проводяться дослідження в усьому світі та відбувається інтенсивна полеміка (K. Schiller, C. Muller, B. Reys, S. Dingman, N. Nevels, D. Teuscher, J. Zelkowski, J. Roschelle, N. Shechtman, D. Tatar та ін.). В Україні проблемам добору змісту навчання математики з урахуванням вікових особливостей учнів, створення доступних для учнів програм і підручників з математики та дидактичного супроводу до них присвячені дослідження багатьох науковців, зокрема авторів підручників з математики (М. Шкіль, З. Слєпкань, О. Дубинчук, В. Бєвз, Г. Бєвз, Ю. Мальований, С. Скворцова, Т. Хмара та ін.). Власне бачення системи сучасних дидактичних вимог до відбору змісту шкільних підручників з математики представлено нами в [2], а окремі аспекти візуального супроводу навчання математики в школі – у [3; 4]. У даній статті зосереджено увагу на особливостях третьої «змінної» дидактичного репера компетентнісно орієнтованого підручника математики на прикладі підручника геометрії і як самостійного видання для вивчення курсу геометрії на профільному рівні [5; 6], і як частини інтегрованого підручника «Математика» для вивчення курсу на рівні стандарту [7].

**Мета статті:** розкрити особливості структурування змісту навчання та деякі аспекти специфіки форм його подання у компетентнісно орієнтованому підручнику геометрії.

**Виклад основного матеріалу.** Структурування змісту підручника геометрії доцільно розглядати принаймні у таких ракурсах: будова підручника (зовнішнє структурування нормативне), будова розділу (зовнішнє струк-

турування альтернативне), будова параграфа як фрагмента підручника (зовнішнє структурування альтернативне), будова навчального тексту параграфа як носія завершеної порції навчального змісту (внутрішнє структурування змістово-цільове).

Зовнішнє структурування (нормативне) передбачає виокремлення в підручнику розділів, параграфів, вступних та прикінцевих рубрик. Результат зовнішнього структурування відображається у рубриці «Зміст». Для виконання зовнішнього структурування автори підручників спираються на програму з математики. Як правило, кількість і назви розділів повністю відповідають програмі. Так, згідно з програмою [8], у курсі математики 11 класу рівня стандарту в частині геометрії передбачено вивчення трьох тем «Многогранники», «Тіла обертання» та «Об'єми та площі поверхонь геометричних тіл». Саме такі розділи містять і підручники для рівня стандарту. У програмі з геометрії для 11 класу профільного рівня [9] виокремлено чотири теми «Многогранники», «Тіла обертання», «Об'єми многогранників» і «Об'єми та площі поверхонь тіл обертання». Відповідну кількість та назви мають розділи в підручниках з геометрії для профільного рівня (див., наприклад, [5]). Компетентнісне спрямування підручника на цьому рівні структурування відображається в логічній зумовленості розділів та їх послідовності. Справді, математична компетентність як ключова передбачає спроможність доказово і несуперечливо міркувати. І логіка розгортання курсу геометрії в підручнику є першою відправною точкою у формуванні такої спроможності учнів.

Альтернативне зовнішнє структурування стосується будови в підручнику його розділів (I рівень) і параграфів (II рівень). Автори підручників тут керуються власними уподобаннями, тому підручники різних авторів можуть відрізнятися значно. У наших підручниках кожен розділ розпочинається переліком передбачуваних пізнавальних результатів у рубриці «У розділі дізнаєтесь...», а завершується рубрикою «Перевірте, як засвоїли матеріал розділу», який містить контрольні запитання узагальнювального характеру і тестові завдання.

В умовах компетентізації освіти цим двом рубрикам має приділятися особлива увага. У наших підручниках матеріал першої з них фактично ставить пізнавальні цілі, а другої – дає інструменти для аналізу й самоаналізу досягнутого. При цьому і для рівня стандарту, і для профільного рівня вимоги до способів подання відповідного матеріалу цих рубрик майже не відрізняються. Головним у постановці пізнавальних цілей має бути критерій досяжності. Тому цілі формулюються нами

коротко, без зайвої деталізації, аби не «нажахати» учнів (мал. 1). Дана теза стосується не лише учнів-гуманітаріїв, а й супер-гіпер-математиків, оскільки і вони можуть на етапі постановки цілей відчути (почасти помилково) недосяжність пізнавальних цілей, якщо «захопитися» надмірною їх деталізацією. Головним у формуванні інструментарію для підсумкового контролю за матеріалом розділу виступає критерій адекватності. Тому зміст і запитань, і тестових завдань із рубрики «Перевірте, як засвоїли матеріал розділу» ми добираємо відповідно до пізнавальних можливостей учнів, які опановують курс на рівні стандарту чи профільному рівні.

**У розділі дізнаєтесь:**

- що таке многогранний кут;
- про многогранник, його різновиди й властивості;
- якими бувають призми, паралелепіпеди та піраміди;
- що таке правильний многогранник та які його властивості;
- як застосувати вивчені означення й властивості на практиці та в розв'язуванні задач

Мал. 1.

Будова параграфів у наших підручниках є такою: основний навчальний матеріал; додаткові відомості в рубриці «Дізнайтеся більше»; запитання для повторення вивченого в параграфі в рубриці «Пригадайте головне»; система диференційованих задач у рубриці «Розв'яжіть задачу», яка завершується окремим блоком завдань «Проявіть компетентність».

Виокремлення в параграфі основного і додаткового блоків відображає змістово-цільове структурування навчального матеріалу параграфа, або, що те саме, змістово-цільовий його розподіл. Такий розподіл уже став нормою для сучасних підручників. Його закріплено в інструктивних матеріалах для авторів підручників. Однак автори різних підручників реалізують цю норму по-своєму. В одних підручниках такі відомості розміщено на початку розділу, а в параграфах представлено тільки основні навчальні тексти. В інших підручниках така рубрика подана наприкінці підручника й стосується усього курсу загалом чи окремого великого розділу. В обох випадках відомості подаються широко і не прив'язуються до конкретного навчального змісту. У наших підручниках такий матеріал наводиться до кожного параграфа. Його контекстуальний зв'язок з основним змістом навчання у межах відповідного параграфа є досить жорстким.

**Дізнайтеся більше**

- Дві точки  $A$  і  $B$  простору називаються симетричними відносно прямої, наприклад  $OZ$ , якщо ця пряма перпендикулярна до відрізка  $AB$  і проходить через його середину. На малюнку 328 ви бачите, як будували точку  $B$ , симетричну точці  $A$  відносно прямої  $OZ$ .
- Об'єкти, що мають вісь симетрії, часто трапляються в техніці (мал. 329), архітектурі (мал. 330), природі (мал. 331), побуті (мал. 332).
- Симетрію вивчають і в інших галузях науки. Наприклад, у біології є навіть окремий науковий напрям «біосиметрика», у якому вивчають явище симетрії в живій природі. Цей напрям остаточно виокремився в 1961 р., а його початки було закладено ще в школі Піфагора (в ст. до н.е.), де симетрію розглядали як невід'ємну складову теорії про гармонію.







Мал. 328      Мал. 329      Мал. 331  
Мал. 330      Мал. 332

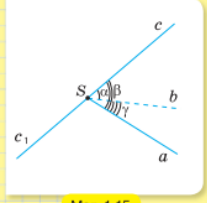
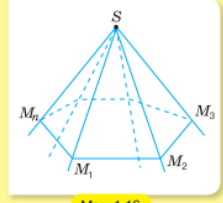
Мал. 2.

**Дізнайтеся більше**

- Доведемо твердження про те, що в опуклому тригранному куті сума всіх плоских кутів менша від  $360^\circ$ .  
Доведення. Розглянемо довільний тригранний кут з вершиною  $S$  і плоскими кутами  $\alpha, \beta$  і  $\gamma$ . З вершини  $S$  цього тригранного кута проведемо промінь  $c'$ , доповняльний до  $c$  (мал. 1.15). Для тригранного кута, утвореного променями  $a, b$  і  $c'$ , застосуємо властивість тригранного кута про те, що кожний його плоский кут менший від суми двох інших плоских кутів, отримаємо:  $\gamma < (180^\circ - \alpha) + (180^\circ - \beta)$ . Звідси  $\alpha + \beta + \gamma < 360^\circ$ .
- Доведемо аналогічне твердження для випадку довільного многогранного кута: в опуклому многогранному куті сума всіх плоских кутів менша від  $360^\circ$ .  
Доведення. Розглянемо довільний опуклий многогранний кут з вершиною  $S$  і проведемо площину, яка перетинає всі його ребра в деяких точках  $M_1, M_2, \dots, M_n$  (мал. 1.16). Очевидно, що многокутник  $M_1M_2, \dots, M_n$  — опуклий. Тоді маємо:  

$$\begin{aligned} \angle M_1SM_2 + \angle M_2SM_3 + \dots + \angle M_nSM_1 &= \\ &= (180^\circ - \angle SM_2M_1) - \angle SM_2M_1 + \\ &+ (180^\circ - \angle SM_3M_2) - \angle SM_3M_2 + \dots + \\ &+ (180^\circ - \angle SM_1M_n) - \angle SM_1M_n = \\ &= 180^\circ \cdot n - (\angle SM_2M_1 + \angle SM_3M_2) - \dots - \\ &- (\angle SM_nM_1 + \angle SM_1M_n). \end{aligned}$$
Але, за властивістю тригранного кута, сума двох його плоских кутів більша за третій плоский кут. Тому  

$$\begin{aligned} \angle SM_1M_n + \angle SM_nM_1 &< \angle M_nM_1M_2, \\ \angle SM_2M_1 + \angle SM_1M_2 &< \angle M_1M_2M_3, \\ &\dots \\ \angle SM_{n-1}M_n + \angle SM_nM_{n-1} &< \angle M_{n-1}M_nM_1. \end{aligned}$$
Звідси  $\angle M_1SM_2 + \angle M_2SM_3 + \dots + \angle M_nSM_1 < 180^\circ \cdot n - (\angle M_nM_1M_2 + \angle M_1M_2M_3 + \dots + \angle M_{n-1}M_nM_1) = 180^\circ \cdot n - 180^\circ \cdot (n - 2) = 360^\circ$ .

Мал. 1.15      Мал. 1.16

Мал. 3.

Усі наші підручники з геометрії, у тому числі для старшої профільної школи (рівень стандарту [7], профільний рівень [5-6]), побудовано на спільних концептуальних засадах. Тому в кожному параграфі, окрім основного навчального тексту, виділено рубрику «Дізнайтеся

більше». У цій рубриці розміщено матеріал, спрямований на стимулювання пізнавального інтересу учнів. Тут можна зустріти дані про походження назв і позначень, історичні відомості, біографічні дані про видатних математиків, що вже стало традиційним для сучасних ук-



раїнських підручників. Особливим для наших підручників є те, що в цій рубриці до деяких параграфів подаються й додаткові навчальні відомості, що виходять за межі програми. Однак і обсяг такого змісту, і способи його подання в підручнику є різними для рівня стандарту та профільного рівня. У підручнику для рівня стандарту додаткові відомості подаються оглядово (мал. 2) [7], тоді як у підручнику для профільного рівня ці відомості розширюють і поглиблюють основний навчальний зміст. Наприклад, у §1 «Многогранні кути» підручника [5] для профільного рівня в рубриці «Дізнайтеся більше» учням пропонується ознайомитися із доведенням математичного факту про суму кутів опуклого многогранного кута. Цей факт формулюється в основному тексті параграфа, але його доведення не передбачено програмою. Ми переконані, що надання учням можливості ознайомитися з таким доведенням на сторінках підручника створює для них додатковий ресурс для самовдосконалення. При цьому здійснюється вплив і на мотиваційну, і на когнітивну сфери учнів. Звернемо також увагу на те, що в доведенні ми використовуємо спосіб поступового зростання складності міркувань та спосіб узагальнення – від доведення окремого випадку (для тригранного кута) до доведення загального випадку (для тригранного кута) до доведення загального випадку (мал. 3). Це створює сприятливі умови для так званого випереджального відображення, коли учень ненав'язливо підводиться до самостійних змістовних висновків.


 **Словничок**

Прочитайте та прослушайте в Інтернеті, як вимовляються ці слова.

| Українська       | Англійська         | Німецька               | Французька                   |
|------------------|--------------------|------------------------|------------------------------|
| Тригранний кут   | Triangular angle   | Facettenreicher Winkel | Angle triangulaire           |
| Многогранний кут | Multifaceted angle | Dreieckiger Winkel     | Angle aux multiples facettes |

Мал. 4.

Новою для останніх наших підручників є така структурна одиниця рубрики «Дізнайтеся більше», як «Словничок» (мал. 4). Ця структурна одиниця, поряд з іншим,

 **Многогранним кутом** називається фігура, утворена кількома плоскими кутами зі спільною вершиною й попарно спільними сторонами, причому кожні три послідовні спільні сторони не лежать в одній площині.

Мал. 5.

На нашу думку, сучасним учням припав би більше до смаку не лінійний, а блочний спосіб візуального форматування сторінки підручника. За такого форматування текст означення чи формулювання теореми не розтягується на всю ширину сторінки, а розміщується в певній візуально відокремленій області, наприклад, у формі прямокутника із співвідношенням сторін, як у золотій пропорції (як відомо, це співвідношення є найбільш гармонійним для візуального сприйняття). При цьому не менш важливо урахувати, що в покоління Z на етапі сприймання інформації під час дії когнітивних подразників домінує робота правої півкулі. Це означає, що для забезпечення комфортних умов для сприйняття учнями навчального змісту будь-якій важливій текстовій інформації має передувати її візуальний аналог. Для формулювання теореми така структура має бути обов'язково трикомпонентною: малюнок, скорочений запис, розгорнуте формулювання. При цьому порядок розміщення


безпосередньо спрямована на формування й розвиток комунікативної та інформаційної компетентностей учнів.

На рівні внутрішнього змістово-цільового структурування в навчальному тексті кожного параграфа присутні такі структурні одиниці:

- актуалізація попереднього досвіду учнів або аналіз малюнка чи життєвої ситуації;
- міркування (або задача), що приводять до нового поняття, факту, способу діяльності;
- формулювання, яке треба запам'ятати;
- проблемне запитання з обов'язковою відповіддю на нього;
- як коротко записати/прочитати нові позначення;
- вказівка «Зверніть увагу», що містить поради, як діяти в тій чи тій ситуації, на чому саме треба зосередити увагу;
- типова задача;
- узагальнення способу розв'язування типової задачі (чи вказівка на особливості, які варто усвідомити).

Для кращої навігації на сторінках підручника використовуються піктограми, що відповідають названим структурним одиницям навчального тексту.

На жаль, санітарно-гігієнічні норми щодо обсягу підручників не дозволяють повною мірою використати візуальне структурування навчальних текстів, що для дітей покоління Z є вкрай важливим. Задля економії місця на сторінках підручника доводиться послуговатися лише лінійним розташуванням таких об'єктних текстів, як означення понять (мал. 5), формулювання математичних фактів (мал. 6) та їх доведень. У наших підручниках для них використовуються напівжирний шрифт, горизонтальні й вертикальні кольорові відбивки, кольоровий фон, кольорові акценти, піктограма «Флешка» як символ особливого статусу цього тексту й символ вимоги запам'ятати цей текст.

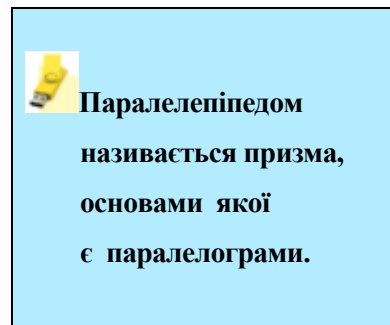
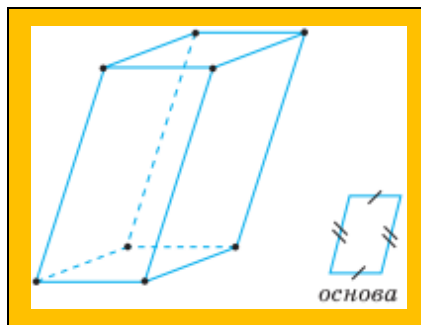
 **ТЕОРЕМА 2** (синусів для тригранного кута).

Якщо  $\alpha, \beta, \gamma$  – плоскі кути тригранного кута, а  $\angle A, \angle B, \angle C$  – протилежні їм двогранні кути, то 
$$\frac{\sin \alpha}{\sin A} = \frac{\sin \beta}{\sin B} = \frac{\sin \gamma}{\sin C}.$$

Мал. 6.

цих компонентів (при зчитуванні даних зліва направо) має бути саме таким. У випадку означення поняття, як правило, скорочений запис не створюється. Але структура має бути теж трикомпонентною: фото реального об'єкта як ілюстрації поняття, геометричне зображення як візуальна інтерпретація поняття, текст означення. Наприклад, для означення паралелепіпеда така композиція може містити фото кристала ісландського шпату, зображення паралелепіпеда з виноскою зображення його основи, текст означення (мал. 7).

