



*RBE DER
EUROPÄISCHEN
WISSENSCHAFT*

*HERITAGE OF EUROPEAN
SCIENCE '2020*

*MONOGRAPH
PART 6*





Bezrukova N.P., Orap M.O., Seledtsov A.M., Vostrikova N.M., Hurin R.S. et al.

ERBE DER EUROPÄISCHEN WISSENSCHAFT
ERZIEHUNG UND PÄDAGOGIK, PSYCHOLOGIE UND SOZIOLOGIE
HERITAGE OF EUROPEAN SCIENCE
EDUCATION AND PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Monographic series «European Science»
Book 2. Part 6.

In internationalen wissenschaftlich-geometrischen Datenbanken enthalten
Included in International scientometric databases

MONOGRAPHIE
MONOGRAPH

Authors:

Akimenko G. (10), Aleksieienko-Lemovska L.V. (7), Bezcopylny O.O. (5),
Bezrukova N.P. (1), Chupakhina S.V. (3), Drok V.A. (8), Dutchak Y. (6),
Kirina Y.Y. (10), Lyndina Y. (4), Orap M.O. (12), Petrova E.A. (11),
Rerke V.I. (9), Revutska O. (4), Seledtsov A.M. (10), Starynska O. (4),
Sverch L.P. (9), Vostrikova N.M. (1), Zubarev S.A. (11), Hurin R.S. (2)

Erbe der europäischen wissenschaft: erziehung und pädagogik, psychologie und soziologie. Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». Buch 2. Teil 6. 2020.

Heritage of european science: education and pedagogy, psychology and sociology. Monographic series «European Science». Book 2. Part 6. 2020.

ISBN 978-3-9821783-8-7

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06

Published by:

ScientificWorld-NetAkhatAV

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe, Germany

in conjunction with Institute «SE&E»

e-mail: orgcom@sworld.education

site: www.sworld.education

Copyright © Authors, 2020

Copyright © Drawing up & Design. SWorld-NetAkhatAV, 2020



ÜBER DIE AUTOREN / ABOUT THE AUTHORS

1. *Akimenko Galina*, Kemerovo State Medical University, Russia, PhD in Historical Sciences, docent - *Chapter 10 (co-authored)*
2. *Aleksieienko-Lemovska Lyudmila Vladislavivna*, Department of the State Service for the Quality of Education in the Kiev region, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, docent - *Chapter 7*
3. *Bezcopylny Oleksandr Oleksandrovich*, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Ukraine, PhD in Physical Education and Sports, docent - *Chapter 5*
4. *Bezrukova Natalia Petrovna*, Siberian Federal University, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva, Russia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor - *Chapter 1 (co-authored)*
5. *Chupakhina Svitlana Vasylivna*, DVNZ "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University", Ukraine, PhD in pedagogical sciences, docent - *Chapter 3*
6. *Drok Victorya Alexandrovna*, Dnipropetrovsk Medical Academy, Ukraine, PhD in Medical Sciences - *Chapter 8*
7. *Dutchak Yurii*, Khmelnytsky National University, Ukraine, PhD in Physical Education and Sports, docent - *Chapter 6*
8. *Kirina Yulia Yuryevna*, Kemerovo State Medical University, Russia, PhD in Medical Sciences, docent - *Chapter 10 (co-authored)*
9. *Lyndina Y.*, Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, docent - *Chapter 4 (co-authored)*
10. *Orap Maryna Olegivna*, Ukraine, Doctor of Psychology, Professor - *Chapter 12*
11. *Petrova Elena Alexeevna*, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Russia, PhD in Psychology, docent - *Chapter 11 (co-authored)*
12. *Rerke Viktoriya Igorevna*, Irkutsk State University, Russia, PhD in Psychology, docent - *Chapter 9 (co-authored)*
13. *Revutska O.*, Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, docent - *Chapter 4 (co-authored)*
14. *Seledtsov Alexander Mikhailovich*, Kemerovo State Medical University, Russia, Doctor of Medical Sciences, Professor - *Chapter 10 (co-authored)*
15. *Starynska O.*, Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, PhD in Psychology, docent - *Chapter 4 (co-authored)*
16. *Sverch Lubov Petrovna*, Director of MBOU Irkutsk secondary school №43, Russia, specialist - *Chapter 9 (co-authored)*
17. *Vostrikova Natalia Mikhailovna*, Siberian Federal University, Russia, PhD in technical sciences, docent - *Chapter 1 (co-authored)*



18. *Zubarev Sergey Alexandrovich*, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Russia, student - *Chapter 11 (co-authored)*
19. *Hurin Ruslan Serghiyovych*, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Ukraine, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor - *Chapter 2*



Inhalt / Content

CHAPTER 1. EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FUNDAMENTAL NATURAL SCIENTIFIC TRAINING OF BACHELORS OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL DIRECTIONS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZED EDUCATION

Introduction	9
1.1. The concept of "educational environment" and its transformation in the context of informatization of education	11
1.2. Educational environment in the context of digitalization of education	14
1.3. The structure of the "core" of the information-activity educational environment of blended learning	20
1.4. E-learning course as a structural unit of the information-activity educational environment	26
1.5. Pedagogical technologies as a component of the information and activity educational environment	30
Conclusions	31

CHAPTER 2. COGNITIVE INDEPENDENCE AS A FACTOR OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Introduction	33
2.1. Theoretical aspects of cognitive independence in the theory and history of pedagogy	34
2.2. Pedagogical projection as a means of forming the future teachers' cognitive independence	39
2.3. The empirical study of pedagogical projection impact on the future teachers' cognitive independence	43
Conclusions	50

CHAPTER 3. MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT: A THEORETICAL ASPECT

Introduction	51
3.1. Mathematical education of older preschoolers as a guideline for the formation of general intellectual skills	53



3.2. Methodological aspects of correctional and developmental work on the formation of general intellectual skills of older preschoolers with different levels of intellectual development..... 66

Conclusions 70

CHAPTER 4. HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Introduction 71

4.1. Historical aspect of correctional work with children with intellectual disabilities..... 72

4.2. The specifics of the formation of means of speech communication in preschool children with intellectual disabilities..... 75

4.3. Organization and content of the survey of children with intellectual disabilities..... 78

4.4. Corrective work on the formation of means of speech communication in children with intellectual disabilities 83

Conclusions 87

CHAPTER 5. CONCEPTUAL PRINCIPLES OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE PREPARATION TO THE HEALTH-RESERVATION ACTIVITY IN THE SECONDARY SCHOOL

Introduction 89

5.1. Humanization of education 90

5.2. Democratization of education 90

5.3. Globalization, internationalization and integration in education..... 92

5.4. Innovativeness. Technologization. Information and communication technologies and informatization 94

5.5. Diversification in education 96

5.6. Continuation of education 97

5.7. Self-education..... 98

5.8. The main statements of the future teachers of physical culture preparation to the health-reservation activity in the secondary school conception 99

Conclusions 101



CHAPTER 6. CONCEPTUAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING QUALITY ASSURANCE FOR FUTURE SECONDARY EDUCATION MASTERS IN PHYSICAL CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

Introduction 102

6.1. Present-day state of professional training quality assurance for future secondary education masters in physical culture 102

6.2. Influence of globalization processed on professional training quality assurance for future specialists 104

6.3. Academic mobility as an index of professional training quality assurance for future specialists 105

6.4. Lifelong education as a determinant of professional training quality assurance for future professionals 106

6.5. Information and communication technologies s a component of professional training quality assurance for future professionals 108