Зазначимо, що в наших підручниках геометрії для 11 класу ми використовуємо двокомпонентне зображення (як на мал. 7) для усіх многогранників і тіл обертання, вивчення яких передбачено програмою. Це полегшує учням сприймання зображень, допомагає їм виокремити істотне на зображенні та співвідносити зображення з текстом означення, дозволяє запобігати появі конфліктів між візуальним і логічним [3].



Мал. 7.

**Висновки.** Загалом, під час розробки сучасного, компетентісно орієнтованого підручника з геометрії наповнення третьої «змінної» дидактичного репера підручника, зокрема структурування змісту та вибір адекватних форм його візуалізації має бути дидактично виваже-

ним. Подальших досліджень вимагають питання внутрішнього структурування та можливих форм його подання в підручнику інших структурних одиниць навчального тексту параграфа, названих вище, а також наборів задач до параграфа.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Стилман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / Д. Стилман, И. Стилман; пер. с англ. Ю. Кондукова. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
2. Бурда М. І. Теоретико-методичні вимоги до змісту шкільних підручників з математики / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К. : Педагогічна думка, 2016. — Вип. 17. — С. 32-40.
3. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. д-ра пед. н. : 13.00.02 / Тарасенкова Ніна Анатоліївна. — Черкаси, 2003. — 630 с.
4. Tarasenkova, N. (2014). Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics. *Global Journal of Human-Social science : G : Linguistics & Education*, 14(3), 61-67. Retrieved from <http://globaljournals.org/journals/human-social-science/g-linguistics-education>
5. Бурда М. І. Геометрія (профільний рівень) : підруч. для 11 класу закладів загальної середньої освіти / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк. — К. : УОБІЦ «Оріон», 2019. — 256 с.
6. Бурда М. І. Геометрія (профільний рівень) : підруч. для 10 класу закладів загальної середньої освіти / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, О. М. Коломієць, І. В. Лов'янова, З. О. Сердюк. — К. : УОБІЦ «Оріон», 2019. — 256 с.
7. Бурда М. І. Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту) : підруч. для 10 класу закладів загальної середньої освіти / М. І. Бурда, Т. В. Колесник, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова. — К. : УОБІЦ «Оріон», 2018. — 288 с.
8. Навчальна програма з математики для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту / Бурда М. І., Паньков А. В. та ін. — К., 2017 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
9. Навчальна програма з математики для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень / Номіровський Д. А., Паньков А. В., Тарасенкова Н. А., Якір М. С. та ін. — К., 2017 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

#### REFERENCES

1. Stillman D. Pokoleniye Z na rabote. Kak yego ponyat' i nayti s nim obshchiy yazyk / D. Stillman, I. Stillman; per. s angl. YU. Kondukova. — M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2018.
2. Burda M. I. Teoretyko-metodychni vymohy do zmistu shkil'nykh pidruchnykh z matematyky / M. I. Burda, N. A. Tarasenkova // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K. : Pedahohichna dumka, 2016. — Vyp. 17. — S. 32-40.
3. Tarasenkova, N.A. The theoretic-methodical principles of using of the sign and symbolic means in teaching mathematics of the basic school students: thesis, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. — Cherkasy, 2003. — 630 p.
5. Burda, M. I., Tarasenkova, N. A., Bogatyreva, I. M., Kolomiets, O. M., & Serdiuk, Z. O. (2019). Heometriya (profil'nyy riven'). Pidruchnyk dlya uchniv 11 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Geometry (profile level) : Textbook for the 10th grade of the secondary school]. Kyiv, Ukraine: "Orion".
6. Burda, M. I., Tarasenkova, N. A., Kolomiets, O. M., Lovyanova, I. V., & Serdiuk, Z. O. (2019). Heometriya (profil'nyy riven'). Pidruchnyk dlya uchniv 10 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Geometry (profile level) : Textbook for the 10th grade of the secondary school]. Kyiv, Ukraine: "Orion".
7. Burda, M. I., Kolesnyk, T. V., Malyovany, Yu. I., & Tarasenkova, N. A. (2018). Matematyka (alhebra i pochatky analizu ta heometriya, riven' standartu) : Pidruchnyk dlya uchniv 10 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Mathematics : Textbook for the 10th grade of the secondary schools]. Kyiv, Ukraine: "Orion".
8. Navchal'na prohrama z matematyky dlya uchniv 10 – 11 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Riven' standartu / Burda M. I., Pan'kov A. V. ta in. — K., 2017 : [Elektronnyy resurs] : Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
9. Navchal'na prohrama z matematyky dlya uchniv 10 – 11 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Profil'nyy riven' / Nomirov's'kyy D. A., Pan'kov A. V., Tarasenkova N. A., Yakir M. S. ta in. — K., 2017 : [Elektronnyy resurs] : Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

#### Competence rapper of a modern geometry textbook

N. A. Tarasenkova, M. I. Burda

**Abstract.** The article highlights the features of structuring learning content and some aspects of the specific forms of its representation in competence oriented geometry textbook. It is suggested to consider content structuring at the external and internal levels. Examples of possible forms of presentation of structured content in a textbook are provided.

**Keywords:** secondary school, geometry textbook, competency-based approach, content presentation form.

## General characteristics of a multi-aged english classroom and the ways of teaching it

M. P. Vasylieva

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
Corresponding author. E-mail: marina40680@ukr.net

Paper received 06.09.19; Accepted for publication 22.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-10>

**Abstract.** The article is devoted to giving general characteristics of a multi-aged group of learners. A multi-aged group of learners can include adolescents, adults, and senior learners. Psychological, physiological and social characteristics of each group are considered. Special attentions should be given to students' experience. Some ideas of teaching students of different age groups are provided. Special attentions should be given to students' experience.

**Keywords:** *multi-aged group of learners, teaching, foreign languages, psychological characteristics, physiological characteristics, experience.*

**Introduction.** It is very important to learn foreign languages nowadays. Being able to speak a foreign language provides a wide range of opportunities for work, education and travel. That is why more and more people of different ages attend language schools and courses. The members of one academic group can include teenagers, students of higher educational institutions, adults and even senior learners. In spite of the fact that a lot of research work was done dealing with particular age-groups (teaching teenagers, teaching adults, teaching senior learners), there are no research works devoted to teaching a foreign languages in a multi-aged group of learners.

**The review of publications on the topic of the article.** Features of foreign language learning under the conditions of higher educational establishments attracted the attention of many foreign and Ukrainian scientists. Thus, H. Artamonov, R. Bezliudnyi, Yu. Dehtiarova, I. Koval, Yu. Kolisnyk described peculiarities of teaching English for special purposes in non-linguistic higher educational institutions. The studies done by I. Hireenko ta Yu. Pavlovska are devoted to the methodological issues of teaching students a foreign language. Reaseach works of N. Hordiienko ta Yu. Laptinova deal with different aspects of teachers' work in multi-level groups of learners. Numerous works by V. Burenko, O. Hladkova, T. Hryhorieva, R. Yefymova, Ye. Kryvonosova, T. Modestova, Ye. Semenova, O. Shum are devoted to teaching English to adults. Secientits T. Polshyna, D. Starkova, V. Tylets, L. Tsviak, O. Shcherbyna study psychological peculiarities of teaching foreign languages to adults. Research works done by O. Banit, R. Presner, O. Tarnopolskyi concern organizational and pedagogical conditions of teaching English at language schools and courses. Some works of foreign scientists C. Bishop-Clark, D.F. Faust [9], Lee Ferrel, J. Lynch, R. McKinley, Mariano Sánchez [12], Michelle Schwartz [13] are devoted to general issues of teaching multi-aged groups of learners. But unfortunately, there are no scientific works dealing with teaching foreign languages to a group of students of different ages.

**Materials and methods.** While preparing a publication a variety of methods were used. They are: theoretical methods - analysis and synthesis, induction and deduction, comparison, analogy, used to find out about the state of the problem development and to determine the conceptual categorical apparatus; scientific provisions generali-

zation and systematization as well as empirical methods - questioning, testing, observation, conversation.

**The aim of this article** is to describe psychological, physiological, behavioral and attitudinal characteristics of a multiaged group of learners and to outline the features of foreign language teaching in such kind of group.

**Results and discussions.** Researchers from various fields of humanitarian knowledge - physiologists, psychologists, sociologists, researchers in the field of education have stated that a human life can be divided into three clearly defined stages, each of which has its own peculiarities.

The first stage is "immaturity". It can be divided into childhood, adolescence, youth. According to the opinions of different researchers, this stage lasts to 18-22 years.

The second stage – adulthood – lasts approximately from 20 to 65 years old (in accordance with different evaluations – from 18-24 years old to 60-70 years old). It is traditionally divided into early adulthood (approximately to 35 years), mid age (approximately to 50 years old) and late adulthood.

After a person the age of 65 a person enters a period of the "third age" [1, p. 131-135; 4, p. 12; 4, p. 53-54].

Each period of a human life has deeply studied psychological-physiological, socio-psychological, and professional features, on which the specific character of educational process organization in this period is based. The field of study which deals with teaching immature students is called *pedagogy*. The area of education which studies how to organize the process of teaching adults is *andragogy*.

Let's consider psychological, physiological, cognitive, attitudinal and behavioral characteristics of each of the above-mentioned group of learners and consider the ways of teaching a foreign language to them. A teacher should also keep in mind students' social and cultural backgrounds, their life and learning experience, preferred learning styles.

According to scientifically-grounded information, young people learn faster than adults, they can process a large amount of information in shorter periods of time [3]. Adolescents also feel comfortable about using technology, and they can easily switch from one activity to another. Young people are committed to the activities they are interested in. They have a great potential for creativity. Adolescents have already started to develop abstract



thinking. They are better at imitating English sounds and intonation. Young people are also competitive.

Unlike older learners, most young people don't have the immediate need to use newly acquired knowledge.

The main feature of young people is their search for individual identity. Peer approval is more important for them than a teacher's attention of a [10, p. 39]. Adolescents are prone to disruptive behavior, they can't conceal their emotions, and they often bring problems from outside school to class.

Young people are usually motivated by their parents or relatives, a threat to be unsuccessful, etc. They rarely have internal motivation.

Young people don't often have a stable system of behavior and doing their work. They are bad at time-management and often leave doing things until the last moment.

Considering features of young people it is crucial for the teacher to be able to build rapport. A genuine interest in teens' lives helps build strong relationship with them. It is advisable to spend the first minutes of the lesson talking informally about young people's lives. It is important for the teacher to spend some time getting to know students' interests and using them while planning lessons. A teacher should also find out what types of activities teens prefer: watching videos, listening to music, making short videos, etc. Working with young people a teacher takes all the responsibility for planning and conducting lessons.

Taking into account the fact that young people easily get bored, a teacher should vary types of tasks, activities, topics, order in which they usually do things. Classes can be conducted in alternative places, too. Considering young people's desire to compete, a teacher should create more difficult tasks to keep teens engaged. There should be an element of competition, track of points and a prize system.

Let's discuss adults as foreign language learners. Recently a number of works on adult learners' characteristics have been published [5], [3], [6], [2], [7] and others.

Unlike young people, adults are usually highly motivated. They know what goal they want to achieve. Adult learners come to a classroom having a wide range of life experience: social, family, professional, basing on which they evaluate all new information. Adults' experience can serve as an important source of learning for the adults and their groupmates. Adult learners also have more learning experience. Some of them might have studied another foreign language. Adult learners want to use the knowledge they obtain as fast as possible.

Adult students are self-sufficient and independent personalities and they don't like to be dominated and ruled by other people. Unlike younger students, adult learners find it more comfortable to cooperate and collaborate with groupmates. They also prefer doing activities at their own pace.

There is no doubt that adult learners study better if they feel good physically and emotionally, have no health problems.

Adult learners have developed abstract and logical thinking. They are more disciplined than young learners and can stay concentrated for longer periods of time. Moreover, being highly motivated, adult learners are pre-

pared to struggle and work hard no matter how boring the activity is.

There is a widespread opinion that people's memory worsens as they get older. It is true that a human memory deteriorates, but to a very slight extent, which doesn't prevent them from learning and obtaining new information. Moreover, there is evidence that memory capacity depends on human activity. Those people who have intellectual jobs have no problems with learning no matter how old they are [5, p.129]. Another factor to keep in mind is that adults have developed analytical abilities.

Adults are usually very busy with everyday lives. They have to combine their studies with performing professional and social duties, taking care of children and other obligations. They sometimes come to a classroom in a bad mood; have no time to do homework. To deal with the situation, a teacher's job is to create a positive atmosphere in the classroom, to cheer the learners up. Instead of giving a large amount of homework a teacher could give a few five-minute tasks which could be done while having pauses at work, during lunch break, on a public transport, etc.

Some other problems adult learners might have include: being afraid of making a mistake, fear of losing one's authority, being afraid of looking stupid in the presence of younger learners. A teacher's task is to create a friendly atmosphere, to explain that mistakes take place in any learning process, to create situations of "success".

Another category of learners in a multi-aged English classroom is senior learners. The reasons for which senior learners attend a foreign language classroom are different. They want to be able to speak a foreign language, to read books in the original, to be able to help their grandchildren with studies, for the sake of socializing. Moreover, it has been scientifically proved that learning languages in later life helps to avoid dementia [8]. Senior learners are more disciplined and more responsible than younger students. They rarely miss classes, take an active part in a group work, and always do their homework [11].

Senior learners have some physiological and psychological peculiarities to consider. They get tired more easily. They have poorer memory than younger students. They do tasks more slowly. It is known that older learners have problems with sight and hearing. Some of senior learners can have chronic diseases. A teacher should pay attention to the light in the classroom, place seniors closer to the whiteboard, write with big letters, supplement audio-material with the script, provide more time for doing tasks. Senior learners also have a wide range of experience they would like to share.

When dealing with a multi-aged group of learners the first task a teacher needs to do is to find out students' needs. He also has to consider socio-psychological and physiological characteristics. A teacher should find an individual approach to each of his pupils. The tasks should be based on learners' experience.

A teacher's task is to create an atmosphere in which all the learners would feel comfortable.

Keeping in mind the main objective of learning a foreign language that is to acquire communicative competence, a multi-aged foreign language classroom ideally suits this purpose. A variety of students' experiences should be used to create real-life situation and to practice

using foreign languages. Teaching materials must be relevant to their diverse life experiences and knowledge. Authentic materials are more preferable.

**Conclusion.** To conclude, we have to state that teaching foreign languages in a multi-aged classroom should be

based on learners' psychological, physiological and sociological characteristics. A lot of attention should be paid to learners' experience. Student-oriented learning is preferred.

#### REFERENCES

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград, 1968. – 324 с.
2. Григор'єва, Т. Ю. Визначення характеристик дорослого слухача як основний принцип навчання іноземних мов дорослих. *Сучасні лінгвістичні студії XXI століття. Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції*. pp. 11-15.
3. Ефимова Р.М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку // [https://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch\\_2008\\_iii\\_00039.pdf](https://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf)
4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва, 1985. 195 с.
5. Шарав'єв В.А. Взрослый обучающийся краткосрочных курсов по иностранному языку: субъектная характеристика. *Вестник ТГПУ*. 2016. 6 (171). С. 128 – 131.
6. Щербіна О.О. Психологічні особливості навчання іноземних мов у дорослому віці. *Science of the XXI century: problems and prospects of researches*, 2017. № 4. С. 49–51. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yhDdSFih9-8J:archive.ws-conference.com/psixologichni-osoblivosti-navchannya-inozemnix-mov-u-doroslomuvici/+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
7. Ядишин О.М. Психолого-педагогічні особливості навчання іноземної мови дорослих слухачів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 362-366. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2016\\_46\\_93](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_93).
8. BBC news. "Why the young learn more easily". BBC news, 23 November. URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/6172048.stm>
9. Kieran Donaghy. How to Maximize the Language Learning of Senior Learners. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/how-maximise-language-learning-senior-learners>
10. Harmer Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. 386 p.
11. Sánchez Mariano. Intergenerational Learning in Higher Education: Making the Case for Multigenerational Classrooms <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2013.844039>
12. Schwartz Michelle. *Teaching in Mixed-Age Classrooms*. Ryerson University. URL: [https://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/mixed\\_age\\_classrooms.pdf](https://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/mixed_age_classrooms.pdf)

#### REFERENCES

1. Ananyev B.G. A Human Being as a Subject of Cognition. Leningrad, 1968. 324 p.
2. Hryhorieva, T. Yu. Determining Adult Learners' Characteristics as a Basic Principle of Teaching Foreign Languages to Adults. *Modern Linguistic Studios of the XX century. The proceedings from the All-Ukrainian scientific and practical correspondence conference*. pp. 11-15.
3. Efimova R.M. Some Features of Teaching a Foreign Language to Adults. [https://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch\\_2008\\_iii\\_00039.pdf](https://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf)
4. Kuluytkin Yu.N. *The Psychology of Teaching Adults*. Moscow, 1985. 195 p.
5. Sharaviev V.A. An Adult Learner of Short-term Foreign Language Courses: A Subjective Characteristic. *TGPU Bulletin*. 2016. 6 (171). P. 128 – 131.
6. Shcherbina O.O. Psychological Characteristics of Teaching English in Adulthood. *Science of the XXI century: problems and prospects of researches*, 2017. № 4. P. 49–51. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yhDdSFih9-8J:archive.ws-conference.com/psixologichni-osoblivosti-navchannya-inozemnix-mov-u-doroslomuvici/+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
7. Iatsyshyn O.M. Psychological and Pedagogical Features of Teaching Foreign Languages to Adults. *Modern Information Technologies and Innovative Methods of Teaching and Training Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2016. Issue. 46. P. 362-366.

## Виклики та перспективи неформальної освіти дорослих в Україні

Л. В. Вікторова

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: viktorova17@ukr.net

Paper received 23.09.19; Accepted for publication 30.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-11>

**Анотація.** Обґрунтовано необхідність удосконалення організаційної складової системи неформальної освіти дорослих в Україні, розкрито значення неформальної освіти на нинішньому етапі розвитку суспільства; проаналізована законодавча база; визначені теоретико-методичні засади неформальної освіти дорослих та її основні характеристики; наведені приклади організацій неформальної освіти дорослих в Україні.

**Ключові слова:** освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, форми та методи неформальної освіти дорослих, заклади неформальної освіти дорослих.

**Вступ.** Сьогодні все більше дорослого населення прагне навчатися, а ідеологія та методологія додаткової освіти дорослих розвиваються і удосконалюються. Основними освітніми цілями навчання дорослих в Україні можуть слугувати: попередження старості, бажання збільшити і поглибити вже здобуті знання, підготовка до виходу на пенсію, підготовка до громадської діяльності тощо.

Тому, освіта в літньому віці не має на меті здобуття професії чи кращого працевлаштування, вона належить до так званого неформального типу, який передбачає персональний розвиток, соціальну адаптацію та спілкування дорослих людей, збереження їх активної життєвої позиції.

Для України актуальність неформальної освіти дорослих обумовлена багатьма чинниками, серед них – труднощі щодо адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, зниження зайнятості дорослого населення, зростання безробіття, зниженням рівня доходів на душу населення, втрата кваліфікації дорослого населення та відсутність необхідних навиків, небезпека зниження рівня доступності освіти для дітей, чиї батьки соціально та економічно неадаптовані у суспільстві. Особливу тривогу викликає питання щодо становища сільських жителів, які через обмеженість в доступі до отримання професійної освіти є неконкурентоспроможними на формальному ринку праці. Посилюється тенденція зростання культурно-освітніх потреб та запитів різних категорій дорослого населення. Водночас у державі недооцінюють роль та значення неформальної освіти дорослих для формування людського капіталу, економічного зростання країни тощо [1, с. 3-4].

**Короткий огляд публікацій за темою.** Аналіз філософської та науково-педагогічної літератури підтверджує велику зацікавленість наукової спільноти до проблем неформальної освіти дорослих як в Україні, так і за її межами. Так, у цьому напрямку працюють такі вітчизняні вчені як О. Аніщенко, Е. Богів, О. Василенко, А. Гончарук, Н. Горук, В. Давидова, С. Зінченко, Н. Мартинова, О. Лазоренко, Л. Лук'янова, О. Огієнко, С. Прийма, Н. Сулаєва, Н. Терьохіна, Л. Тимчук та багато інших. Серед зарубіжних вчених можна відзначити С. Вершиловського, М. Махліна, С. Нольда, У. Гартеншлегер, Р. Дейва, Х. Куван, В. Подобєда, Х. Хінцен і ін.

Разом з тим, світовий процес переходу від індуст-

ріального до інформаційного суспільства потребує суттєвих змін у більшості сферах діяльності. Насамперед це пов'язано з реформуванням освіти України, модернізація якої виступає як умова переходу держави на інноваційний курс розвитку та передбачає ряд етапів, спрямованих на оновлення змісту структури підготовки фахівців. Сучасні умови професійної діяльності потребують перегляду як загальної методології, так і конкретних засобів, методів та технологій навчання дорослих.

**Мета дослідження** – дослідити особливості організації неформальної освіти дорослих в Україні, охарактеризувати основні форми, методи та шляхи її розвитку.

**Матеріали і методи дослідження.** Для вирішення цього завдання був застосований комплекс методів: науково-теоретичний аналіз і синтез зарубіжної і вітчизняної філософської, психолого-педагогічної літератури, структурний метод, метод узагальнення.

**Результати та їх обговорення.** Дослідженню поняття «неформальна освіта» приділяли увагу багато науковців, розглянемо деякі з них, як на нашу думку, найкраще визначають даний термін. Так, на думку, С. Змеєва, неформальна освіта – це будь-яке одержання нової інформації про різні сторони життя за допомогою навчання через курси, секції, гуртки за інтересами, відвідування церкви та інше. У межах цього виду освіти, як правило, не потрібні умови для початку навчання (вікові межі, рівень попередньої підготовки та ін.), не ставляться жорсткі вимоги до часу, місця, форм і методів навчання, термінів, що дає змогу включитися до процесу навчання значно більшої кількості людей, ніж у формальну освіту [4].

Е. Богів під неформальною освітою розуміє «різноманітні, гнучкі за організацією і формами освітні системи, орієнтовані на конкретні потреби тих, хто навчається, має ознаки організованості, доповнюваності щодо попередньо набутих знань, може здійснюватися у будь-якому місці (відвідування клубів, гуртків, лекторіїв, секцій)» [2, с. 33].

О. Ройтблат, з думкою якого ми погоджуємося, зазначає, що неформальна освіта – це соціальна, динамічна, відкрита, варіативна, мобільна система, яка направлена на професійні потреби дорослої людини, після закінчення якої не виникає будь-яких правових наслідків [7].

У розроблених Радою Європи документах голов-

ними ознаками неформальної освіти виступають: добровільність, доступність, можливість отримання в різних місцях та ситуаціях; орієнтація на педагогічні цілі; доповнення інших складових частин навчання, зокрема – формального; перевага знань, умінь та навичок, набутих в повсякденному житті і активній діяльності; опора на досвід і дію; прагнення до задоволення потреб учасників освітнього процесу [3, с. 9].

У змісті неформальної освіти прийнято виокремлювати три основні складові, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі (у т. ч. і про комп'ютерну, функціональну, соціальну грамотність тощо); професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю (life qualification) [6, с. 9].

Висока ефективність неформальної освіти дорослих обумовлюється:

- великим ступенем мотивації;
- свідомістю та цілеспрямованістю навчальної діяльності дорослої людини та ґрунтується здебільшого на самостійному навчанні;
- цілями навчання;
- гнучкістю навчання, необхідною для задоволення різноманітних особистісних потреб дорослих, за допомогою використання аудіо- і відеозасобів, надрукованої продукції в якості варіативних форм зв'язку з ними;
- невисокою платою за навчання (порівняно зі школами, ЗВО тощо);
- гнучкою системою фінансування неформальної освіти.

Так, розвиток неформальної освіти дорослих в Україні регулюється: статтею 18 «Освіта дорослих» Закону України «Про освіту», ухваленого Верховною Радою України 5 вересня 2017 р.; розробленням Концепції освіти дорослих в Україні у 2011 р.; створенням при структурі МОН України Директорату вищої освіти і освіти дорослих з 2017 р., а також створення у складі Науково-методичної комісії з організаційно-методичного забезпечення вищої освіти МОН України (НМК 15) підкомісії 301 «Освіта впродовж життя, визнання неформального та інформального навчання» у 2016 р. [5].

Неформальна освіта характеризується систематизуванням навчання та цілеспрямованою діяльністю тих, хто навчається, спрямованістю на задоволення освітніх потреб громадян, окремих соціальних, професійних груп, суспільства, а її результатом є збільшення освітнього потенціалу. На відміну від формальної неформальна освіта здійснюється не звичайними навчальними закладами, а різними іншими організаціями й установами, а також не обов'язково – професійними викладачами чи педагогами. Вона менш структурована і не завжди завершується отриманням загальнонавчального документа про освіту.

Реалізація неформальної освіти дорослих вимагає нової стратегії навчання, яка б ґрунтувалася на нових підходах, методах, формах навчання.

В основі процесу навчання дорослих в умовах неформальної освіти закладені такі підходи:

- *андрагогічний підхід* як методологічна основа те-

орії неформальної освіти дорослих, який визначає методологічні принципи цього явища (індивідуалізації та системності навчання, спільної діяльності, самостійності, в контексті розвитку освітніх потреб, з опорою на професійний досвід тощо);

- *порівняльний підхід* дає можливість отримати більш детальний опис неформальної освіти за рахунок визначення та розкриття порівняльних ознак за видами освітніх процесів;

- *парадигмальний підхід* забезпечує науково-обґрунтований вибір технологій, засобів, методів, які необхідні для успішної організації неформальної освіти у рамках гуманістичної парадигми;

- *соціокультурний підхід* має можливість вибудувати взаємини суб'єктів у рамках неформальної освіти з урахуванням перемінних соціокультурних умов.

Основні форми неформальної освіти дорослих в Україні – це курси для отримання нової професії, семінари, гуртки, клуби, семінари-тренінги, студії, майстер-класи, секції, волонтерська діяльність, «компенсаційні програми», які спрямовані на соціально-особистісний розвиток дорослої людини (наприклад: тренінги чи курси особистісного розвитку, ораторської майстерності, взаємин між статями тощо).

Найефективнішими методами неформальної освіти дорослих можна назвати: дискусії та дебати (вільні, регламентовані, панельні, структуровані, тощо), метод «кейс-study», метод «портфоліо», моделювання проблемних ситуацій, консультації, ігрові методи (ділові, навчальні, рольові, організаційно-діяльнісні, проектувальні, виробничі, проблемно-ділові), симуляції професійних процесів та явищ, інноваційні освітні технології (відкритий простір (open-space), майстерня майбутнього, світове кафе (world-cafe), рівний навчає рівного (peer-education) тощо).

Сьогодні є необхідність враховувати особливості людей, які повертаються до освіти. Дорослій людині потрібні як консультаційні послуги, так і допомога у виборі програм навчання. Такою допомогою щодо неформальної освіти дорослих в Україні на сьогодні є: створення центрів освіти дорослих при навчальних закладах різних типів; посилення ролі місцевих громад, зростання мережі недержавних громадських організацій, які зреалізують освітні ініціативи для дорослих (Інститут з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International, Західноукраїнський ресурсний центр, ІДЦ «Інтеграція та розвиток», БО «Світло надії», ГО «Центр Поділля-Соціум», ГО «Імпульс», ГО «ОМЦ ПЛЮС», ГО «Громада «Козацька варта», ТКЯ «Гостинець» та багато інших); видання збірників наукових праць, наукових і практико-орієнтованих журналів з питань формальної і неформальної освіти дорослих («Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» видається з 2009 р., «Територія успіху», видається з 2015 р. та ін.); створення перших каталогів провайдерів послуг з освіти дорослих, які, беззаперечно, слугують своєрідним дороговказом для різних категорій дорослих щодо можливостей особистісного й професійного зростання [1, с. 6].

Водночас із такого різноманіття послуг неформальної освіти дорослих ростуть і послуги компаній, які спеціалізуються на обслуговуванні освіти населення,

підвищенням кваліфікацій, наданням приміщень тощо. Неформальна освіта дорослих виступає як ринок навчання, який діє за звичайними ринковими правилами, а повинна бути направленою, перш за все, на адаптацію людини у постійно змінному соціальному, економічному, технологічному, політичному середовищі, його інтеграції у соціум, активізації участі у суспільних процесах, постійному оновленні знань, умінь і навичок незалежно від віку особистості.

**Висновки.** На сьогодні актуальність неформальної освіти дорослих є незаперечною, це викликано демографічними та соціально-економічними змінами, мобільністю населення, посиленням потенційних запитів споживачів та ще багатьох іншими причинами. На

даний момент немає нестачі у пропозиціях з підвищення кваліфікації чи отримання нових вмінь та навичок на різноманітних курсах зі сторони державних й комерційних освітніх установ. Проте потенціал таких установ додаткової освіти у межах неформальної освіти дорослого населення України реалізується недостатньо.

Перспективним вважаємо подальший пошук успішних сценаріїв використання платформ дистанційного навчання для різних категорій дорослих. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на вікових та психологічних особливостях дорослих, які істотно впливають на рівень опанування ІКТ та безпосередньо на внутрішню мотивацію до навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття // Рідна школа. 2017. № 11–12. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryima%20\\_%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryima%20_%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf)
2. Богів Е.І. Неформальна освіта дорослих в ФРН : зміст та структура // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 6. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Вип. 55. С. 32–41.
3. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / О. В. Дехтяренко [и др.] // под ред.
4. Э. М. Калицкого ; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. Минск : РИПО, 2011. 140 с.
5. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых. Москва : ПЕР СЭ, 2003. 208 с.
6. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід // Українська Асоціація освіти дорослих. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
7. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія/Аніщенко О.В. та ін.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 354 с.
8. Ройтблат О. В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // Человек и образование. 2013. № 1. С. 25–28.

#### REFERENCES

1. Anishhenko, O., Luk'yanova, L., Pryjma, S. (2017). Neformal'na osvita dorosly'x – osvitnij trend XXI stolittya [Non-formal adult education is an educational trend of the 21st century] // *Ridna shkola*. # 11–12. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryjma%20\\_%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryjma%20_%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf) [in Ukrainian].
2. Bogiv, E. I. (2016). Neformal'na osvita dorosly'x v FRN : zmist ta struktura [Non-formal adult education in Germany: content and structure]. *Naukovy'j chasopy's NPU imeni M.P.Dragomanova. Seriya 6. Pedagogichni nauky: realiyi ta perspekty'vy*, 55. 32–41 [in Ukrainian].
3. Dextyarenko, O. V. (Eds.) (2011). Evropejsky'j opyt pry'znany'ya professy'onal'ny'x kvaly'fy'kacy'j, poluchenny'x v rezul'tate neformal'nogo y` spontannogo obucheny'ya [European experience in recognizing professional qualifi]. My`nsk : RY`PO [in Belarusian].
4. Zmееv, S. Y`. (2003). Andragogy`ka : osnovy teory'y` y` texnology`y` obucheny'ya vzrosly'x [Andragogy: Fundamentals of Theory and Technology of Adult Education]. Moskva : PER SЭ [in Russian].
5. Luk'yanova, L. (2017). Zakonodavche zabezpechennya osvity` dorosly`x: zarubizhny`j dosvid [Legislative Support for Adult Education: Foreign Experience]. *Ukrayins`ka Asocia`ciya osvity` dorosly`x*. Kyiv: TOV «DKS-Centr» [in Ukrainian].
6. Anishhenko, O. V. (2016). Osoby`stisny`j i profesijny`j rozvy`tok dorosly`x: teoriya i prakty`ka [Adult Personal and Professional Development: Theory and Practice]. Kyiv : IPOOD NAPN Ukrayiny [in Ukrainian].
7. Rojtblat, O. V. (2013). Razvy`ty`e neformal`nogo obrazovany`ya v sovremennom socy`okul`turnom prostranstve Rossy`y [The development of non-formal education in the modern socio-cultural space of Russia]. *Chelovek y` obrazovany`e, 1*, 25–28 [in Russian].

#### Peculiarities of adult education in the system of informal education in ukraine

L. V. Viktorova

**Abstract.** As a result of the conducted researches the author substantiates the necessity of using the system of non-formal adult education in Ukraine, namely: its significance is revealed at the current stage of society development; the legislative base of its regulation has been analyzed; identifies theoretical and methodological foundations of non-formal adult education and highlights its main characteristics; examples of non-formal adult education organizations in Ukraine are given.

**Keywords:** adult education, non-formal adult education, forms and methods of non-formal adult education, non-formal adult education institutions.

## Модель формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Л. П. Загородня

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Corresponding author. E-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2217-1041

Paper received 04.09.19; Accepted for publication 20.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-12>

**Анотація.** У статті представлено модель формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, яка відображає систему роботи з підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти. Коротко схарактеризовано основні компоненти означеної моделі: цільовий, законодавчо-нормативний, методологічний, організаційний, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, результативно-оцінний.