Conclusions 109

CHAPTER 7. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE EDUCATIONAL EXPERTS ON CONDUCTING OF INSTITUTIONAL AUDIT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Introduction 111

7.1. Specifics and content of professional competence of educational experts in conducting institutional audits in educational institutions 112

7.2. The concept of developing the professional competence of educational experts to conduct institutional audits in educational institutions 114

Conclusions 119

CHAPTER 8. THE USE OF CASE METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR DENTAL FACULTY STUDENTS

Introduction 120

8.1. Independent students` work 120

8.2. Case-study method as an effective studying tool 122

Conclusions 127



**CHAPTER 9. SUBJECTIVE WORLDVIEW OF THE GUARDED
TEENAGERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
ASPECT**

Introduction 128
 9.1. The essence of the concept of "subjective picture of the world"
 in scientific literature..... 129
 9.2. Guardianship adolescents as a special socio-psychological category 133
Conclusions 135

**CHAPTER 10. HIGHER EDUCATION IN THE WORLD IN THE
REALITIES OF THE COVID-19 PANDEMIC.....137**

**CHAPTER 11. THE PROBLEM OF PREDICTING THE ACCEPTANCE OF
GROUP ROLES BY PARTICIPANTS IN PSYCHOTHERAPY**

Introduction 145
 11.1. Forming groups 145
 11.2. Role positions of participants in therapeutic groups..... 147
 11.3. Diagnostics of predicting the behavior of participants in groups 150
Conclusions 151

**CHAPTER 12. CONSUMER MOTIVATION RESEARCH:
PSYCHOLOGICAL ASPECT**

Introduction 152
 12.1. Сучасний стан дослідження проблеми психології споживачів..... 152
 12.2. Провідні мотиви споживачів при купівлі товарів повсякденного
 попиту та особливого вибору 155
Conclusions 158

References 160

**KAPITEL 1 / CHAPTER 1.****EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FUNDAMENTAL NATURAL SCIENTIFIC TRAINING OF BACHELORS OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL DIRECTIONS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZED EDUCATION**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ НАПРЯМІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-057

Введение

Реализация масштабной программы *развития экономики нового технологического поколения*, наступление «биоцифровой эпохи», характеризующейся цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человеческого сообщества, актуализируют проблему качества профессионального образования, которое сегодня выступает главным фактором повышения конкурентоспособности российской экономики. Вместе с тем представители промышленного сектора, Ассоциации инженерного образования в России признают несоответствие профессиональной подготовки требованиям международного рынка труда, недостаточную подготовленность выпускников высшей школы к производственной среде, дефицит знаний, оторванность их от практики [1], что обуславливает необходимость ее модернизации.

К основным тенденциям модернизации высшего образования относят фундаментализацию, усиление профессиональной направленности, гуманизацию, информатизацию, цифровизацию. Наряду с этим система подготовки инженерных кадров должна соответствовать и общеевропейским требованиям, в частности, положениям «дублинских дескрипторов», согласно которым бакалавры технико-технологических направлений подготовки должны быть высококвалифицированными профессионалами, владеющими знаниями инженерных наук на основе фундаментальных наук – математики, физики, химии.

Фундаментальная естественнонаучная подготовка, которая реализуется на младших курсах университета, традиционно играла значимую роль в системе подготовки будущего инженера. С одной стороны, ее важнейшей целью является формирование естественнонаучной картины мира как неотъемлемой части научного мировоззрения инженера. С другой, принимая во внимание экологические проблемы, связанные с антропогенной нагрузкой на



окружающую среду, необходимость разработки замкнутых производственных циклов и др., мышление современного инженера должно формироваться, в том числе, на базе целостного представления не только об основных законах, закономерностях естественных наук, но и на понимании роли химии, физики в освоении специальных дисциплин, а также в решении задач в будущей профессиональной деятельности.

Однако в связи с тем, что сегодня профессия «инженер» в российском обществе не считается достаточно престижной, наблюдается приток на технические специальности абитуриентов с низкими баллами ЕГЭ по физике, химии, математике, и это негативно сказывается на качестве базовой естественнонаучной подготовке, и, как следствие, на качестве подготовки бакалавров технико-технологических направлений в целом. В соответствии с тенденцией гуманизации фундаментальная естественнонаучная подготовка должна быть направлено и на развитие личностных качеств обучающихся, формирование их мировоззрения, системы ценностей. Однако, уровень школьной естественнонаучной подготовки и сформированность личностных качеств студентов-первокурсников, таких как самостоятельность, ответственность, критичность мышления, не в полной мере соответствуют уровню, необходимому для результативной фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавра. С другой стороны, современные студенты – типичные представители «цифрового» поколения, для которых информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются инструментом для получения необходимой информации в удобное для них время с целью нивелирования пробелов в своем образовании. За последнее десятилетие существенно изменились источники получения информации, и это обуславливает поиск новых подходов к проектированию образовательной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки.

Как известно, методологической основой модернизации инженерного образования признан компетентностный подход, в соответствии с которым цель и результат образования формулируются через комплекс компетенций, связанных со способностью и готовностью выпускника видеть и решать проблемы в профессиональной и социальной деятельности. В качестве инструмента для достижения указанной цели мы рассматриваем информационно-деятельностный подход к проектированию методической системы фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров – будущих инженеров [2, 3, 4]. Целью данного исследования являлся анализ теоретических и практических аспектов разработки современной



образовательной среды как неотъемлемой части указанной системы.

1.1. Понятие «образовательная среда» и его трансформация в условиях информатизации образования

Из анализа специализированной литературы следует, что в последние десятилетия понятиям «образовательная среда», «образовательное пространство» уделяется значительное внимание со стороны педагогов-исследователей. Применение системного подхода к анализу педагогических систем привело к пониманию образовательного пространства как теоретической формы отражения среды существования образовательных систем, при этом его «ядром» является учебно-воспитательный процесс [5]. Дальнейшие исследования сущности образовательного пространства позволили заключить, что его следует рассматривать как совокупность системы образования и среды ее существования [6].

В многочисленных исследованиях феномена среды в педагогике, психологии, философии, социологии, культурологии признано, что она является одним из ведущих факторов развития личности. Ученые определяют образовательную среду как множество условий, в которых происходит становление, развитие и воспитание человека [7]; как систему условий, влияний, возможностей развития личности обучающегося, который становится активным её участником [8, 9]; как обобщенный, целостный фактор развития личности, играющий определяющую роль в модификации поведения, которое разворачивается как следствие «запланированных факторов среды» [10] и т.д.

Образовательная среда фундаментальной естественнонаучной подготовки является частью образовательного пространства высшего учебного заведения, в котором реализуются образовательные программы общенаучной, общепрофессиональной и профессиональной подготовки бакалавров технологических направлений. Она рассматривается нами как система условий, влияний, возможностей формирования и развития компонентов профессиональных компетенций, личностных качеств бакалавров.

В.А. Ясвин в образовательной среде выделяет функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются разноплановые групповые контакты [9]. Отмечаются взаимообусловленные процессы влияния среды на развитие личности, которая в процессе деятельности меняет её для достижения своих целей, и обратного



влияния внешней среды, измененной другими субъектами, на субъекта. Двойная роль среды проявляется, с одной стороны, в том, что она является источником информации, необходимой субъекту для предсказания возможных последствий альтернативных способов действий, а с другой – является «ареной» деятельности обучаемого. При этом результативность этой деятельности в значительной мере определяется ограничениями, обусловленными характером среды.