**Ключові слова:** модель, моделювання, компоненти моделі, магістри дошкільної освіти, готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

**Вступ.** Якісні освітні послуги закладів дошкільної освіти є вагомим характеристикою і важливим складником формування позитивного іміджу установ. Вони залежать від зусиль усього педагогічного колективу, професійну діяльність якого організовує директор. Належний рівень готовності керівника закладу до забезпечення якості освітнього процесу уможливує досягнення дітьми високого рівня розвитку життєвої компетентності дитини. Ефективність підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО великою мірою визначається правильно змодельованою системою роботи.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Дослідження проблеми моделювання здійснюється вченими в різних аспектах: визначення сутності поняття «модель» і використання моделювання в педагогічних дослідженнях (М. Алексеєв, В. Герт, Т. Гуменюк, Є. Лодатко, В. Михеєв, О. Новіков, В. Пікельна, Н. Сидорчук, Л. Рикова та ін.); методологічні засади моделювання як особливого виду педагогічної діяльності (В. Буданов, О. Дахін, В. Кремень, В. Кушнір, О. Савченко та ін.); моделювання як метод наукового пізнання (Б. Глинський, М. Кларін, К. Морозов, О. Троценко, В. Штоф та ін.); логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної діяльності магістрів (Р. Андрійчук, А. Левківський, О. Ткаченко та ін.); теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти (Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Мельник, В. Маслов, Г. Федоров, Г. Полякова та ін.); використання моделювання в процесі фахової підготовки у ЗВО (Н. Бахмат, Л. Задорожна-Княгницька, О. Ємчик, О. Пономарьов, В. Піщулін, І. Сабатовська та ін.); використання моделювання як методу навчання в підготовці фахівців (Н. Євтушенко) й зокрема для дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, Л. Загородня та ін.).

Проте проблема підготовки магістрів-управлінців для закладів дошкільної освіти, зокрема питання розробки моделі і системи формування їх готовності до забезпечення якості освітнього процесу в українській науці не досліджені.

**Метою статті** є представлення моделі формування готовності магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

**Матеріали та методи.** Матеріалами вивчення питання моделювання процесу формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу виступають дисертації, монографії, статті в наукових виданнях. Дослідження було проведене із застосуванням теоретичних методів і прийомів пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації та систематизації теоретичних даних).

**Результати та їх обговорення.** В контексті нашого дослідження, зокрема теми статті, на особливу увагу заслуговують праці Л. Задорожно-Княгницької [2], Г. Єльнікової [6], Є. Лодатка [3], В. Михеєва [4], І. Сабатовської [5], В. Штофа [8].

Конструювання моделі формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу потребує передусім з'ясування сутності поняття та звернення до низки наукових пошуків, присвячених використанню моделювання в педагогічних дослідженнях.

Поняття «модель» у науковий обіг увів німецький філософ, математик, фізик, мовознавець, юрист, історик, дипломат, засновник і перший президент Берлінської Академії наук Готфрід Лейбніц. Сьогодні в науці існує чимало визначень поняття «модель».

Модель – уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [1]. Модель – суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей властивих конкретному об'єкту, процесу тощо, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові [6, с. 19]. Модель – об'єкт довільної природи, який відображає головні, з погляду завдання, яке вирішується, властивості об'єкта моделювання [5, с. 23]. Отже, моделлю є спрощене подання досліджуваного об'єкта або явища, при якому виділяються найбільш істотні його властивості, характеристики та зв'язки і свідомо ігноруються другорядні з погляду завдань певного дослідження.

У теорії моделювання розроблено чимало різних класифікацій видів моделей. Зокрема В. Штофф запропонував так класифікувати моделі: мисленнєві: образні, знакові (символічні), змішані (образно-знакові), до

яких відносяться гіпотетичні моделі – аналоги, інтегровані знакові системи, схеми, графіки, структурні формули, мапи тощо; матеріальні: просторово-подібні у вигляді макетів, муляжів, моделей у динаміці, аналогових моделей, цифрових машин, функціонально-кібернетичних пристроїв [8, с. 120]. Науковці виокремлюють і такі види моделювання: інформаційне, математичне, логічне, історичне та ін. Проте до якого б виду не відносилася модель її призначення залишається незмінним – замінити в процесі отримання інформації сам об'єкт.

Науковцями виокремлено теж чимало функцій моделей. Так, В. Маслов виокремлює такі: інформаційна, систематизуюча, пізнавальна, логічна, прогностична, конструктивна, узагальнювальна, нормативна, ілюстративна, психологічна, формувально-перетворювальна [5, с. 23].

Моделювання – дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, процесів або явищ з метою отримання пояснень цих явищ, а також для передбачення явищ, які цікавлять дослідника [5, с. 23]. Моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі обробки існуючої інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги в цілому або його характерних складників, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [6, с. 19].

Є. Лодатко зауважує, що моделювання в педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчатості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо. Від того, на скільки вдало будуть дібрані ознаки для моделювання, залежать: інформативність побудованої моделі; зручність користування нею; її несуперечність іншим педагогічним об'єктам системи; механізми управління ходом навчального процесу через вплив на окремі її компоненти [3].

В. Михеев виокремлює декілька аспектів застосування моделювання в педагогіці, а саме: гносеологічний, в якому модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення; психологічний, який дозволяє вести опис різних аспектів навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [4, с. 8].

У розрізі нашого дослідження заслуговують на увагу принципи педагогічного моделювання, якими керувалася Л. Задорожна-Княгиницька в процесі розробки моделі деонтологічної підготовки, а саме: цілеспрямованості та підпорядкованості меті, цілісності моделі як системи, ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості її компонентів, ширина охоплення досліджуваної проблеми і функціональна значущість реаль-

ності виконання, конкретності, передбачуваності, зворотного зв'язку відповідно до стану досягнутого результату, відтворюваності в конкретному середовищі закладу вищої освіти для досягнення поставлених освітніх цілей, наочності, визначеності, об'єктивності, концептуальної єдності аксіоматичного та змістово-екзистенціального аспектів, інформаційної достатності [2, с. 192].

Ми розглядаємо модель процесу формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ГДЗЯОП у ЗДО) як таку, яка має найбільш істотні зв'язки із зовнішнім освітнім середовищем, тобто загальною професійною підготовкою фахівця, так і внутрішньосистемні зв'язки між її елементами. Систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відображає модель, яка містить 7 основних компонентів: цільовий, законодавчо-нормативний, методологічний, організаційний, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, результативно-оцінний.

Так, **цільовий компонент** представляє соціальне замовлення на підготовку магістрів до забезпечення якості освітнього процесу та мету й завдання означеної підготовки. Метою такої підготовки є формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Завдання конкретизують мету і стосуються формування складників готовності.

**Законодавчо-нормативний компонент** - закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», рамки кваліфікацій (QF ENEA, EQF-LLL, NQF), ECG – стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в СПВО, декларації, нормативні документи МОН України, постанови КМУ, Положення «Про організацію освітнього процесу в ЗВО».

Триєдине законодавчо-нормативне підґрунтя підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО утворюють закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» і «Про дошкільну освіту». Саме в них визначено мету й основні орієнтири підготовки сучасних фахівців для дошкільної галузі. Підготовка магістрів для дошкільної освіти в українських ЗВО наразі зорієнтована на Європейські стандарти. Тому в процесі розробки освітньо-професійних програм підготовки магістрів заклади вищої освіти орієнтуються на європейські рамки кваліфікацій та керуються рекомендаціями, представленими в програмному документі «Орієнтири для розробки і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), розробленому як компонент Проекту TUNING [7] за підтримки Європейської комісії. Декларації, нормативні документи МОН України, постанови КМУ є своєрідним вектором, який спрямовує розвиток вищої освіти й водночас утворює основу для розробки ЗВО власного положення «Про організацію освітнього процесу».

**Методологічний компонент** презентує передусім підходи (системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, технологічний). Так, системний підхід уможливує розробку й реалізацію підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як цілісної

системи, структурованої взаємообумовленими й взаємопов'язаними компонентами. Згідно з аксіологічним підходом здійснюється формування фахової свідомості магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в процесі засвоєння сукупності життєвих і професійних цінностей. Акмеологічний підхід дозволяє обґрунтувати ГДЗЯОП у ЗДО як вагомий складник професіоналізму фахівця дошкільної освіти, який презентує внутрішній потенціал педагогів-управлінців і водночас засвідчує рівень його прояву. З позицій синергетичного підходу процес підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – відкрита система, якій притаманна самоорганізація, нелінійність, інтеграція різних фахових дисциплін, міжпредметні зв'язки, властивість вчасно й чутливо реагувати на зміни в соціумі, освіті, у вимогах до якості освіти в закладі дошкільної освіти та якості підготовки фахівців другого освітнього рівня у вищій школі. Компетентнісний підхід дозволяє нам розглядати ГДЗЯОП у ЗДО як вагомий складник загальної професійної компетентності магістра дошкільної освіти й орієнтуватися у формуванні її складників на види компетентностей, які задекларовано в ОПП. Особистісно-діяльнісний підхід передбачає практичну спрямованість знань магістрів про якість освітнього процесу в ЗДО, тобто трансформацію на рівень практичних умінь і навичок в умовах квазідіяльності й практики на базі ЗДО чи професійної діяльності, з урахуванням індивідуально-особистісного потенціалу. Відповідно до технологічного підходу процес формування ГДЗЯОП у ЗДО відбувається з широким використанням і доцільним поєднанням педагогічних технологій, зокрема інтерактивного, проблемного й позиційного навчання.

Окрім підходів методологічне підґрунтя системи формування ГДЗЯОП у ЗДО утворюють такі групи принципів: методологічні й загальнодидактичні, спеціальні й специфічні. Так, серед принципів першої групи ми виокремлюємо принципи науковості, доступності, наочності, мотивації, цілісності, активності особистості. Вони досить поширені в практиці освітньої діяльності й професійної підготовки і не потребують детальної характеристики. На нашу думку, без дотримання таких спеціальних принципів, як: гуманізації, людиноцентризму, діалогічності, креативності, андрагогічності неможливо сформувати у магістрів ГДЗЯОП у ЗДО. Сучасна педагогіка характеризується гуманними відносинами в системі педагог – студент – дошкільник. Тісно з принципом гуманізації пов'язаний принцип людиноцентризму. Повага і любов до дитини починається з поваги і любові до особистості майбутнього вихователя, директора ще на етапі професійної підготовки. В центрі освітнього процесу стоїть людина зі своїми можливостями, інтересами, потребами, цілями. Повага до людини як найвищої суспільної цінності, врахування її індивідуальних особливостей, бажань, створення умов для успішної реалізації її індивідуальної програми розвитку чи професійного становлення – суть даного принципу. Професія працівника дошкільної освіти займає чільне місце в системі «людина-людина». Авторитарна педагогіка і суб'єкт-об'єктні відносини залишилися в минулому. Оскільки взаємодія педагога і підлеглих, вихователя і дітей за

свою суттю є суб'єкт-суб'єктною, то в професійній підготовці магістрів важливо реалізувати принцип діалогічності, згідно з яким суб'єкти освітнього процесу вільно спілкуються один з одним, слухають і чують один одного, мають право на помилку, поважають позицію кожного комуніканта. Сучасна дошкільна освітня галузь потребує креативного вихователя і керівника, оскільки максимальний розвиток творчого мислення людини відбувається у віці трьох – шести років. Тільки творчий вихователь і керівник може забезпечити якісний розвиток творчого потенціалу вихованця і педагогічного колективу в цілому. Тому, згідно з принципом креативності, в процесі професійної підготовки магістрів створюються умови для розвитку їхніх різноманітних здібностей. Освітній ступінь магістра дошкільної освіти здобувають дорослі люди, які мають життєвий досвід і різний досвід професійної діяльності, яким вони можуть обмінюватися в процесі взаємонавчання. Тому ще одним важливим спеціальним принципом є андрагогічний.

Специфічні принципи, згідно з якими реалізується мета підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, ми структурували у чотири групи, які спрямовані на створення якісного освітнього середовища (дитиноцентризму, полікультурної спрямованості); якості професіоналізму педагогічного колективу (компетентнісний, відкритості до інноваційних процесів, спрямованість на самовдосконалення); якості результатів освітнього процесу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями, врахування індивідуальних і вікових особливостей дітей, комунікативної спрямованості, педагогічного оптимізму); саморозвиток магістрантів як майбутніх методистів чи директорів ЗДО (студентоцентризму, інтегративності, інтерактивності, єдності навчальної, практичної й науково-дослідної діяльності в професійній підготовці, співпраці магістратури з відділами освіти і ЗДО);

**Організаційний компонент** моделі являє собою сукупність педагогічних умов, за яких ефективність формування ГДЗЯОП у ЗДО зростає, а саме: 1) обґрунтування концепції підготовки магістрів, основою якої є теоретико-методологічні засади, вітчизняний й адаптований зарубіжний досвід; 2) організації й реалізації підготовки фахівців як цілісної системи, структурованої взаємообумовленими й взаємопов'язаними компонентами – цільовим, законодавчо-нормативним, методологічним, структурно-змістовим, процесуально-технологічним, результативно-оцінним, що віддзеркалюють специфіку формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; 3) визначення методологічним підґрунтям системного, акмеологічного, аксеологічного, компетентнісного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, технологічного підходів та принципів організації освітнього процесу в закладі вищої освіти: методологічних і загальнодидактичних, спеціальних і специфічних; 4) введенням до навчальних планів основного «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» і допоміжного «Імідж закладу дошкільної освіти» навчальних курсів; 5) збагаченням дисциплін професійного циклу спеціальними темами, питаннями, спрямованими на формування ГДЗЯОП у ЗДО, інтег-



рування їх змісту; 6) використанням технологій інтерактивного, проблемного, позиційного навчання в процесі викладання дисциплін; 7) доповненням програми педагогічної практики завданнями, що сприяють формуванню ГДЗЯОП у ЗДО; 8) організацією і проведенням наукових досліджень з проблем забезпечення якості дошкільної освіти.

**Структурно-змістовий компонент** представляє структуру ГДЗЯОП у ЗДО, яка містить такі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний.

Виокремлення мотиваційно-ціннісного компонента ґрунтується на розумінні мотивації як внутрішнього стану особистості, котрий спонукає її до активності під час оволодіння фахом та скеровує поведінку на усвідомлене і цілеспрямоване оволодіння складниками ГДЗЯОП у ЗДО. Означений компонент – це сукупність мотивів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій та особистісно-професійних якостей, що уможливають успішність цього процесу. Когнітивно-пошуковий компонент засвідчує наявність системи знань про зміст нормативних документів, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; компоненти зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти; критерії оцінки якості дошкільної освіти в ЗДО, умови і засоби її забезпечення; компоненти ГДЗЯОП у ЗДО та засоби їх формування і вдосконалення. Діяльнісно-операційний компонент передбачає сформованість необхідних умінь і навичок магістрантів застосовувати знання про забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. Рефлексивно-оцінний утворює сукупність умінь і навичок магістрантів оцінювати сформованість складників готовності одноступенівців і власної до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО з метою фіксації її результатів і подальшою їх переоцінкою для самоствердження, самовдосконалення й самореалізації в професії.

В ОПП представлено набір необхідних загальних і фахових компетентностей, комплексне оволодіння якими визначає зміст професійної підготовки й уможливає формування ГДЗЯОП у ЗДО.

Основний навчальний курс «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» має на меті формування ГДЗЯОП у ЗДО. Допоміжний навчальний курс «Імідж дошкільного навчального закладу» спрямовано на формування у майбутніх магістрів іміджотвірної компетентності. При цьому основу для його вивчення складають компетентності, сформовані під час опанування вищезазначеним курсом.

Основні питання, на які слід звернути увагу під час формування в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО в процесі викладання нормативних і вибірковок дисциплін професійного циклу навчального плану – це: організація середовища (соціокультурного і предметно-розвивального), в якому відбувається формування різних видів життєвої компетентності дошкільника, критерії оцінювання його якості; критерії й методи оцінювання рівнів сформованості життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку; критерії й методи оцінювання рівнів професійної компетентності вихователів, засоби розвитку й удосконалення професійної компетентності вихователів; взаємодія із стейкхолдерами;

засоби представлення освітніх здобутків закладу громадськості; роль методиста і директора в організації якісного освітнього процесу.

Під час проходження навчально-управлінської практики в закладах дошкільної освіти і відділах освіти магістрантам пропонувалося здійснити аналіз якості освітнього процесу в ЗДО на основі виявлених рівнів володіння дитиною одним із видів життєвої компетентності, сформованістю одного із різновидів професійної компетентності вихователя, аналізу річного плану роботи ЗДО й аналізу предметно-розвивального середовища однієї із вікових груп.

Вагомим складником управлінської компетентності директора ЗДО й ГЗЯОП в ЗДО зокрема є дослідницькі вміння. Вони формуються в процесі науково-дослідної діяльності. Теми наукових рефератів із фахових дисциплін, магістерських робіт охоплюють основні аспекти проблеми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО оскільки стосуються формування професійної компетентності вихователя та управлінської компетентності директора, створення розвивального середовища в ЗДО, формування життєвої компетентності дошкільників.