Появление компьютера и связанных с ним образовательных ИКТ существенно расширили возможности образовательной среды и обусловили появление терминов «информационная образовательная среда» [11, 12], «информационно-образовательная среда» [13, 14], «открытая информационно-образовательная среда» [15], «единая информационная образовательная среда» и др.

Активное развитие понятия «информационно-образовательная среда» (ИОС) связано с реализацией федеральных целевых программ: «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)», «Электронная Россия (2002–2010 гг.)» и «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 гг.».

Анализ научных трудов показал наличие разнообразных мнений о сущности понятия ИОС в зависимости от трактовки понятий «информационная среда» и «образовательная среда». Информационный характер отражается в определениях ИОС, подразумевающих использование ИКТ в работе с информацией, сотворчество обучающихся в совместном развитии среды, обновлении ее ресурсов. Образовательный аспект в определениях ИОС связан с пониманием образовательной среды как системы педагогических взаимодействий и условий формирования/развития личности, которые имеются в ее пространственно-предметном и социальном окружении. При этом предполагается активная роль самой личности (т. е. её субъектной позиции) в освоении ресурсов среды.

Из анализа информационных источников следует, что в отечественных исследованиях конца XX – начала XXI в. ИОС рассматривали главным образом как системно организованную совокупность/комплекс информационного, технического (в том числе телекоммуникационного) и учебно-методического обеспечения, предназначенного для реализации образовательной деятельности [13, 16].

Ряд исследователей выделяли учебно-методический комплекс на основе электронных образовательных ресурсов (ЭОР) как необходимый компонент



среды в современных условиях, т.е. электронные учебно-методические комплексы [8, 12], непрерывно развивающиеся в связи с запросами участников образовательного процесса. Так, в работе [12] ИОС рассматривается, как объединенный общим интерфейсом комплекс учебно-методических материалов курса, размещенный в сети и обеспечивающий доставку, хранение, обработку и усвоение учебной информации, возможность выбора режима, контроля и корректировки самостоятельной учебной деятельности обучаемых, а также позволяющий преподавателю осуществлять косвенное управление ею.

В Толковом словаре понятийного аппарата информатизации образования «информационно-коммуникационная предметная среда» как одна из составляющих ИОС образовательной организации рассматривается как совокупность условий для процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемыми, преподавателем и средствами ИКТ, для формированию познавательной активности обучаемого, при этом необходимо наполнение среды предметным содержанием [17]. В такой среде, по мнению авторов, обеспечивается деятельность с информационным ресурсом конкретной предметной области с помощью интерактивных средств ИКТ; информационное взаимодействие со средствами интерактивных ИКТ, взаимодействующих с пользователем как с субъектом информационного общения; интерактивное информационное взаимодействие между пользователем и объектами предметной среды, отображающей закономерности и особенности соответствующей предметной области.

Укрепление позиций технологического подхода в современном образовании привело к пониманию того, что неизменным компонентом ИОС должны быть педагогические технологии. И это нашло отражение в определениях ИОС как системы, объединяющей информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование/развитие личности с необходимым уровнем профессиональных компетенций [14].

Дальнейшая трансформация ИОС в зависимости от решаемых с ее помощью образовательных задач обусловила появление таких терминов, как предметная ИОС, виртуальная ИОС, интегрированная ИОС, высокотехнологичная ИОС, открытая ИОС [15] и др. Так, в работе [18] среда на основе «учебного комплекса учебной техники, адекватной современному уровню промышленного производства и педагогическим технологиям» называется высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-



образовательной средой; среду, включающую наряду с учебно-методическими комплексами автоматизированные лабораторные комплексы по группе дисциплин специальности называют интегрированной информационной образовательной средой [19].

1.2. Образовательная среда в условиях цифровизации образования

Дальнейшее стремительное развитие сетевых технологий на основе глобальной сети Интернет оказало кардинальное влияние практически на все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества. Как результат, появились такие понятия, как «цифровые технологии», «цифровизация производства», «цифровая экономика». Из анализа информационных источников, нормативно-правовой литературы следует, что информатизация образования рассматривается как этап, предшествующий цифровизации. В широком смысле информатизация трактовалась как комплекс социально-педагогических преобразований, направленных на насыщение систем образования различных уровней информационной продукцией, средствами, технологиями; в узком смысле – как внедрение в образовательные организации основанных на микропроцессорной технике информационных средств, а также информационной продукции и педагогических технологий, которые базируются на них. В рамках информатизации образования фактически была создана база для перехода на новый уровень, получивший название «цифровизация образования». Поскольку это относительно новое явление в социуме, устоявшегося определения «цифровизация образования» пока нет. Сегодня цифровизация образования рассматривается как стратегия государственной политики в образовании в соответствии с нуждами цифровой экономики и предполагает подготовку реально востребованного специалиста на рынке труда, владеющего мобильными и интернет-технологиями, ориентированного на обеспечение непрерывного обучения с использованием электронного обучения (e-Learning). Считается, что включение цифровых технологий обучения на всех уровнях системы образования создаст условия для самообразования всего населения в целом за счет доступности онлайн-обучения, возможности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и обучения в любое время, в любом месте.

e-Learning непосредственно связано с появлением и развитием таких программных средств, как LMS (Learning Management System – электронная



система управления обучением), CMS (Content Management System – система управления контентом), LCMS (Learning Content Management System – система управления учебным контентом) [20], активным развитием технологий видеоконференцсвязи, сервисов Web 2.0.

Цифровизация образования в России начала реализовываться в рамках программы «Развитие образования» на 2013–2020 г.г. проекта «Современная цифровая образовательная среда». На сегодняшний день для системы высшего образования предлагаются платформы онлайн-обучения: Национальная платформа открытого образования (<https://openedu.ru/>); группа онлайн-платформ, представленная на портале «Современная цифровая образовательная среда» (<https://online.edu.ru/>). Доступны зарубежные онлайн-платформы «Coursera (www.coursera.org), edX (www.edx.org). Так, Национальная платформа открытого образования предлагает несколько курсов, так называемых MOOC (массовые открытые онлайн-курсы), для освоения химических дисциплин, которые могут быть использованы в соответствии с профилем подготовки: «Аналитическая химия. Химические методы» Самарского ГУ, «Неорганическая химия: введение в химию элементов» СПбГУ, «Физическая химия. Кинетика» НИТУ «МИСиС». На портале «Современная цифровая образовательная среда» (<https://online.edu.ru/>) предлагается курс «Химия» Уральского федерального университет. Однако следует отметить, что данные онлайн-курсы направлены преимущественно на освоение теоретического содержания дисциплин. Наряду с этим, проблемой является и различия в программах, в частности химической подготовки, бакалавров технико-технологических направлений.

Развитие электронного обучения обусловило появление новых определений образовательной среды. Например, в работе [21] *персональная образовательная среда* рассматривается как инструмент и пространство познавательной деятельности обучаемого. Она интегрирует ресурсы, сервисы Веб 2.0 открытого информационного пространства, которые способны удовлетворить личностные информационно-образовательные потребности и запросы обучаемого, формируют ценностно-смысловой контекст его самостоятельной информационно-познавательной деятельности.

Актуальность разработки среды, обеспечивающей электронное обучение, зафиксирована и нормативно-правовыми документами, стандартами высшего образования. В соответствии с ФЗ-№273 «Об образовании в Российской Федерации» (ст.16) *электронная информационно-образовательная среда* включает электронные информационные ресурсы, совокупность



информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения. В характеристике направлений подготовки согласно ФГОС ВО (пункт 3.4) отмечена необходимость применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; в требованиях к условиям реализации образовательной программы (пункт 7.1.2) – индивидуального неограниченного доступа обучающихся к информационно-образовательной среде организации [22].

На данном этапе именно e-Learning рассматривается как одно из перспективных решений проблемы повышения качества подготовки специалиста, как весомый фактор успешной адаптации образовательного процесса к образовательным потребностям современной молодежи. В течение двух последних десятилетий зарубежными исследователями разработаны и широко применяются три основные модели e-Learning, различающиеся соотношением объема и времени работы обучающихся в аудиторной и электронной компонентах образовательной среды и, как следствие, стратегиями обучения: обучение с веб-поддержкой (до 30 % в электронной компоненте среды); смешанное обучение (до 80 % в электронной компоненте); полное электронное обучение (до 80–100 % в электронной компоненте среды) [23, 24]. Из практики использования e-Learning следует, что наибольшим потенциалом в повышении качества обучения и оптимизации учебного процесса в профессиональном образовании обладает *модель смешанного обучения* [25].

В России первое исследование возможностей электронного обучения в химическом образовании было выполнено в 2007 г. [19], однако его результаты не получили широкого распространения в образовательной практике вследствие ряда причин, ограничивающих его использование: это проблема внедрения e-Learning с учетом такой специфической организационной формы химической подготовки, как лабораторный химический практикум, сложности установления личности обучающегося при его работе в электронной компоненте среды и др.

Проведенный анализ позволил сделать заключение о необходимости новых подходов к формированию понятия образовательной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки будущих инженеров, выявлению ее сущности и к требованиям содержательного наполнения с учетом современных тенденций развития профессионального образования.

Учитывая, что компетентностный подход ориентирует на усиление



акцентов на деятельность составляющую обучения, а также то, что совместная деятельность преподавателя и обучаемого дает наилучший результат в обучении, развитии и воспитании последнего и формирование компетенций студентов осуществляется в образовательной среде через различные виды учебно-познавательной деятельности, в том числе и совместные с преподавателем, с информационными образовательными ресурсами, целесообразно определить её как информационно-деятельностную образовательную среду. Таким образом, *информационно-деятельностная образовательная среда фундаментальной естественнонаучной подготовки* понимается нами как совокупность условий, включающих информационные ресурсы, инструменты (средства) для организации познавательной деятельности с их использованием, направленных на развитие/ формирование компонентов заданных ФГОС компетенций, личностных качеств, посредством систематического использования возможностей современных ИКТ, обеспечение усиления деятельностного аспекта обучения на основе современных педагогических технологий, технологий и моделей электронного обучения.

Согласно одному из сущностных положений информационно-деятельностного подхода при проектировании современного образовательного процесса необходим перманентный учет новых возможностей развивающихся ИКТ [4, 6]. Поскольку наиболее значимым и активно развивающимся феноменом в современном образовании является e-Learning, именно его необходимо учитывать при проектировании информационно-деятельностной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров в контексте информационно-деятельностного подхода.

Модель смешанного обучения как разновидность e-Learning активно развивалась в исследованиях зарубежных ученых. В процессе поиска оптимального сочетания аудиторных занятий и занятий в электронной компоненте среды (синхронных и асинхронных), разработке оптимальной системы контроля за деятельностью обучающихся и условий для самоконтроля, подходов к обеспечению индивидуального графика обучения были разработаны такие её разновидности, как модель «перевернутый класс» (Flipped Classroom), модель «программного потока» (Program flow model), модель «сердцевины и спиц» (Core-and-spoke model); модель смешанного обучения IBM (IBM Blended Learning Model) и другие [20, 26].

Возможности модели смешанного обучения «перевернутый класс» широко исследовались зарубежными исследователями в процессе обучения



естественнонаучным дисциплинам. Так, G. C. Weaver и H.G. Sturtevant при использовании данной модели в обучении студентов общей химии основной акцент сделали на перенос материала лекций на самостоятельную внеаудиторную работу студентов в электронной компоненте среды, разместив в ней видеофрагменты и презентации лекций, в то время как аудиторинные занятия посвящались совместному решению проблем [27]. В работе [28] на основе анализа результатов исследований по использованию модели «перевернутый класс» в обучении химии отмечается, что все авторы сочетают *предаудиторную* и *аудиторную* работу студентов при обязательной организации обратной связи с целью оценки усвоения материала с использованием таких форм контроля и оценивания, как тесты, викторины, опрос, контрольные работы и т.д. Однако, как отмечается в работе [29], в публикациях нет четкого описания деятельности студентов на аудиторных занятиях и вне аудитории – в электронной компоненте среды.

Что касается эффективности модели «перевернутый класс», разные авторы оценивают ее с использованием различных показателей: по количеству студентов, записавшихся на курс химической дисциплины, по результатам экзамена, анкетирования студентов и т.д. При этом выводы, например, по результатам экзаменов не являются однозначными. Так, G.C. Weaver и H. G. Sturtevant показали резко отличающиеся результаты [27]. Тогда как в работах J.F. Eichler и M.A. Christiansen не выявлены отличия в итоговых экзаменационных оценках студентов, осваивающих химическую дисциплину с использованием модели «перевернутый класс» и традиционно [23, 30].

Структура модели «перевернутый класс» представлена тремя составляющими [28, 29, 30]:

- *предаудиторная* работа – подготовка к лекции предполагает самостоятельную работу обучающихся по освоению теоретического материала, решение проблемных задач в электронной компоненте среды;
- *аудиторная* работа, которая является продолжением самостоятельной работы обучающихся и предполагает практическую работу на аудиторных занятиях;
- *постаудиторная* работа направлена на закрепление материала конкретного раздела дисциплины в электронной компоненте среды.

Однако поскольку обучение дисциплинам естественнонаучного цикла предполагает наряду с освоением теоретических знаний, овладение практическими умениями в лабораторном практикуме, *предаудиторная* работа в модели «перевернутый класс» рассматривается нами как самостоятельная