**Процесуально-технологічний компонент** містить етапи підготовки (діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний); технології інтерактивного, проблемного і позиційного навчання; форми організації освітнього процесу; засоби навчання.

Діагностичний етап мав на меті виявити за допомогою низки доцільно дібраних методик наявні рівні сформованості у магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Мотиваційно-цільовий етап слугував формуванню складників педагогічної спрямованості магістрів на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а саме: мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб. Гностичний етап передбачав формування когнітивно-пошукового компоненту ГДЗЯОП у ЗДО. На фахово-діялісному – відбувалася трансформація, отриманих магістрантами на попередньому етапі, знань на рівень практичних умінь і навичок, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в умовах квазідіяльності та під час навчально-управлінської практики. Рефлексивний етап передбачав здійснення магістрантами оцінки власного рівня ГДЗЯОП у ЗДО після проведеного експерименту й коректування програми самовдосконалення.

Застосування технологій інтерактивного, проблемного і позиційного навчання сприяло комплексному засвоєнню магістрами змісту навчальних дисциплін у цікавій і доступній формі. Означені технології забезпечували професійну спрямованість та інтеграцію знань з усіх дисциплін, у тому числі і тих, які вивчалися студентами на бакалавраті. При цьому створювалися умови для максимальної самореалізації магістрантів.

Серед форм організації навчальної діяльності перевагу надавали нетрадиційним лекціям, а саме: лекціям-дискусіям, лекціям удвох, лекціям з наперед запланованими помилками, лекціям з елементами завдань і ретроспективного аналізу. При цьому всі лекції супроводжувалися презентаціями чи переглядом фрагментів відеозаписів. Практичні заняття проводили з викорис-

танням ігор-симуляцій, диспутів, інтерактивних технологій «акваріум», «карусель», «незакінчені речення», «струмочок думок».

У процесі підготовки використовували в комплексі такі засоби навчання: навчальні посібники, фахові періодичні видання, словники, інформаційні джерела Internet, електронні лекції, презентації і відео матеріали, тестові завдання.

**Результативно-оцінний** – спрямованість підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; сформована готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, виявити рівні якої уможлиблюється завдяки визначеним критеріям, показникам та діагностичному інструментарію.

**Висновки.** Отже, запропонована нами модель відображає мету, законодавчо-нормативне підґрунтя, концептуальні засади, педагогічні умови, зміст, технологію і результат процесу формування ГДЗЯОП у ЗДО. Дослідження результатів її апробації в експериментальних ЗВО дає можливість виявити тісні взаємозв'язки між елементами системи підготовки фахівців другого освітнього рівня, необхідність комплексного формування компонентів ГДЗЯОП у ЗДО. Під час упровадження моделі ми проводили поточний моніторинг об'єктів моделювання, здійснювали оцінювання ефективності моделі та її складників і на цій основі необхідні коригувальні заходи для її вдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджів освіти в університетах: теорія та практика: монографія; за ред. І.В. Соколової/Мариуполь: МДУ, 2017. 372 с.
3. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку/ Педагогічні видання/ е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» Випуск №1 [2010]. URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_2/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/)
4. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: 3-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2006. 200 с.
5. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця : навчальний посібник. Х. : НФаУ, 2014. 180 с.
6. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія/ [Сльникова Г.В., Зайченко О.І., Маслов В.І., та ін. ]; за ред. Г.В. Сльникової. Київ-Чернівці: Книги XXI, 2010. 460 с.
7. Tuning Educational Structures in Europe/ EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006. URL: [http://www.eua.be/eua/en/projects\\_ects.jsp](http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp).
8. Штофф В. А. Моделирование и познание. Минск, 1974, 212 с.

#### REFERENCES

1. Large explanatory dictionary of modern Ukrainian (with additions and supplements) / [compiler and head editor V. T. Buse]. (2005). K.; Irpin: VTF "Perun", 1728 p. [in Ukrainian].
2. Zadorozhna-Knyahnytska L.V. (2017). Deontological training of education managers in universities: theory and practice: monograph; editor I.V. Sokolova / Mariupol: MSU. 372 p. [in Ukrainian].
3. Lodatko Ye. O. (2010). Modeling in pedagogy: reference points / Pedagogical editions / e-journal "Pedagogical science: history, theory, practice, development trends". Issue № 1. URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_2/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/) [in Ukrainian].
4. Mikheyev V.I. (2006). Modeling and methods of measurement theory in pedagogy: 3rd ed., Stereotype. M.: KomKniga, 200 p. [in Russian].
5. Sabatovska I.S., Kaydalova L.H. (2014). Modeling of specialist's activity: a textbook. Kh.: NFAU, 180 p. [in Ukrainian].
6. Theoretical and methodical principles of modeling the professional competence of educational institutions' heads: monograph / [Yelnykova H.V., Zaychenko O.I., Maslov V.I., et al. ]; head editor Yelnykova H.V. (2010). Kyiv-Chernivtsi: Books of the XXI, 460 p. [in Ukrainian].
8. Shtoff V.A. (1974). Modeling and cognition. Minsk, 212 p. [in Russian].

#### The Model of Forming the Masters' Readiness to the Educational Process Quality Ensuring in a Preschool Education Institution L. P. Zahorodnia

**Abstract.** The model of forming the masters' readiness to the educational process quality ensuring in a preschool education institution, which reflects the system of work for training specialists at the second level of higher education are presented in the article. The components of the defined model are briefly described: purpose, legislative and normative, methodological, organizational, structural and content, procedural and technological, result and evaluative.

**Keywords:** model, modeling, model components, preschool education masters, masters' readiness to the educational process quality ensuring in a preschool education institution.

## Математичне моделювання і задачі-моделі в контексті використання сучасних інноваційних комп'ютерних технологій

І. В. Житарюк, В. М. Лучко, С. Г. Блажевський

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна

Paper received 22.08.19; Accepted for publication 09.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-13>

**Анотація.** У статті розглянуто математичну модель задачі-моделі "залізничне місце точок" та її графічне розв'язання за допомогою відкритого програмного середовища Lazarus для розробки програми побудови графіка шуканої лінії за знайденою математичною моделлю мовою Object Pascal. Зазначено, що наведене розв'язання задачі-моделі розширить кругозір і збагатить учнів ЗНЗ та студентів ЗВО математичними ідеями щодо міждисциплінарних зв'язків математики й інформатики, допоможе їм при поглибленому вивченні зазначених предметів і підготовці до олімпіад і турнірів з математики.

**Ключові слова:** задачі-моделі, інноваційні комп'ютерні технології, математичне моделювання, програмне середовище.

**Постановка проблеми.** У сучасній науці відбувається чітке усвідомлення модельного характеру знань про оточуюче середовище, тобто нове знання певної галузі науки пов'язане з дослідженням не власне реальних процесів довкілля, а їхніх моделей, насамперед, математичних. В результаті цього, в межах освітньої парадигми виникає потреба використання методології та елементів математичного моделювання із застосуванням сучасних інноваційних комп'ютерних технологій (ІКТ) в різних галузях науки й природознавства. Крім того, на турнірах з математики часто пропонують розв'язувати задачі-моделі, які в реальному житті можуть і не існувати, але створення їх математичних моделей і дослідження останніх вимагає певної математичної підготовки і належного володіння сучасними ІКТ.

Аналіз діючих навчальних програм з математичних дисциплін як ЗНЗ, так і ЗВО, методичної літератури дає підстави зробити висновок про те, що проблема послідовного і систематичного формування в суб'єктів навчання умінь математичного моделювання з використанням сучасних ІКТ в процесі розв'язування задач довкілля є недостатньо розробленою.

Необхідність формування в суб'єктів навчання умінь математичного моделювання в процесі розв'язування реальних задач із застосуванням сучасних ІКТ, з одного боку, і недостатній рівень висвітлення цієї проблеми в методичній літературі – з іншого, визначають актуальність запропонованої статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Уміння математичного моделювання формується в суб'єктів навчання у процесі розв'язування задач з усіх предметів природничо-математичного циклу. Модельний підхід до розв'язування задач довкілля полягає в тому, що їх умови розглядаються як вербальний опис певних процесів. За результатами аналізу цих умов визначаються особливості цих процесів, їх параметри, накладаються певні обмеження на параметри, а потім обирається адекватний математичний апарат і створюється їх математичні моделі. Таким задачам присвячена низка як вітчизняних, так і закордонних публікацій.

Зокрема, В. Волошена в [1] розглядає цикл фізичних задач, основною метою яких є вивчення учнями відмінних особливостей (властивостей) моделей, формування в них окремих компонентів (складових)

загальнонавчального умінь математичного моделювання.

В.А. Кушнір у [2] описав загальний підхід щодо створення й розв'язування математичної моделі задачі конструювання певної функції із заданими властивостями з використанням ІКТ.

О.А. Самарський, О.П. Михайлов у [3] наводять методи і приклади побудови та аналіз математичних моделей для різних задач механіки, фізики, біології, економіки, соціології.

**Метою статті** є дослідження особливостей розв'язування задачі-моделі за допомогою математичного моделювання з використанням сучасних інноваційних комп'ютерних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За допомогою модельних експериментів можна вивчати такі процеси, для яких реальні в принципі неможливі. Отримана при цьому математична модель є формальною схемою реального процесу, а аналіз результатів за допомогою сучасних інноваційних комп'ютерних технологій встановлює вплив введених параметрів на досліджуваний процес тощо.

Проілюструємо сказане на розв'язуванні задачі № 20 (Залізничне місце точок), запропонованої на XVII турнірі юних математиків імені Я.Й. Ядренка у 2014 році.

**Задача.** Із залізничної станції – точки  $S$  – виходять дві колії-промені, вздовж яких зі сталими швидкостями рухаються два поїзди-відрізки; промені не лежать на одній прямій. По одній з колій перший поїзд рухається у напрямку до станції  $S$ , а по іншій – другий поїзд віддаляється від цієї станції. Розглядатимемо рух поїздів-відрізків лише впродовж такого проміжку часу, протягом якого вони не виїжджають за межі колій-променів. У кожен фіксований момент часу розглядатимемо опуклі чотирикутники, вершинами яких є кінці поїздів-відрізків. З'ясуйте, за якої необхідної та достатньої умови всі точки перетину діагоналей таких чотирикутників лежатимуть на деякій параболі.

**Розв'язання.** У нашому випадку розглядається поступальний рух поїздів-відрізків певної довжини зі сталими швидкостями по заданих коліях-променях, які не лежать на одній прямій.

Виберемо декартову систему координат на площині як це зображено на рис. 1. Нехай кут між коліями-променями  $SA$  і  $SD$  дорівнює  $\alpha$  ( $\alpha \in (0^\circ; 180^\circ) \cup (180^\circ;$

360°)), швидкість першого поїзда-відрезка АВ, який рухається до станції S, довжини  $b$  км є сталою і дорівнює  $u$  км/год., а швидкість другого поїзда-відрезка CD, який рухається від станції S, довжини  $d$  км є сталою і дорівнює  $v$  км/год. Будемо вважати, що у початковий момент часу кінець першого поїзда-відрезка (точка A) знаходиться на відстані  $p$  км від станції S.

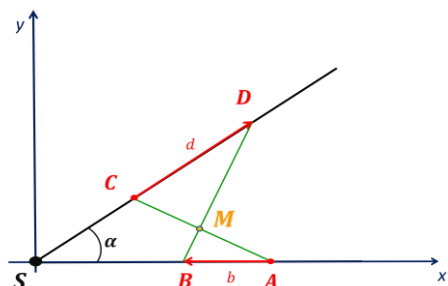


Рис. 1.

Після того, як визначено математичні величини, що описують процес руху поїздів-відрезків, переходимо до пошуку математичних співвідношень, які зв'язують ці математичні величини вимогою задачі. Зазначимо, що математичні співвідношення реалізуються на основі зроблених припущень, яким підпорядковується цей процес.

У довільний момент часу  $t$  год. поїзди-відрезки розташовані так, як це зображено на рис. 1. Тоді чотирикутник ABCD є опуклим і координати його вершин будуть такими

$$\begin{aligned} A(p-ut, 0), \\ B(p-ut-b, 0), \\ C(vt\cos\alpha, vt\sin\alpha), \\ D((vt+d)\cos\alpha, (vt+d)\sin\alpha). \end{aligned}$$

Запишемо рівняння прямих AC і BD, як прямих, що проходять через дві задані точки, координати яких відомі. В результаті одержимо

$$\begin{aligned} AC: \frac{x - vt\cos\alpha}{p - ut - vt\cos\alpha} &= \frac{y - vt\sin\alpha}{-vt\sin\alpha}, \\ BD: \frac{x - (vt + d)\cos\alpha}{p - ut - b - (vt + d)\cos\alpha} &= \frac{y - (vt + d)\sin\alpha}{-(vt + d)\sin\alpha}. \end{aligned}$$

Будемо вважати, що у довільний момент часу  $t$  точка M має координати  $x$  та  $y$ . Знайдемо їх, розв'язавши систему

$$\begin{cases} \frac{x - vt\cos\alpha}{p - ut - vt\cos\alpha} = \frac{y - vt\sin\alpha}{-vt\sin\alpha}, \\ \frac{x - (vt + d)\cos\alpha}{p - ut - b - (vt + d)\cos\alpha} = \frac{y - (vt + d)\sin\alpha}{-(vt + d)\sin\alpha}. \end{cases}$$

З останньої системи отримуємо, що

$$x = \frac{btv(tv + d)\cos\alpha + d(p - ut)(p - ut - b)}{t(vb - ud) + dp}, \quad (1)$$

$$y = \frac{btv(tv + d)\sin\alpha}{t(vb - ud) + dp}. \quad (2)$$

Рівності (1), (2) визначають певну лінію, задану параметричними рівняннями, якій належать точки  $M(x; y)$  у довільний момент часу  $t$ . З'ясуємо за яких умов вона є параболою.

З (1) і (2) отримуємо

$$\begin{aligned} xbv^2\sin\alpha - y(bv^2\cos\alpha + du^2) &= \frac{ut(-2pv + bv - du) + pv(p - b)}{t(vb - ud) + dp}. \quad (3) \end{aligned}$$

Зуважимо, у чому легко переконалися, що при  $vb-ud \neq 0$  лінія, задана рівняннями (1) і (2), при  $t \rightarrow \infty$  має

асимптоту і не є параболою, оскільки параболою асимптот немає.

Якщо ж  $vb-ud=0$ , тобто  $vb=ud$  чи  $\frac{u}{v} = \frac{b}{d}$ , то рівність (3) набуває вигляду

$$xbv^2\sin\alpha - y(bv^2\cos\alpha + du^2) = \frac{-2uvt + vp - vb}{d}. \quad (4)$$

Зазначимо, що рівність (4) можна подати у вигляді

$$tv=c_1x+c_2y+c_3, \quad (5)$$

де  $c_1, c_2, c_3$  – деякі константи, що залежать лише від  $p, b, d, u, v, \alpha$ .

Підставивши (5) у (2) при  $vb-ud=0$ , отримаємо рівняння лінії, якій належать точки M. Після введення заміни змінних (невироджене лінійне перетворення)

$$\begin{aligned} \tilde{x} &= c_1x + c_2y + c_3 + d/2, \\ \tilde{y} &= y, \end{aligned}$$

рівняння шуканої лінії матиме вигляд

$$\tilde{y} = \frac{b\sin\alpha}{dp} \left( \tilde{x}^2 - \left(\frac{d}{2}\right)^2 \right). \quad (6)$$

Отже, (6) є рівнянням параболі.

Зуважимо, що умова  $vb=ud$  або  $\frac{u}{v} = \frac{b}{d}$  (пропорційність швидкостей поїздів-відрезків їх довжинам) є необхідною і достатньою умовою того, щоб точки M належали параболі.

Для побудови графіка лінії, заданої рівняннями (1) і (2) за умови, що швидкості поїздів-відрезків пропорційні їх довжинам, ми використали відкрите програмне середовище Lazarus для розробки програми побудови графіка шуканої лінії за знайденою математичною моделлю на мові Object Pascal.

Скориставшись даною програмою, ми на рис. 2-4, за відповідних заданих значень параметрів, визначених задачею ( $\alpha \in \{45^\circ, 90^\circ, 135^\circ\}$ ,  $u=60$  км/год.,  $v=80$  км/год.,  $p=500$  км,  $b=0,12$  км,  $d=0,16$  км), навели частини графіків парабол, отриманих при цих значеннях параметрів.

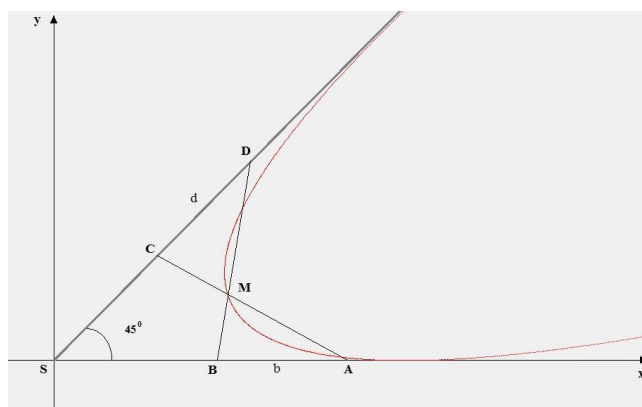


Рис. 2.