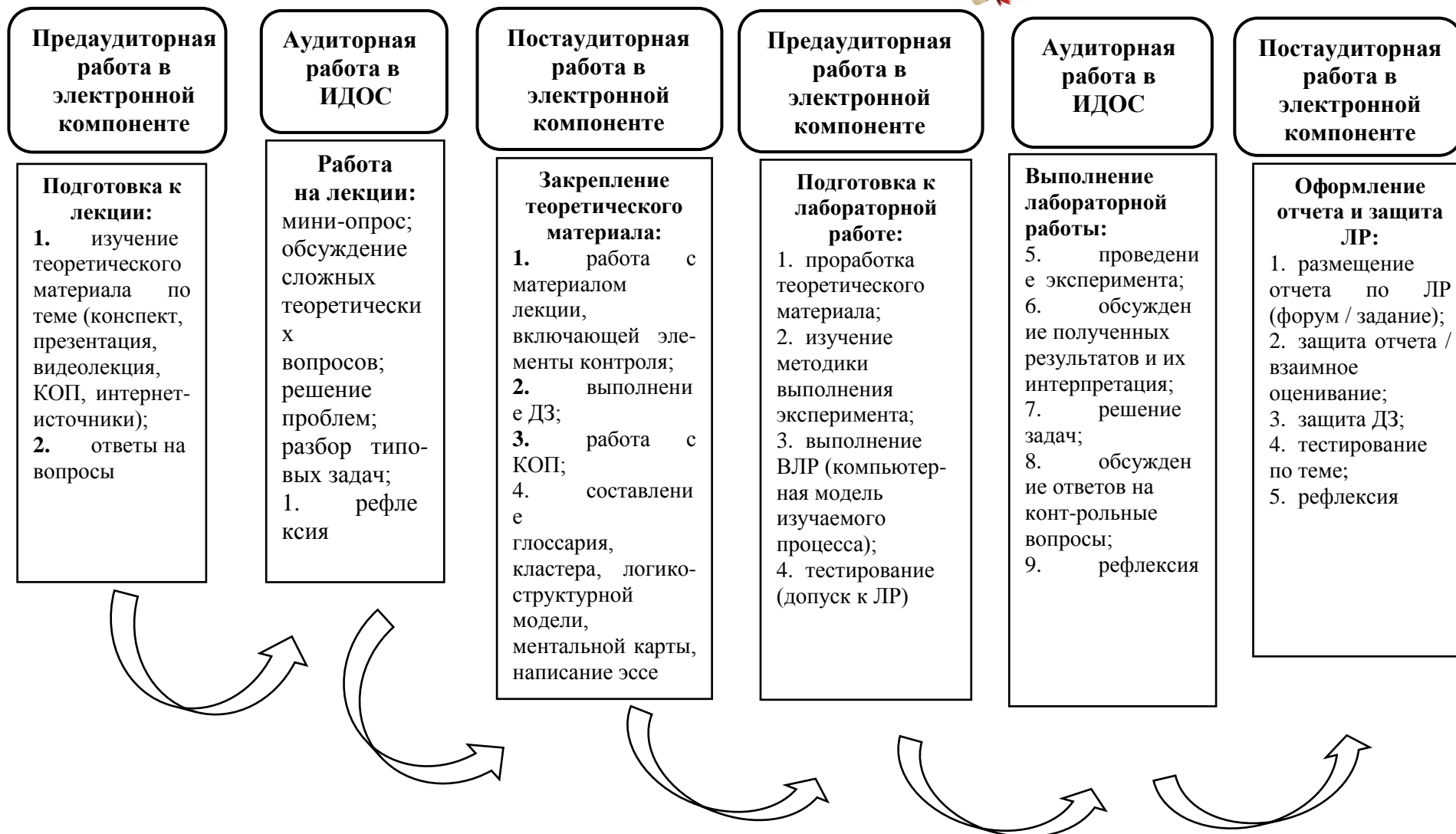


Рис. 1. Схема процесса фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров технико-технологических направлений на основе модели «Flipped classroom» в информационно-деятельностной образовательной среде (ИДОС): КОП – компьютерные обучающие программы; ЛР – лабораторная работа; ВЛР – виртуальная лабораторная работа; ДЗ – домашнее задание



работа обучающихся по подготовке к лекционным и лабораторным занятиям. *Аудиторная* работа на лекции связана с обсуждением основных положений той или иной естественнонаучной теории, решением проблем, а на лабораторных занятиях – решение практикоориентированных задач, выполнение эксперимента. *Постаудиторная* работа направлена на закрепление учебного материала посредством выполнения заданий, оформления отчета по лабораторной работе и его последующей защиты. На Рисунке 1 представлена разработанная нами схема модели «перевернутый класс» применительно к обучению естественнонаучным дисциплинам, включающая шесть этапов.

1.3. Структура «ядра» информационно-деятельностной образовательной среды смешанного обучения

Как следует из схемы, представленной на рис.1, результативность применения моделей смешанного обучения зависит от насыщенности электронной компоненты информационно-деятельностной среды образовательными ресурсами, в том числе компьютерными обучающими программами (КОП), программами-тренажерами, виртуальными лабораториями (ВЛР) и др. [31, 32, 33], обеспечивающими различные формы представления учебного материала, различные виды учебно-познавательной деятельности обучающихся, возможность выбора собственной траектории освоения материала студентами в зависимости от их уровня подготовки, материалами для выполнения интерактивных заданий (составление глоссария, построение логико-структурных схем, самооценивание и взаимооценивание и др.). Из сказанного выше следует, что в структуре информационно-деятельностной образовательной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки необходимо выделить в качестве ядра информационные образовательные ресурсы и инструменты для организации деятельности бакалавров с их использованием (рис. 2) [34].

Инструменты (средства) для организации деятельности бакалавров в процессе фундаментальной естественнонаучной подготовки целесообразно классифицировать на технические и программные. С учетом специфики дисциплин естественнонаучного цикла, безусловно, наиболее значимыми среди них являются лаборатории. В контексте развития таких организационных форм электронного обучения как онлайн-лекции, вебинары [35], самостоятельная работа студентов в электронной компоненте среды, возрастает значение



компьютерных классов, оборудованных техническими средствами для организации сетевого взаимодействия (web-камеры, система Polysom и другие) [20].

Блок программных инструментов (средств) включает электронную систему управления обучением LMS, программы, обеспечивающие сетевое взаимодействие, а также вспомогательные программы (рис. 2). Обзор LMS, программ для сетевого взаимодействия приведен в нашей работе [20].

Обеспечение синхронного взаимодействия в сети, организация полноценного онлайн-взаимодействия осуществляется с использованием специализированных программ и технического оборудования, которые объединяются понятием «технологии видеоконференцсвязи» [20]. Видеоконференцсвязь (ВКС) – это современная телекоммуникационная технология, обеспечивающая информационное взаимодействие территориально удаленных друг от друга субъектов с эффектом реального присутствия. В настоящее время технологии видеоконференцсвязи активно применяются в бизнесе, управлении, службах экстренного реагирования и других областях. Именно ВКС позволяют перевести образовательный процесс на качественно иной уровень за счет предоставления возможности взаимодействия территориально разделенных преподавателя и обучающихся в режиме онлайн. Современные ВКС позволяют читать лекции, организовывать вебинары с хорошим качеством видеотрансляций и обеспечивают надежность для большого количества участников.

Блок вспомогательных программ необходим как для преподавателя (подготовка информационных образовательных ресурсов), так и для студента (поиск дополнительной учебной информации, обработка результатов лабораторных работ, выполняемых НИРС, оформление рефератов и т. д.).