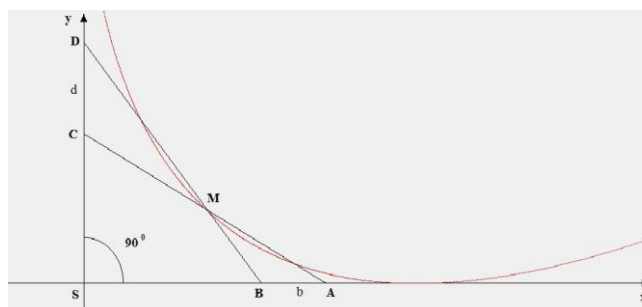


Рис. 3.

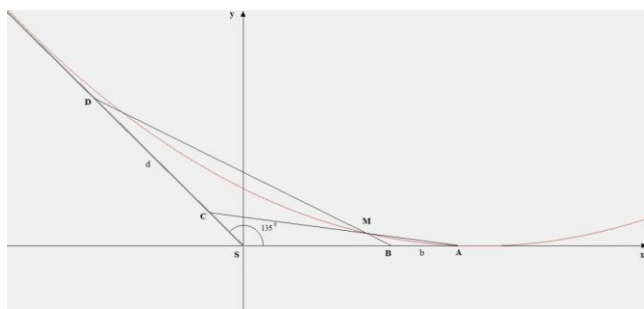


Рис. 4.

Варто зазначити, що наведене розв'язання задачі-моделі розширить кругозір і збагатить учнів ЗНЗ та

студентів ЗВО математичними ідеями щодо міждисциплінарних зв'язків математики та інформатики, допоможе їм при поглибленому вивченні математики й інформатики та підготовці до олімпіад і турнірів з математики.

**Висновки.** Формування вмінь математичного моделювання з використанням сучасних інноваційних комп'ютерних технологій при розв'язуванні реальних задач доквілля і задач-моделей сприяє міждисциплінарному узагальненню набутих суб'єктами навчання знань і вмінь, формуванню в них уявлень про універсальний характер математичних методів дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волошена В. Математичне моделювання в процесі розв'язування фізичних задач. *Математика в рідній школі*. № 6. 2015. С. 30-32.
2. Кушнір В.А. Конструювання навчальних завдань з математики: математичні моделі, алгоритми, програми. *Інформаційні технології в освіті*. 2014. Вип. 18. С. 30-41.
3. Самарский А.А., Михайлов А.П. Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры. М.: Физико-математическая литература, 2001. 320 с.
4. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем. Учебник для вузов. М.: Высшая школа, 2001. 343 с.

#### REFERENCES

1. Voloshena V. Matematychnе modeliuvannia v protsesi rozv'iazuvannia fizychnykh zadach. *Matematyka v ridnii shkoli*. № 6. 2015. S. 30-32.
2. Kushnir V.A. Konstruiuvannia navchalnykh zavdan z matematyky: matematychni modeli, alhorytmy, prohramy. *Informatsiini tekhnologii v osviti*. 2014. Vyp. 18. S. 30-41.
3. Samarskij A.A., Mikhajlov A.P. Matematicheskoe modelirovanie. Idei. Metody. Primery. M.: Fiziko-matematicheskaya literatura, 2001. 320 s.
4. Sovetov B.Ya., Yakovlev S.A. Modelirovanie sistem. Ucheb-nik dlya vuzov. M.: Vysshaya shkola, 2001. 343 s.

#### Mathematical modeling and model problems in the context of the use of modern innovative computer technologies

I. V. Zhitaryuk, V. N. Luchko, S. G. Blazhevskiy

The article deals with the mathematical model of the problem railway model of the point of point and its graphical solution using the open source Lazarus software to develop a program for plotting the desired line using the mathematical model found in Object Pascal. It is stated that the given solution of the model problem will broaden the outlook and enrich the students of ZNZ and ZVO students with mathematical ideas on the interdisciplinary communication of mathematics and informatics, will help them in the in-depth study of these subjects and preparation for the Olympiad.

**Keywords:** model problems, innovative computer technologies, mathematical modeling, software environment.

## PSYCHOLOGY

**Психолого-педагогічні чинники родинної детермінації цілеспрямованого та фонового впливу у структурі активізації/подоланні особистісних криз**

Л. М. Гридковець

Київський інститут бізнесу та технологій, м.Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: grydkovec@ukr.net

Paper received 30.08.19; Accepted for publication 14.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-14>

**Анотація.** У статті представлена систематизація психолого-педагогічних чинників родинної детермінації, що впливають на здатність особистості долати кризи. Структуровано психолого-педагогічні чинники фонового та цілеспрямованого впливу на особистість. Визначено роль та місце трансгенераційних та інтергенераційних передач у системі фонового та цілеспрямованого впливу. На основі тривалих досліджень систематизовано психолого-педагогічні чинники родинної детермінації цілеспрямованого впливу при розробці та впровадженні навчальних, корекційних та реабілітаційних програм

**Ключові слова:** психолого-педагогічні чинники, родинна детермінація, фоновий вплив, цілеспрямований вплив, трансгенераційні передачі, інтергенераційні передачі.

В основі будь-якого виховного, формувального, освітнього чи реабілітаційного процесу лежать психолого-педагогічні чинники, що забезпечують ефективність зазначених процесів. У сучасному світі катастроф, воєн, катаклізмів все білльше набуває актуальності потреба у формуванні у особистості здатності конструктивного проходження особистісних криз, обумовлених життєвими випробуваннями. Ціла низка науковців і практиків різних психологічних шкіл досліджували вплив криз на особистість та шляхи їх подолання. Зокрема, серед них можна виділити М.Віднере, П.Горностаєва, Г.Руппера, Т.Титаренко, А.Шутценбергер та ін. Метою статті є презентація системи психолого-педагогічних чинників родинної детермінації в системі подолання особистісних криз, що були виокремлені нами на основі тривалих досліджень.

Наші дослідження, результати яких представлені в цілій низці наукових видань [1,2,3], свідчать про наявність двох спектрів психолого-педагогічних чинників впливу на особистість, що забезпечують здатність особистості долати кризи: *фонового та цілеспрямованого впливу*, значна частина яких припадає на родинну детермінацію.

У процесі нашого дослідження було виявлено, що найбільш вивченими в психології є механізми впливу на особистість інтергенераційних передач (фонового та цілеспрямованого характеру), що обумовлені безпосереднім впливом на неї батьківської сім'ї, родини та соціального середовища (вплив спільноти, суспільства, людства). У своїх роботах Д. І. Іванов зазначив: «Передача сенсів від батьків до дітей визначається як міжпоколінні родинні трансмісії в системі дитячо-батьківської взаємодії. Суть зазначеного процесу така. Якщо акт виробництва сенсу (на батьківському рівні) припускає включення у систему значень і їхніх домінант дитини як об'єкта фрустрованих бажань і потреб, то формування аналогічної структури у дитини буде визначено інтенціями, заданими батьківським несвідомим. У силу цього різноманітні за формами і проявами проблеми і конфлікти батьків стають проблемою, яку переживає дитина. Індивідуальність дитини, що формується в таких умовах, часто має батьківські риси і

батьківські вади; несвідомі інтенції відношення до дитини, зумовлені проблемою, що переживають батьки, в сукупності формують фонові умови розвитку індивідуальності дитини. У свою чергу, дитина у стосунках з батьками формує власну систему значень і сенсів за зразком та подобою батьківської, тобто концептуалізує батьківський досвід взаємодії з реальністю» [5, с. 11]. Що по-суті було підтверджено нашими тривалими дослідженнями.

В умовах життєдіяльності, при відсутності сильного стресу чи психотравми, рівень трансгенераційних та інтергенераційних передач створюють патернову (фонову основу) життєдіяльності людини, тобто є фоновим впливом на особистість. Постає питання: «Яким же чином можна вплинути на спектр трансгенераційних та інтергенераційних передач (фоновий вплив)»? Для цього, в першу чергу, слід дослідити психолого-педагогічні чинники, що вже дали позитивний результат в історії людства.

У наших дослідженнях [1] подібно до результатів досліджень А.Шутценбергер [9] та Ф.Руппера [7], були виявлені значимість та негативний вплив досвіду взаємодії предків з історичною травмою на переживання соціальних катаклізмів їхніх нащадків. Так, дослідження серед представників середнього класу з невротичною реакцією на суспільну кризу, була виявлена неусвідомлена соціальна модель деструктивної взаємодії з історичною травмою (через трансгенераційні та інтергенераційні передачі), що передалася від попередніх поколінь-безпосередніх учасників цього травматичного досвіду (про наявність подібного досвіду знало лише 81% досліджуваних, які не ідентифікували власний психічний стан з досвідом попередніх поколінь). Натомість серед осіб у яких була відсутня невротичність в реакції на соціальний катаклізм не було виявлено родового досвіду деструктивної взаємодії з історичною травмою зазначеного характеру.

Дослідження зазначеного спектру умовно слід поділити на дві категорії цільової аудиторії: перша група, це когорта людей, які зазнали поневірянь, певного голоду, репресій, вимушеного переселення, депортації тощо, при цьому в значній мірі мали можливість

компактного проживання чи спілкування з сородичами; друга група, це когорта осіб з лонгітудною травмою інтенсивного споглядання та переживання смерті (за типом сопричасності). Наслідки травматичного досвіду історичної травми за другим типом мають набагато глибший больовий контент ніж за першим типом. І як показує власна психотерапевтична практика, часто-густо проявляється через певну дисоціативність не тільки самої особи, але й через використання сценарію впадання в дисоціацію при взаємодії зі стресом чи травмою у майбутніх поколіннях.

За даними латвійських фахівців M. Vidnere і A. Nucho [8] важливими для виживання вимушено переселених осіб і збереження їхньої гідності були: підтримка інших (39%) і релігійний фактор (50%). Литовські респонденти визначили, що важливими ресурсами стійкості виявилися: підтримка один одного між тими, хто вижив, релігія та надія, що вона давала, політична діяльність (E. Kazlauskas [6]). Також прибалтійські дослідження показують, що в сім'ях вимушено переселених родин домінувала підтримка один одного, спільна молитва, таємні сімейні розповіді про свою гідність і гідність свого народу. Саме тому, нащадки політично переслідуваних та переселених осіб і набували психологічної стійкості та демонстрували у дослідженнях більш високі показники психічного здоров'я за тих, чий рідні не пройшли подібні випробування.

Тож до важливих психолого-педагогічних чинників родинної детермінації у профілактиці та подоланні кризових станів особистості, що здатні формувати травматичні моделі трансгенераційних передач, можна зарахувати: культивування любові та приналежності особистості до сім'ї; культивування спільної сімейної молитви; культивування власної гідності та ідентифікації себе як дитини своєї сім'ї, свого роду та свого народу.

Використання виявлених психолого-педагогічних чинників родинної детермінації у подоланні травматичного досвіду історичних подій дозволить забезпечити умови для розвитку повноти особистісної свободи та відповідальності у молодого покоління за себе як дітей свого народу, свого роду, своєї сім'ї та як творців власного життя та життя своїх нащадків в першу чергу для країн на території яких ведуться бойові дії.

Якісний аналіз результатів тривалих емпіричних досліджень, що здійснювався нами протягом 1996-2018 років [1] дозволив виявити систему психолого-педагогічних чинників родинної детермінації інтергенераційних передач, що обумовлені проявленістю батьківської сім'ї в житті особистості через її функціональність; характер впливу родини на особистість; специфіку образу роду у виховних стратегіях сім'ї; соціальний чинник. Деталізація системи зазначених психолого-педагогічних груп чинників має наступний вигляд:

➤ Чинники функціонального впливу батьківської сім'ї:

- особистісні настанови, навіювання, посліди батьків та сіблінгів (моделі, норми, цінності, що озвучують батьки та сіблінги в процесі виховання, розвитку та формування особистості при безпосередній комунікації з нею);
- опосередковані настанови, навіювання, посліди (моделі, норми, цінності, що демонструють батьки та сіблінги в процесі виховання, розвитку та

формування дитини, зокрема: комунікації в системі «чоловік-жінка», «батьки-сіблінги», ставлення батьків до своїх батьків, конгруентність озвучених норм та цінностей з дієвими нормами та цінностями);

- нормативно-традиційні настанови навіювання, посліди батьків та членів сім'ї (заохочення до ритуалів (святкування днів народження, релігійних та державних свят, дотримання народних звичаїв), релігійна, громадянська та соціальна активність, як приклад для наслідування).

➤ Чинники характеру впливу родини на особистість:

- особистісні настанови, навіювання, посліди родичів (моделі, норми, цінності, що озвучують родичі (бабусі, дідусі, тітки, дядьки, кузени тощо) при безпосередній взаємодії з дитиною в процесі її зростання);

- опосередковані настанови, навіювання, посліди родичів (моделі, норми, цінності, що демонструють рідні в процесі становлення та розвитку особистості, зокрема: ставлення до старших, родинні комунікації, ставлення до жінок та чоловіків, ставлення до дітей, конгруентність озвучених норм та цінностей з дієвими нормами та цінностями в родинній взаємодії);

- нормативно-традиційні настанови навіювання, посліди представників родинних зв'язків (ставлення до різних свят, традиції святкування, дотримання народних звичаїв; релігійна, громадянська та соціальна активність, як приклад для наслідування).

➤ Чинники специфіки образу роду у виховних стратегіях сім'ї:

- образ роду як частини народу (усвідомлення власної гідності як дитини свого роду та народу, знання історії свого роду, усвідомлення історії свого роду в структурі історичного, культурного, релігійного досвіду свого народу);

- образ роду як модель наслідування (зокрема: свідоме наслідування цінностей, норм, принципів тощо, та несвідоме наслідування родових негараздів (синдром лояльності (наслідування хвороб, травм тощо));

- проявленість трансгенераційних передач: синдром річниці, повторення ролей та правил, сімейні таємниці тощо.

➤ Соціальні чинники родинної детермінації:

- образ сім'ї, родини, роду в соціумі (ставлення спільноти, суспільства, держави до сім'ї, родини; ставлення соціального середовища до роду особи, до родинних та родових традицій конкретної сім'ї тощо);

- образ соціуму в сім'ї, родині, роді (ставлення до спільноти, держави, народу в сім'ї, в родині, в роді).

Батьківська сім'я є первинним джерелом життєтворчих механізмів особистості, оскільки саме сім'я виступає в якості як самостійного життєтворчого джерела особистості, так і в якості проективного акумульованого образу родини, роду, народу та безпосередньо існуючого соціуму. При цьому весь спектр сімейно-родинних стосунків особистості в процесі її становлення та розвитку так чи інакше акумулюється через визначені у дослідженнях зони впливу: досвідно-історичну, культурно-традиційну, екзистенційно-рефлексивну, духовно-релігійну.

Результати тривалих досліджень показали, що до психолого-педагогічних чинників родинної



детермінації спектру цілеспрямованого впливу в структурі подолання особистісних криз слід зараховувати:

- характер впливу батьківської сім'ї на процес зростання особистості (інтергенераційний вплив)
- характеру впливу родини на становлення особистості (інтергенераційна вплив);
- характер впливу родових сценаріїв на становлення та розвиток особистості, зокрема: історичного та релігійного досвіду роду (інтергенераційний та трангенераційний вплив)
- особистісне сприймання особою сім'ї, родини, роду;
- характер подружньої взаємодії у власноствореній сім'ї;
- характер взаємодії особистості з власними нащадками.

При цьому найвагомішими складовими чинниками родинної детермінації інтергенераційного характеру в активізації позитивного резерву особистості виявилися: батьківське ставлення до дитини за типом «любові акцентованої на дитині» та ціннісно-орієнтованої життєстверджуючої моделі соціалізації особистості, де родина виступає в якості первинного і базового образу спільнотної взаємодії та особистої реалізації.

На формування особистісної здатності людини долати труднощі впливають чинники родинної детермінації особистісного досвіду людини, зокрема: переживання дитиною в процесі зростання рівня психологічного благополуччя в батьківській сім'ї, особистісна фіксація на ранній деприваційній травмі, особистісне переживання ситуації насильства (фізичного, сексуального, психологічного) чи іншого травматичного досвіду; особистісне переживання конфліктів в сімейній системі, особистісна фіксація на характері образу батьків. Водночас при створенні власної сім'ї в дорослому житті особистість включається в новий рівень родинної детермінації, де до найвагоміших чинників можна зарахувати її власне ставлення до створеної сім'ї, ставлення до партнера, ставлення до дітей.

Зазначені чинники обумовлюють досвід особистості за трьома типами: минуле, теперішнє та майбутнє, які визначаються інваріатністю, де:

- *Минуле*: обумовлює сталий характер взаємодії особистості з досвідом роду, родини, батьківської сім'ї в процесі зростання, образом цього досвіду в свідомості особистості.
- *Теперішнє*: має інваріатний характер в залежності від статусу (одружений/не одружений, в стосунках/поза стосунками) і забезпечується характером взаємодії особистості з батьківською сім'єю та родиною, характером ролі особистості в подружніх стосунках і характером її переживання цих подружніх стосунків (або дошлюбної чи позашлюбної взаємодії);
- *Майбутнє*: відзначається інваріатністю і забезпечує потенціал особистості через структурування конструктивного образу та набуття конструктивних навичок подружньої взаємодії, взаємодії з власними нащадками тощо.

В умовах навчальних закладів, тренінгових чи психотерапевтичних груп можливими є два види психолого-педагогічних чинників цілеспрямованого впливу, зокрема: чинники прямого (безпосереднього) та

опосередкованого впливу. Де чинники прямого впливу забезпечують безпосередній процес формування особистості в навчальному, тренінговому чи терапевтичному процесі, а чинники опосередкованого впливу забезпечують зміни у характері впливу родинної детермінації, через цілеспрямований вплив на членів родини засобами їхнього формування через цілеспрямований вплив навчального, розвивального чи терапевтичного характеру, і як результат зміна специфіки та якісного змісту їхнього впливу на особистість.

Наші дослідження протягом 1996-2018 р.р. показали, що для ефективності процесу формування психологічної здатності особистості до подолання труднощів та криз необхідно відшукати взірці «ідеальної моделі» як принципу для наслідування. Ідеал, як такий, має велике значення для розвитку як будь-якої особистості, так і спільноти. І попри індивідуалізацію сучасного суспільства, саме ідеал дозволяє і людині і суспільству зберігати конструктивний рух на шляху розвитку людства. І ми цілком погоджуємося з позицією Р.М. Грановської, що саме ідеал займає панівне, верховне положення в ієрархії цілей, «він здатний підпорядкувати всі нижче розташовані та монополізувати поведінку людини. Ідеал як понадцінна ідея, збирає, концентрує в собі величезну енергію. Ідеали включають як уявлення про бажане майбутнє, так і про особистісну перспективу в соціальному та моральному відношенні. Втілення ідеалів або суб'єктивне відчуття наближення до них супроводжується найпотужнішим позитивним емоційним переживанням, так необхідними кожній людині» [4]. В особистісній структурі кожної людини є закладеним образ певного ідеалу, саме це пояснює постійний екзистенційний неспокій та екзистенційний пошук людини. Саме ідеал дозволяє суспільствам в процесі історичного розвитку навіть при перемозі ситуативних цінностей, повертатися з часом до структури сталих (базових) цінностей. Тож психолого-педагогічний чинник ідеального образу в родинній детермінації належить до одних базових чинників. У цілому, до групи чинників першого порядку цілеспрямованого впливу можемо зарахувати:

➤ *Чинники опосередкованого впливу, зокрема:*

- Чинники впливу ідеального образу: ідеальний образ гармонійних сімейних та родинних відносин, ідеальний образ жіночості та чоловічості, ідеальний образ в комунікаціях «чоловік-жінка», «батьки-діти», «діти-їхня сім'я», «батьки-прабатьки» тощо; ідеальний образ поваги в родинній системі, ідеальний образ підтримки в родинній системі тощо;
- Потребово-мотиваційні чинники: усвідомлення батьками та сіблінгами мотивів власних вчинків, усвідомлення мотивацій відтворення родових сценаріїв, потреба у дослідженні неусвідомлених мотивів відтворення сценаріїв «батьківсько-родової системи», мотивація активізації деструктивних сценаріїв; наявність мотивації на подолання травматичного досвіду, мотивації на взяття власної відповідальності особистості за власне життя; наявність мотивів на вибудовування конструктивних меж у комунікаціях зі своїми нащадками (особливо з дорослими дітьми);
- Когнітивно-інформаційні чинники: рівень обізнаності з власною родовою історією, рівень обізнаності в галузі психології сім'ї та психосексуальної



культури; рівень обізнаності з історії, мови та культури власного народу; рівень усвідомлення власних цінностей, цінностей своєї сім'ї, родини та роду як чинника життєтворення; рівень володіння інформацією щодо структури взаємозв'язків за формулою «якщо..., то...»; рівень обізнаності щодо проявів особистісних криз, володіння інформацією щодо методів подолання особистісних криз тощо, рівень обізнаності з кризовими етапами розвитку дитини, рівень обізнаності з методами супроводу дитини в кризовому стані;

- Емоційно-почуттєві чинники: емоційне схвалення особистістю себе як носія певної статі, людського образу, соціальної істоти, представника власної сім'ї, роду та народу, а також людства в цілому; позитивне почуттєве сприйняття особистості себе як суб'єкта життєтворчості, здатність особистості до альтруїстичних переживань, позитивне прийняття дітей як потенціал власної життєтворчості, життєдіяльності роду, народу. Усвідомлення глобальних, традиційних цінностей як умови життєвого щастя

- Регулятивно-вольові чинники: ціннісно-орієнтовані ідеали щодо родинного життя у всіх його проявах (батьки-діти, чоловік-жінки, діти-батьки, діти-родина-рід), ціннісно-орієнтовані ідеали міжстатевої комунікації, життєтворчі орієнтири та життєтворчі цілі; вольові прояви у здійсненні ціннісноорієнтованого вибору життєвих сценаріїв як умови життєдіяльності; свідоме прагнення і докладання зусиль до подолання життєвих криз: здатність до духовної саморегуляції поведінки на основі добра й краси тощо.

- Поведінково-результативні чинники: вчинкова специфіка взаємодії особистості батьків та рідних між собою, іншими людьми, Богом; включеність батьків та рідних у соціальну та релігійну діяльність, служіння, волонтерство тощо; відтворення рідними в життєдіяльності ієрархічності системних підструктур (особистість-чоловік/жінка-діти-батьки-родина-спільнота-суспільство-людство).

➤ *Чинники прямого/безпосереднього впливу, зокрема:*

- Чинники впливу ідеального образу: ідеальний образ людського призначення, ідеальний образ гармонійних сімейних та родинних відносин, ідеальний образ жіночості та чоловічості, ідеальний образ в комунікаціях «чоловік-жінка», «батьки-діти», «діти-їхня сім'я», «батьки-прабатьки» тощо; ідеальний образ поваги в родинній системі, ідеальний образ структури власної відповідальності за власне життя та життя інших людей тощо;

- Потребово-мотиваційні чинники: усвідомлення особистістю мотивів власних вчинків, усвідомлення власних мотивів у відтворенні конструктивних та деструктивних родових сценаріїв, потреба у дослідженні неусвідомлених мотивів відтворення сценаріїв «батьківсько-родової системи»; наявність мотивації на подолання травматичного досвіду, мотивації на взяття власної відповідальності особистості за власне життя; наявність мотивів на вибудовування конструктивних меж у комунікаціях із рідними, друзями, знайомими та іншими людьми; потреба у взятті відповідальності за актуальний образ батьків, сім'ї, родини, роду, народу;

- Когнітивно-інформаційні чинники: обізнаність з

особливостями власного темпераменту та характеру, обізнаність з власною сімейною та родовою історією, обізнаність в галузі психології сім'ї та психосексуальної культури; обізнаність з історії, мови та культури власного народу; усвідомлення власних цінностей, цінностей своєї сім'ї, родини та роду як чинника життєтворення; рівень обізнаності щодо проявів особистісних криз, володіння інформацією щодо методів подолання особистісних криз тощо, рівень обізнаності з кризовими етапами розвитку людини, рівень обізнаності з методами супроводу людини в кризовому стані на різних вікових етапах;

- Емоційно-почуттєві чинники: емоційне схвалення особистістю себе як носія певної статі, людського образу, соціальної істоти, представника власної сім'ї, роду та народу, а також людства в цілому; позитивне почуттєве сприйняття особистості себе як суб'єкта життєтворчості, здатність особистості до альтруїстичних переживань, позитивне прийняття дітей як потенціал власної життєтворчості, життєдіяльності роду, народу; усвідомлення глобальних, традиційних цінностей як умови життєвого щастя;

- Регулятивно-вольові чинники: ціннісно-орієнтовані ідеали щодо родинного життя у всіх його проявах (батьки-діти, чоловік-жінки, діти-батьки, діти-родина-рід), ціннісно-орієнтовані ідеали міжстатевої комунікації, життєтворчі орієнтири та життєтворчі цілі; вольові прояви у здійсненні ціннісноорієнтованого вибору життєвих сценаріїв як умови життєдіяльності; свідоме прагнення і докладання зусиль до подолання життєвих криз: здатність до духовної саморегуляції поведінки на основі добра й краси тощо;

- Поведінково-результативні чинники: ціннісно-орієнтована спрямованість вчинку особистості (як внутрішнього, так і зовнішнього); володіння засобами, прийомами, техніками подолання кризи та стратегіями конструктивної поведінки як умови гармонійної і ефективної життєтворчості, участь у життєдіяльності сім'ї, родини, спільноти, суспільства (буденні вчинки, служіння, волонтерство, професійна та соціальна відповідальність); вміння брати на себе відповідальність за той образ батьків, сім'ї, родини, роду, спільноти, народу, що переживає особистість.

При прямому цілеспрямованому впливі, в першу чергу, акценти родинної детермінації під дією психолого-педагогічних чинників зміщуються із зовнішнього локусу особистості у внутрішній. При цьому формується відповідальність особистості за власне сприймання (зокрема і за образи, що переживаються особою), за власні вчинки (зовнішні та внутрішні). Психолого-педагогічні чинники цілеспрямованого впливу, в першу чергу, спрямовані на розвиток конструктивної взаємодії особистості з власним досвідом (усвідомленим і неусвідомленим), розвиток рефлексії і розвиток позитивних життєвих стратегій та сценаріїв, що забезпечує уникання циклічності негативного фоновому впливу. І саме зазначена група чинників цілеспрямованого впливу забезпечує формувальні, корекційно-профілактичні, реабілітаційні стратегії впливу на особистість через систему освітніх, корекційних, терапевтичних, тренінгових тощо програм.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гридковець Л.М. Світ життєвих криз людини як дитини своєї сім'ї, свого роду та народу: монографія / Л.М. Гридковець, 2-ге видання, виправлене та доповнене. Київ: МКТ, 2019, 524 с.
2. Hrydkovets L. War as a polytrauma and experience of life crisis of a personality / Війна як політравма і досвід життєвої кризи особистості// Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. III (34), Issua 69, 2015, C.78-82
3. Hrydkovets L. Influence of family (generation) determinant on person's ability to overcome personal crises (Вплив родинної детермінанти на подолання особистісних криз)// Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. II (10), Issua 20, 2014, с. 114-118
4. Грановская Р.М. Психология веры. – 2-е изд., перераб., СПб.: Питер, 2010.,480 с.
5. Иванов Д.І. Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських стосунків у парадигмі глибинної психології. //Автореферат дисертації на здобуття ученого ступеня кандидата психологічних наук за фахом 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія./ Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2005, 21 с.
6. Kazlauskas, E., & Zelviene, P. Trauma research in the Baltic countries: From political oppression to recovery. European Journal of Psychotraumatology, 7, 2016..
7. Рупперт Ф. Травма, связь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны/ пер. с нем. Е.Гурская., М.: Институт консультирования и семейных решений, 2010, 272 с.
8. Vidnere M, Nucho A. O. Latvian survivors of deportations /M. Vidnere, A. Nucho., Riga: RaKa; 2000.
9. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. /Перевод с французского: И. К. Масалков Научный редактор: Михаил Бурняшев., М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001, 240 с.

## REFERENCES

1. Hrydkovets L.M. Svit zhyttievkyh kryz liudyny yak dytyny svoiei sim'i, svoho rodu ta narodu: monohrafiia / L.M. Hrydkovets, 2-he vydannia, vypravlene ta dopovnene. Kyiv: MKT, 2019, 524 s
2. Hranovskaia R.M. Psykholohyia verы. – 2-e yzd., pererab., SPb.: Pyter, 2010.,480 s.
3. Ivanov D.I. Psykholohichnyi analiz systemy dytiachobatkivskykh stosunkiv u paradyhmi hlybynnoi psykholohii. //Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia uchenoho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk za fakhom 19.00.07 – pedahohichna i vikova psykholohiia./ Pivdenoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa, 2005, 21 s.
4. Ruppert F. Travma, sviaz y semeinye rasstanovky. Poniay ystselyt dushevnyie rany/ per. s nem. E.Hurskaia., M.: Ynstytut konsulytrovaniya y semeinykh resheniy, 2010, 272 s.
5. Shuttzenberher A. Syndrom predkov. Transheneratsyonnyie svyazy, semeinye тайны, syndrom hodovshchyny, peredacha travm y praktycheskoe yspolzovanye henosotsyohrammy. /Perevod s frantsuzskoho: Y. K. Masal'kov Nauchnyi redaktor: Mykhayl Burniashev., M.: Yzd-vo Ynstytuta Psykhoterapyu, 2001, 240 s.

**Psychological-pedagogical factors of family determination of purposeful and background influence in the structure of activation/overcoming of personal crises**

**L. Hrydkovets**

**Abstract.** The article presents the systematization of psychological and pedagogical factors of family determination that affect the ability of an individual to overcome crises. Psychological and pedagogical factors of background and purposeful influence on personality are structured. The role and place of transgenerational and intergenerational transmissions in the system of background and purposeful influence are determined. Based on ongoing long-term research, psychological and pedagogical factors of family determination of purposeful influence in the development and implementation of educational, correctional, and rehabilitation programs are systematized

**Keywords:** *psychological and pedagogical factors, family determination, background influence, purposeful influence, transgenerational transmission, intergenerational transmission.*

## Виховний вплив сім'ї на формування чесності у дітей

Л. О. Котлова

Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна;

Corresponding author. E-mail: kotlova.lo@i.ua

Paper received 04.09.19; Accepted for publication 20.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-203VII83-15>

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему виховного впливу сім'ї на формування чесності у дітей. Сім'я в житті дитини посідає перше місце і в якості унікального в своєму роді інституту виховання, і в якості головного об'єкта для наслідування, і в якості авторитету практично з усіх питань. У сім'ї дитина проводить більше часу, ніж в школі і на вулиці, вона для нього є єдиним притулком, і його надією та опорою в житті, в ній закладаються основи особистості й характеру дитини. Але сім'я може здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на його виховання. Чесність проявляється в правдивості, принципності, вірності прийнятним зобов'язанням, щирості перед іншими та самим собою по відношенню до тих мотивів, якими людина керується. Перед психолого-педагогічною наукою стоять завдання визначення оптимальних умов для особистісного розвитку дітей, в тому числі й активізації психологічних механізмів, щодо свідомого прийняття ними моральних норм, трансформації їх в ефективний регулятор поведінки, міжособистісних стосунків з іншими людьми. Якщо батьки не звертають уваги на формування у дитини правильних моральних уявлень і не спрямовують її поведінку, дитина може вдаватися і до нечесних вчинків. Спочатку ця нечесна поведінка матиме випадковий характер, але поступово закріпиться і перейде в звичку. Представлено основні дослідження з вивчення чесності у дитячому віці, визначено фактори, які впливають на формування даної моральної якості особистості.

**Ключові слова:** моральні якості, правдивість, сімейне виховання, сім'я, чесність.

### Постановка наукової проблеми та її визначення.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до розвитку у молодого покоління таких рис, як гуманність, чесність, працьовитість, діловитість, старанність, конкурентність тощо. Проте, у кризових умовах, у зв'язку із зростанням бездуховності, нівелюванням цінностей людського життя, загостренням питань суспільного та сімейного виховання у нашій державі актуалізується проблема чесною особистості, яка на сьогодні залишається не вирішеною. Її розв'язання можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б враховувала запити сучасності часу і водночас задовольняла й інтереси соціуму.

У наш час не існує не тільки єдиних уявлень про чесність, а й будь-яких фундаментальних досліджень цього феномена. Можна лише знайти звернення до пов'язаних з чесністю таких явищ, як щирість і неправда, правдивість і брехня. Так, у вітчизняній науці обґрунтовувалася правдивість як риса характеру, що визначає прагнення суб'єкта висловлювати тільки те, що він вважає правдою. Чесність – характеристика вчинків окремої особистості по відношенню до інших, основою є дотримання суспільних норм і правил, тому чесність – це індивідуальний прояв совісті в міжособистісних стосунках. Чесність є основою довіри людей один до одного.

Дослідники (Апресян, 2019; Бех, 2008; Булах 2016; Котлова, 2018) підкреслюють важливість такої якості особистості як чесність у молодого покоління.