На Рисунке 3 представлена разработанная нами структура *информационных образовательных ресурсов*, включающая два блока – «Административные материалы» и «Учебно-методические материалы». Основная образовательная программа (ООП), учебный план специальности, входящие в блок «Административные материалы», определяются профилем подготовки. В соответствии с ними разрабатываются рабочие программы дисциплин, календарный план, собирается информация об успеваемости студентов. Важнейшей составляющей *информационных образовательных ресурсов* является *Блок учебно-методических материалов*. Опыт использования ИКТ, других образовательных инновационных технологий, накопленный авторами данного исследования при обучении химическим

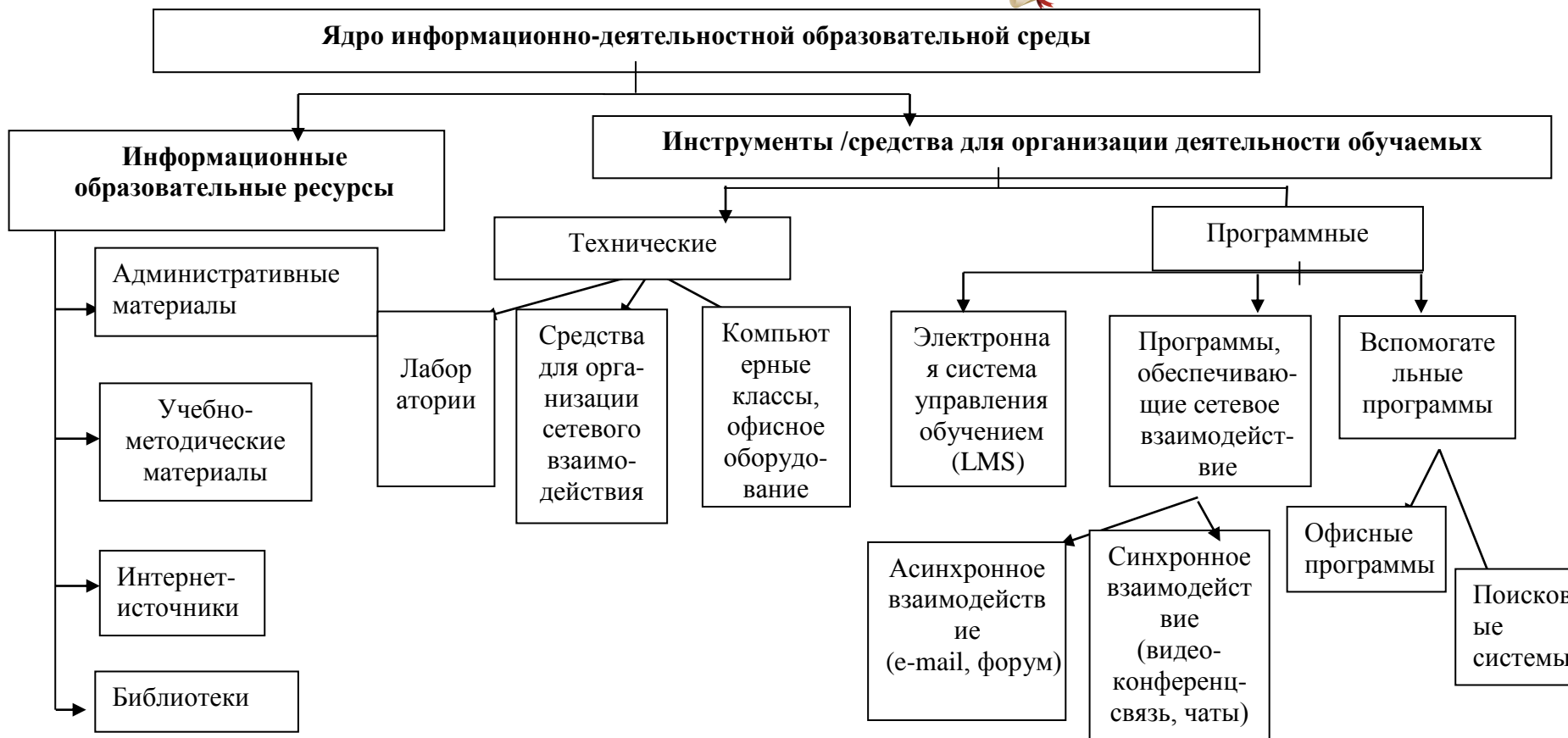


Рис. 2. Структура «ядра» информационно-деятельностной образовательной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров технико-технологических направлений



дисциплинам, позволяет заключить, что учебно-методические материалы целесообразно структурировать по организационным формам обучения в высшей школе: для поддержки лекционного курса, лабораторного практикума, самостоятельной работы обучающихся, для выполнения НИРС и проектов [2, 6].

Блок для поддержки лекционного курса должен включать наряду с конспектами лекций в цифровом виде, компьютерные презентации, компьютеризированные лекции, а также видеолекции по отдельным темам, имеющиеся в Интернете и записанные на видео онлайн-лекции [35].

Блок для поддержки лабораторного практикума содержит методические указания к выполнению лабораторных работ, включающие краткий теоретический материал, методики выполнения лабораторных работ, контрольные вопросы к их защите. Поскольку, как показывает образовательная практика, значительное количество первокурсников не владеют техникой выполнения естественнонаучного эксперимента, умениями интерпретировать его результаты, анализировать и формулировать выводы, на начальном этапе лабораторного практикума целесообразно использовать виртуальные лабораторные работы. Интерпретация результатов выполненного бакалавром виртуального эксперимента осуществляется непосредственно в программе в диалогической форме. Наличие в программе обратной связи обеспечивает условия для самооценки знаний и умений и своевременного выявления пробелов в знаниях и умениях. Пропедевтическая самостоятельная работа бакалавра с виртуальной лабораторной работой способствует развитию умений применять основные понятия естественных наук к решению задач в измененных условиях, формированию интереса к реальному эксперименту и в целом повышению качества освоения теоретического материала.

Тенденция к сокращению аудиторных часов на освоение естественнонаучных дисциплин обуславливает необходимость рациональной организации самостоятельной работы бакалавра в процессе обучения. *Блок для поддержки организации самостоятельной работы*, наряду с методическими указаниями к её выполнению, включает различные средства обучения – учебники, учебные пособия (на печатной основе, в цифровом виде), электронные учебники, которые предоставляют библиотека университета, электронные библиотеки, источники Интернета. Особое значение в данном блоке наряду с уже упомянутыми выше виртуальными лабораторными работами, имеют обучающие компьютерные программы, программы-тренажеры, электронные учебники.



Рис. 3. Структура информационных образовательных ресурсов для фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров технико-технологических направлений в ИДОС смешанного обучения



В формировании расчетных умений бакалавров существенную роль играют типовые расчеты. Практика обучения показывает, что осознанию студентами значения естественнонаучной подготовки в будущей профессиональной деятельности способствует развитие расчетных умений на практико-ориентированных задачах, которые наряду с традиционными сборниками задач и тестовые задания по естественнонаучной дисциплине должны входить в Блок для поддержки самостоятельной работы.

Новые образовательные стандарты ориентируют на создание условий для овладения будущими инженерами основами научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности. В процессе естественнонаучной подготовки привлечение наиболее активных студентов младших курсов к научным исследованиям, выполнению проектов позволяет им на практике осваивать методологию, этапы научного исследования, формировать умения применять знания, методы естественных наук в решении конкретных задач в контексте будущей профессиональной деятельности. Блок поддержки НИРС включает возможные темы, методики исследований.