**Мета та завдання статті** полягають у теоретичному аналізі дослідження проблеми впливу сім'ї на виховання чесності у дітей.

**Методи** аналізу синтезу та узагальнення будуть застосовані щодо психолого-педагогічних праць, у яких розглянуто аспекти виховного впливу сім'ї на формування такої моральної якості дитини як чесність.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** В педагогіці вихованню чесною поведінки дитини приділяють зна-

чне місце і основну відповідальність за це покладають на батьків. Так, А. Макаренко (Макаренко, 1980) зазначає, що чесність не падає з неба, вона виховується в сім'ї. В сім'ї можна виховати і безчесність: все залежить від методу виховання батьків. На питання, що таке чесність, педагог дає відповідь, що чесність є відкрите, щире ставлення, а нечесність це таємне, приховане ставлення. У своїй праці «Лекції про виховання дітей» А.Макаренко (Макаренко, 1980) наводить такий приклад, якщо дитина хоче яблуко і відкрито це заявляє, то це буде чесно. Якщо вона це бажання залишає прихованим, але не відмовляється від яблука, а намагається взяти його, щоб ніхто не бачив, це вже буде нечесно. Коли матір дає дитині це яблуко таємно від інших дітей, припустимо, навіть чужих, вона вже виховує в дитині таємне ставлення до речей, відповідно, виховує нечесність. Однак, великий педагог зазначає, що лише в більш старшому віці дитина повинна навчитися розрізняти корисний секрет, тобто те, що потрібно приховувати від ворогів недругів, або те, що взагалі повинно складати особисте переживання кожної людини.

На думку А. Макаренка (Макаренко, 1980) саме батьки мають уважно слідкувати за розвитком чесності у дитини. Вони нічого не повинні навмисно ховати від дитини, але мають привчати дитину нічого не брати без дозволу, навіть, якщо це лежить на видному місці, або не закриті.

Якщо дитині батьки дали доручення що-небудь купити, обов'язково вони мають перевіряти покупки і здачу, і мають це робити до тих пір, доки у дитини не виробиться тверде правило чесності. Але тут варто зауважити, що А. Макаренко (Макаренко, 1960) наголошує на тому, що таку перевірку потрібно робити дуже делікатно, щоб дитина не подумала, що ви її в чомусь підозрюєте.

У даній праці наголошується, що чесність потрібно виховувати з раннього віку, якщо до п'яти років цю справу запустили, то буде дуже важко виправити

запущене. Поступово настає примирення дитячого «Я» зі своїм надуманим ворогом. Дитина починає розуміти обгрунтованість, так би мовити, законність моральних вимог і згодом підпорядковується їм. У цьому, очевидно, й полягає сутність морального досвіду. В процесі набуття цього досвіду відбувається поступовий перехід дитини від точки зору «своєї волі», вузького егоїзму, до точки зору суспільства. Стаючи совісною, дитина, розвиває в собі вищу форму соціального «Я», відчуваючи свій новий зв'язок з навколишнім соціальним світом.

Зрівноваження, примирення нашого «Я» з обов'язком призводить до більш високого етапу совісті – любов до добра, добродітності та чесності. Людина, яка вийшла на цей етап, вже відчуває внутрішню потребу в доброті, чесності, правдивості, які вона реалізує під впливом голосу внутрішнього «Я», голосу совісті.

Чесні, благородні вчинки наших дітей, прагнення зробити все, що в їх силах, на користь і на допомогу іншим часто, як в дзеркалі, відбивають обличчя їх батьків. Дитина, на думку Т. Рубцової (Рубцова, 1963), виховується чесною і правдивою там, де це вважається обов'язком батьків.

Проте не завжди батьки вважають за свій обов'язок виховати у дитини чесність і правдивість. Спостерігаючи у дитини прояви нечесності й інших негативних якостей, батьки часто звинувачують в цьому товаришів, від яких, на їх думку, дитина «навчилася» поводити себе негативно, школу, вчителів, які «прогледіли» формування у дитини аморальної звички. Іноді, заспокоюючи себе самих, вони навіть доводять, що нечесність дитина успадкувала від когось із рідних, що вона народилася такою і нічого вже не вдієш.

На нашу думку, дитина правильно виховується при планомірному і систематичному впливі на неї в родині, в школі. Виховання чесності і правдивості дитини варто розпочинати, коли діти ще зовсім малі. Навіть поведінка дитини 3-4- років, як зазначає Г. Костюк (Костюк, 1956), може свідчити про те, чи важить для неї щось її слово, чи хоче вона бути чесною. Усвідомивши з допомогою дорослих, що казати правду – це добре, а казати неправду – погано, дитина стає відвертою, не вдається до брехні.

В даний час деякі батьки свідомо відкладають виховання чесності на пізніше, вважаючи, що поки дитина маленька, вона сама по собі чесна. Дійсно, маленька дитина ще не має цих рис характеру, вона діє, як того вимагають дорослі, але виконуючи певні дії і одержуючи від дорослих позитивну чи негативну оцінку своїх дій дізнається, схвалюється, а що вважається поганим.

Як результат цього у неї формуються перші моральні уявлення, вона переживає задоволення, виконуючи те, що вважається добрим, і почуття вини, якщо її вчинок засуджують. Так з'являються у дитини перші етичні норми поведінки і формуються пов'язані з цим моральні переживання. Якщо батьки не звертають уваги на формування у дитини правильних моральних уявлень і не спрямовують її поведінку, дитина може вдаватися і до нечесних вчинків. Спочатку ця нечесна поведінка матиме випадковий характер, але поступово закріпиться і перейде в звичку. У ранньому дитин-

стві діти не роблять нечесних вчинків, тому, що у них не має спокус збрехати, а з часом стає більше спокус і складних ситуацій, які вимагають від них робити вибір.

Помилки деяких батьків у вихованні чесності і правдивості в дітей пояснюються тим, що вони не знають, як це треба робити. Не існує якихось спеціальних заходів, за допомогою яких дитину виховують чесною й правдивою. Варто допомогти дитині усвідомити, в чому полягають чесні і правдиві вчинки людини, що сором, почуття власної гідності, совість не дозволяють їй бути нечесною. Дуже важливо, щоб дитина не тільки знала, як поводитись у тому чи іншому випадку, а й безпосередньо діяла відповідно до своїх знань (Котлова, 2019).

Батьки впливають на формування особистості, рис характеру дитини з її раннього віку. Цей вплив зумовлюється не лише тим, що батьки кажуть своїм дітям, чого від них вимагають, а й тим, який приклад вони подають самі, яка їх власна поведінка, чи правильно організовано життя дитини. Дотримання основних психологічних прийомів дасть можливість сформува-ти у дитини чесність як рису характеру: 1. Правильна організація життя дітей в сім'ї. 2. Послідовність і тактовність у вимогах до дітей. 3. Роз'яснення дітям суті чесності і правдивості. 4. Поєднання довіри до дітей з контролем за їх поведінкою. 5. Стимулювання дітей до виправлення своєї поведінки (Рубцова, 1963).

Розглянемо більш детально запропоновані прийоми. Так, правильна організація життя дітей в сім'ї передбачає те, що велике значення у вихованні дитини має стиль життя сім'ї, взаємовідносини між її членами, поведінка кожного з них, їх ставлення до своїх обов'язків, яким авторитетом користуються вони у дітей. Можемо спостерігати, що в одних сім'ях діти виконують вимоги батьків, тоді як в інших цього не вдається досягти навіть жорсткими покараннями.

Дитина іноді вдається до нечесних вчинків, наслідуючи приклад своїх батьків. Діти – дзеркало морального обличчя батьків. Слід зазначити, що чесну поведінку батьків навіть маленька дитина наслідує здебільшого свідомо. Хибно роблять батьки, які не залучають дитину до участі в сімейному житті, до виконання певних обов'язків. Саме внаслідок правильної організації життя дитини у неї розвивається почуття відповідальності, власної гідності, які значно сприяють формуванню у неї чесності і правдивості. Неправильно роблять батьки, які оберігають дитину від праці, мотивуючи це тим, що вона ще мала, що праця для неї нецікава. Не слід вважати, що дитина має виконувати лише надто цікаву для неї роботу. Організуючи життя дитини, батьки допомагають їй усвідомити певні моральні норми, спрямовують її поведінку у потрібному напрямі. При цьому слід враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини. Потрібно враховувати, що в формуванні у чесності і правдивості, як і у формуванні особистості в цілому, відіграють моральні почуття.

Послідовність і тактовність у вимогах до дітей. Ставлячи конкретні вимоги до дитини, відповідно оцінюючи її вчинки, батьки тим самим сприяють формуванню у неї чесності і правдивості. Вимоги батьків щодо поведінки лише тоді роблять виховний

вплив, коли дитина приймає їх і керується ними в своїй поведінці, бо сама хоче бути кращою. Якщо дитина виконує волю батьків лише тому, що боїться покарання, то це рідко дає бажані наслідки. Побачивши, що покарання можна уникнути, дитина знову вдається до нечесних вчинків.

Вимоги батьків набувають дійового характеру, коли впливають на розум, почуття, волю дитини. Навіть маленька дитина повинна усвідомити, чого від неї вимагають, за що на неї сердяться, чому її вчинок оцінюється як нечесний, як в даному випадку треба було поводитися, щоб зробити чесно. Дитина має пережити свої вчинки як позитивні, так і негативні (Костюк, 1956).

Важливе значення має зміст вимог батьків, їх послідовність і навіть форма, в якій ставляться ці вимоги. Дитина тільки тоді приймає вимоги батьків, коли вона вважає їх справедливими. Вимоги, які дитина вважає «несправедливими», вона часто взагалі не хоче виконувати. Роз'яснення дітям суті чесності і правдивості. Роз'яснювати дітям, яка поведінка людини вважається чесною, а яку засуджують як нечесну, потрібно тактовно, дохідливо і переконливо. Батьки мають розуміти, що діти різного віку розуміють суть життєвих явищ, оцінюють нечесні вчинки по-різному. Завдання батьків – сприяти формуванню у своїх дітей правильних понять про моральні риси людини, зокрема таких як чесність та правдивість. Про наявність у дитини переконань можна говорити тоді, коли дитина, знаючи про особливості прояву певної риси характеру людини, діє відповідним чином.

Поєднання довіри до дітей з контролем за їх поведінкою. Дитина може знати, у чому полягають нечесні вчинки, засуджувати прояви нечесності в інших людей і навіть у самої себе і в той же час не керуватися цими знаннями в своїй поведінці. Адже, щоб не збрехати, не зробити нечесного вчинку, дитині часто доводиться докласти багато зусиль, переборюючи себе, примусити зробити так, а не інакше. Діти переживають почуття задоволення, радості, коли виявляється, що вони виправдали довір'я, проявили чесність. Глибоке переживання дитиною втрати довір'я внаслідок її нечесних вчинків може призвести до корінного зламу в її поведінці. Проте несправедлива підозра і недовір'я ображають дитину, примушують її пережи-

вати почуття сорому, коли вона зовсім не винна, і тому принижують її почуття власної гідності (Котлова & Котловий, 2018).

Особливо гостро переживають недовір'я і підозру підлітки. Часто грубість підлітка, конфлікти, які виникають в сім'ї, пояснюються його ображенням самолюбством. Даючи слово, дитина здебільшого щиро хоче його додержати і часто не дотримує тільки тому, що забуває про це або не може перебороти труднощі. Тим часом і дитина часто переживає, що, недодержавши свого чесного слова, вона втрачає довір'я. Діти іноді дають чесне слово, не подумавши як слід, чи зможуть вони його додержати, не врахувавши своїх сил. Тому варто пояснити їм, що перш ніж дати слово, треба зважити свої сили, подумати над тим, чи зможеш його додержати. Не слід зловживати обіцянками дитини, але, якщо дитина зобов'язалась щось зробити, то треба їх час від часу нагадувати про цю обіцянку.

Стимулювання дітей до виправлення своєї поведінки. Дуже важливою є реакція батьків на прояви нечесності, і те, як саме в тій чи іншій ситуації батьки спрямовують дитину на виправлення своєї поведінки. На думку К.Ушинського, формування звички – тривалий процес, неважко було б позбутися шкідливої звички говорити або діяти нечесно, якби для її викорінення досить було енергійного зусилля. Ця звичка встановлювалась потроху певний час і викорінюється також після тривалої боротьби з нею (Ушинський, 1974).

**Висновки.** Таким чином, слід враховувати, що причини нечесної поведінки бувають різні. Тому, застосовуючи ті чи інші засоби впливу, варто проаналізувати, чим саме викликаний цей вчинок. Адже окремі вчинки часто не свідчать про чесність чи нечесність, потрібно враховувати мотиви дитини. Дорікання батьків за нечесний вчинок не повинно підривати у дитини віру в себе, в можливість повернення втраченого довір'я.

У сім'ї повинна бути однакова реакція на вчинки дитини. І батько, і мати, й інші члени сім'ї однаково мають засуджувати погані вчинки і пишатися доброю поведінкою дитини. Якщо реакція батьків на поведінку дитини неоднакова, то вона не робить потрібного впливу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк, Г. (1956). Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. *Вопросы психологи*, 5, 3-14.
2. Котлова, Л. (2018). Теоретико-методологічні засади дослідження чесності в дитячому віці *Scientific Researches. International periodic scientific journal*, 3, 20-29.
3. Котлова, Л., & Котловий, С. (2018). Проблема чесності особистості в XXI столітті. *Освіта XXI століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів. Тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 грудня 2018, Житомир, 106-109.*
4. Макаренко, А. (1980). *Книга для батьків*. Київ: Рад. школа, 285-290.
5. Макаренко, А. (1988). *Книга для родителів*. Москва: Педагогика.
6. Рубцова, Т. (1963). *Виховання чесності і правдивості в дітей у сім'ї*. Київ: «Радянська школа».
7. Ушинський, К. (1974). *Про сімейне виховання*. К.: Радянська школа.

#### REFERENCES

1. Kostyuk, H. (1956). Nekotorye voprosy vzaymosvyazu vospytanyya u razvytyya lychnosti. *Voprosy psykholohy*, 5, 3-14.
2. Kotlova, L. (2018). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennya chesnosti v dytyachomu vitsi *Scientific Researches. Interna-tional periodic scientific journal*, 3, 20-29.
3. Kotlova, L., & Kotlovyy, S. (2018). Problema chesnosti osobystosti v KHKHI stolitti. *Osvita KHKHI stolittya: problemu humanizatsiyi, humanitaryzatsiyi ta patriotyizmu v konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv*. Tezy dopovidey I Vseukrayins'koyi nau-kovo-praktychnoyi konferentsiyi, 12 hrkdnya 2018, Zhytomyr, 106-109.

4. Makarenko, A. (1980). Knyha dlya bat'kiv. Kyiv: Rad. shkola, 285-290.
5. Makarenko, A. (1988). Knyha dlya rodyteley. Moskva: Pedagogika.
6. Rubtsova, T. (1963). Vychovannya chesnosti i pravdyvosti v ditey u sim'yi. Kyiv: «Radyans'ka shkola».
7. Ushyns'kyy, K. (1974). Pro simeyne vychovannya. K.: Radyans'ka shkola.

#### **The educational influence of the family on the formation of honesty in children**

**L. O. Kotlova**

The paper deals with the topic of the educational influence of the family on the formation of honesty in children. The family in the life of the child holds the first place both as a unique institute of upbringing, as the main object for imitation, and as an authority for almost all issues. The child spends more time in the family than at school and on the street, it is the only shelter for him, and his hope and support in life, it lays the foundations for the development of the child's personality and character. Family can have the greatest positive, but also the greatest negative impact on a child's development. Honesty is manifested in the truthfulness, the principle, the loyalty to the undertaken obligation, the sincerity before others and ourselves in relation to the motives, which are guided by the person. The task of psychological and pedagogical science is to determine the optimal conditions for the personal development of children, including the activation of psychological mechanisms, the conscious acceptance of moral standards, their transformation into an effective regulator of behavior, interpersonal relationships with other people. Nowadays, some parents deliberately delay the upbringing of honesty until later, believing that while the baby is small, it is honest in itself. Indeed, a young child does not yet have these personality traits; he or she acts as the adult requires, but when he or she performs certain actions and receives a positive or negative evaluation of his or her actions, he / she learns and approves what is considered bad. If the parents do not pay attention to the formation of the correct moral ideas in the child and do not direct its behavior, the child may resort to dishonest actions. Initially, this dishonest behavior will be random, but it will gradually become entrenched and become a habit. As a result, her first moral ideas are formed, she experiences pleasure in doing what is considered good and feelings of guilt if she is condemned. This is how the first ethical behaviors emerge in a child and the associated moral experiences are formed. The basic researches on the study of honesty in childhood are presented, the factors that influence the formation of a given moral personality quality are identified.

**Keywords:** *moral qualities, truthfulness, family education, family, honesty.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)