Что касается *материалов для мониторинга качества обучения*, мониторинговый инструментарий в высшей школе базируется на системе традиционных (письменная контрольная работа, коллоквиум, зачет, экзамен и др.), а также и инновационных (тестирование, анкетирование и т. д.) форм контроля и оценивания. Поскольку традиционные формы контроля и оценивания являются в большей степени субъективными, в системе мониторинга целесообразно увеличивать вклад нетрадиционных форм контроля, основанных на ИКТ, в частности, использование тестовых заданий разного типа и уровня. В качестве инновационных средств оценивания образовательных достижений обучающихся ряд исследователей предлагает использовать контекстные задачи/задания. Развитию понятия «контекстное задание» в педагогике способствовали труды А.С. Аванесова, А.А. Вербицкого и др. [36]. Применительно к профессиональному образованию, контекстные задания/задачи – это задачи, в которых моделируется предметное и социальное содержание предстоящей профессиональной деятельности. В различных информационных источниках их называют профессионально-ориентированными, практико-ориентированными, компетентностно-ориентированными. Включение практико-ориентированных задач в учебно-методические материалы по конкретной естественнонаучной дисциплине способствует усилению профессиональной направленности фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров технико-технологических



направлений уже на младших курсах.

Для контроля развития и оценки сформированности компетенций в высшей школе на современном этапе используются критериально-уровневые диагностические карты. Таким образом, информационно-деятельностной образовательной среды наряду с традиционными средствами контроля и оценивания должны включать контекстные, практико-ориентированные задания, в том числе и тестовые, диагностические критериально-уровневые карты для оценки сформированности компонентов компетенций.

Размещение описанных выше информационных образовательных ресурсов в виде электронного обучающего курса дисциплины в LMS позволяет реализовать автоматизированную систему диагностики процесса обучения и степени обученности бакалавров, учитывающую все виды их аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности в информационно-деятельностной образовательной

1.4. Электронный обучающий курс как структурная единица информационно-деятельностной образовательной среды

С электронным обучением непосредственно связано появление таких терминов, как «учебный дистанционный курс», «электронный учебный курс», «интерактивный электронный учебный курс» и др. В технических университетах чаще всего используется термин «электронный обучающий курс» – ЭОК.

В научной литературе предлагаются различные принципы проектирования, структура ЭОК. Сегодня эти требования пока еще формируются каждым университетом самостоятельно, однако при этом, как правило, учитываются соответствующие ГОСТ (Р.7.0.83–2012, Р 52657–2006). В связи со значимостью ЭОК в результативной организации смешанного обучения представлялось актуальным предпринять попытку обоснования общих принципов проектирования ЭОК по естественнонаучным дисциплинам.

В традиционном обучении линии взаимодействия «студент–контент», «студент–преподаватель», «студент–студент» регулируются преподавателем при непосредственном контакте. В электронном обучении ограниченность живого общения обуславливает необходимость поиска новых механизмов удерживания и вовлечения обучающихся в процесс обучения. Исследователи К. Swan, R. Garrison и N. Vaughan предлагают условия для реализации трех



линий взаимодействия закладывать в ЭОК в виде системы «присутствия» участников образовательного процесса: познавательное «присутствие» (cognitive presence), обучающее «присутствие» (teaching presence), социальное «присутствие» (social presence) [37, 38]. При этом обеспечение познавательного «присутствия», направленного на активизацию познавательной деятельности студента в условиях взаимодействия «студент–контент», проявляется в виде требований к представлению учебного материала в ЭОК. Обеспечение обучающего «присутствия» посредством создания эффекта «присутствия» преподавателя в ЭОК, а также возможностей взаимодействия «студент–преподаватель» определяет требования к преподавателю по организации учебной деятельности студентов и управлению образовательным процессом. Социальное «присутствие» должно проявляться в создании условий для реализации взаимодействия «студент–студент» в процессе учебной коммуникации, позволяющего обучаемому проявлять свои личностные качества. Как следствие, третьей группой требований к ЭОК являются требования по организации результативной коммуникации субъектов образовательного процесса. Таким образом, что пересечение этих трех «присутствий» позволит обеспечить целостность учебного процесса в ЭОК при выполнении преподавателем функций по формированию системы подачи учебного материала, управления учебной деятельностью и организация учебного сообщества [37].

Следует отметить, что в научных публикациях ЭОК определялся как электронный образовательный ресурс в Интернете, как учебный ресурс, электронное учебное издание, ресурс образовательной среды, как средство активизации познавательной деятельности, повышения мотивации к учению, организации самостоятельной работы. С одной стороны, ЭОК как электронный образовательный ресурс, должен соответствовать требованиям к электронным изданиям (ГОСТ 7.0.83–2013). С другой – современный ЭОК проектируется на базе LMS, т. е. изначально он проектируется как сетевой ресурс. ЭОК, в отличие от любого другого электронного издания, например, электронного учебника, не просто «хранилище учебных материалов», позволяющее осваивать содержание обучения конкретной дисциплине, но средство системной организации, интерактивного взаимодействия «преподаватель–студент», «студент–студент», а также средство сопровождения и управления учебным процессом как в аудитории, так и во внеаудиторной самостоятельной работе обучающихся [25].

Для такой специфической организационной формы обучения химии,



физике как лабораторный практикум, ЭОК должен включать компьютерные обучающие программы, виртуальные лабораторные работы, программы для моделирования физико-химических процессов, имитации различных путей выполнения эксперимента, которые активно применяются в зарубежных университетах. В ЭОК возможна защита отчетов по лабораторной работе с использованием скринкастов, тестовых заданий, способствующих развитию интеллектуальных умений студента, умений аргументировать, обосновывать полученные результаты на основе теорий, законов естественных наук.

Содержание естественнонаучной дисциплины в ЭОК разрабатывается в соответствии с дидактическими принципами профессионального образования. Однако организация распределения учебного материала и обучения в нем, наряду с этими принципами, реализуется и с учетом специфических принципов, характерных для электронных изданий: принципы интерактивности, модульности, мультимедийности [39], в контексте которых разрабатывается контент и организации освоения бакалаврами этого материала в ЭОК.

Так, принцип ведущей роли теоретических знаний указывает на целесообразность такой организации обучения в ЭОК, при которой изучение крупной смысловой дозы учебного материала в конкретном модуле ЭОК реализуется так: на начальном этапе обучения бакалавры получают представление о теоретическом содержании темы в целом; на промежуточном этапе усваивают отдельные виды содержания каждого учебного вопроса, а на заключительном этапе изучение всей темы доводят до требуемого уровня усвоения материала [6].

Принцип соединения коллективной учебной деятельности с индивидуальным подходом в обучении реализуется в ЭОК естественнонаучной дисциплины через оптимальное сочетание соответствующих форм обучения в аудитории и в электронной компоненте среды. ЭОК, с одной стороны, должен удовлетворять познавательные потребности конкретного студента, предоставлять возможность выбора собственной траектории обучения. С другой стороны, он должен включать задания, мотивирующие бакалавров на формирование «учебного сообщества» по коллективному выполнению заданий [25]. Это могут быть оформление совместного отчета на основе Goodle-документа, задания на взаимное рецензирование работ одногруппников и другие.

Среди специфических принципов принцип мультимедийности рассматривается нами как трансформация дидактического принципа наглядности. С учетом информационных основ обучения ЭОК должен



обеспечивать максимальную визуализацию контента, представленного в глоссарии, презентациях лекций, онлайн-лекций и т.д., сочетание различных типов информации, воздействующих на несколько каналов восприятия и повышающих возможность её понимания, освоения и воспроизведения.

Принцип интерактивности реализуется в ЭОК через организацию трех видов взаимодействия между контентом и субъектами образовательного процесса, указанных выше. Этому способствует выполнение интерактивных заданий разработанных с использованием возможностей современных LMS: «лекция с встроенным тестированием», форум, семинар, средства online общения (чаты); обмен сообщениями, электронная почта, использование Wiki-страниц для совместной работы.

Принцип модульности предполагает четкую структуризацию содержания обучения, отражающую логику изучаемой дисциплины. Каждый модуль должен иметь название, цель и методические рекомендации по его изучению и включает теоретический материал, задания для лабораторных работ, практические задания, задания для самоконтроля.

Значима реализация в ЭОК и принципа содержательной избыточности материала, ориентирующего разработчика на включение в него дополнительных материалов по конкретным темам дисциплины (ссылки на разделы упоминаемых выше MOOK по естественнонаучным дисциплинам, дополнительную литературу, статьи из eLibrary и др.), что способствует реализации личностно-ориентированного обучения на основе, например, такой модели смешанного обучения, как модель «сердцевина и спицы» [20].

Вместе с тем перенос учебного процесса в электронную компоненту среды (работа в ЭОК) может сопровождаться такими негативными последствиями, как информационная зависимость и перегрузка [15, 40], вследствие увеличения объемов изучаемого материала, разнообразия видов его представления, существования в сети разнообразных технологий «принудительной» доставки информации к потребителю и управления его сознанием – спам, Hi-Nume технологии, информационные вирусы [15]. Превышение оптимальной информационной емкости учебного материала может приводить к снижению качества его усвоения [40]. Постоянная информационная перегрузка может вызывать не только интеллектуальное «притупление», но и подавлять способность принимать взвешенные решения, провоцировать появление ощущения острого дефицита времени, хроническую усталость. Для нивелирования указанных выше факторов при разработке ЭОК необходимо руководствоваться принципом информационной гуманности, ориентирующем



разработчика ЭОК при отборе учебной информации учитывать её информационные характеристики, такие как формы представления, объем, темп передачи, объем тренажа, количество повторений, для того чтобы не допускать информационной перегрузки обучающихся.

Таким образом, ЭОК естественнонаучной дисциплины должен проектироваться с учетом дидактических принципов профессионального образования, а также с учетом специфических принципов: модульности, мультимедийности, интерактивности, содержательной избыточности материала, информационной гуманности.

1.5. Современные педагогические технологии как компонент информационно-деятельностной образовательной среды

В соответствии с предлагаемым в данном исследовании в контексте информационно-деятельностного подхода понятием информационно-деятельностной образовательной среды, ее важнейшей характеристикой является обеспечение усиления деятельностного аспекта обучения посредством применения наряду с ИКТ современных педагогических технологий, способствующих выводу обучающихся на уровень самоорганизации, самореализации в учебном процессе [4, 6].

Вопросам сущности, классификации и применения педагогических технологий посвящено значительное количество работ [например, 41, 42]. Для данного исследования значимым является то, что педагогические технологии выполняют такие функции в процессе обучения в высшей школе, как инициирование познавательной активности бакалавров и оснащение их способами продуктивной деятельности; развитие умений работы с различными информационными источниками; стимулирование выбора собственной образовательной траектории; условий для развития критического мышления, опыта проектно-исследовательской деятельности и выстраивания коммуникации при решении проблемы; развитие умений самоуправления познавательной деятельностью [6].

В процессе апробации изложенных выше положений по проектированию информационно-деятельностной образовательной среды нами использовались модульно-рейтинговая, проектно-исследовательская технологии [6], технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ) [41]. Так, с целью активизации познавательной деятельности бакалавров, развития их



критического мышления в лекционном курсе целесообразно использовать такие приемы ТРКМ, как «Кластер», «Концептуальная таблица», стратегии «Продвинутая лекция» и др. [44]. Выбор модульно-рейтинговой технологии, обусловлен еще и тем, что в соответствии с требованиями работодателя – Министерства науки и высшего образования РФ – модульно-рейтинговая система должна реализовываться в каждой рабочей программе дисциплины.

Изложенные в данной работе подходы к проектированию информационно-деятельностной образовательной среды смешанного обучения были апробированы в процессе подготовки будущих бакалавров – металлургов в Институте цветных металлов и материаловедения Сибирского федерального университета. Так, для реализации фундаментальной химической подготовки разработаны обучающие программы, программы-тренажеры «Классы неорганических соединений», «Гидролиз солей», «Гальванический элемент», «Коррозия металлов» и др., электронный учебник «Химия», виртуальные лабораторные работы «Скорость химической реакции и химическое равновесие», «Химические свойства металлов», «Элементы электрохимии». Эти электронные образовательные ресурсы стали основой разработанных на базе LMS Moodle ЭОК «Химия», «Химия металлов», «Химия неорганических и органических соединений» [44].

Результаты педагогического эксперимента, выполненного в 2015-2019 г.г. [43, 44, 45], позволяют сделать заключение о целесообразности использования информационно-деятельностного подхода к проектированию образовательной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров технико-технологических направлений в условиях цифровизации образования.

Выводы

В представленном исследовании использовался информационно-деятельностный подход к проектированию образовательной среды фундаментальной естественнонаучной подготовки бакалавров технико-технологических направлений. Предложено определение информационно-деятельностной образовательной среды, структура ее ядра (информационные образовательные ресурсы и инструменты, средства для организации познавательной деятельности бакалавров с их использованием). Приведена классификация информационных образовательных ресурсов.

В контексте значения смешанного обучения как одной из моделей e-Learning в профессиональном образовании разработана схема использования модели смешанного обучения «Flipped Classroom» в фундаментальной



естественнонаучной подготовке бакалавров технико-технологических направлений.

Показано, что электронный образовательный курс естественнонаучной дисциплины должен проектироваться с учетом дидактических принципов профессионального образования, а также с учетом специфических принципов: модульности, мультимедийности, интерактивности, содержательной избыточности материала, информационной гуманности.

В контексте информационно-деятельностного подхода наряду с моделями смешанного обучения обосновано применение модульно-рейтинговой, проектно-исследовательской технологий, технологии развития критического мышления через чтение и письмо.



KAPITEL 2 / CHAPTER 2.
**COGNITIVE INDEPENDENCE AS A FACTOR OF FUTURE TEACHERS’
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ*

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-055

Introduction

The attempt to find a new education paradigm leads to the awareness of necessity to develop the concept of future physical education and sports specialists’ preparation for professional activity, which will enable the restoration of traditions of the higher pedagogical school in Ukraine of the past on a qualitatively new level. The decrease of the quality of education, the gap between culture and science, as well as between natural science and the humanities, provide an opportunity to claim about the signs of global crisis in the pedagogical process not only of higher educational institutions but of comprehensive school as well [7]. Based on the tasks reflected in the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», «On Physical Culture and Sports», in the Concept of the National target social program for the development of physical education and sports for 2012-2021, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021, the problem of determining the role of cognitive independence in the preparation of the future physical education teachers is undeniable.

Psychological and pedagogical aspects of teacher training and professional activity were considered by the following scholars: S. Arkhangelsky, I. Bekh, I. Bohdanova, A. Bohush, O. Chebykin, R. Hurevich, N. Huziy, E. Karpova, R. Khmelyuk, N. Kichuk, I. Knyazheva, T. Koycheva, Z. Kurlyand, N. Kuzmina, N. Mitina, O. Semenog, V. Slastionin, M. Yevtukh, I. Ziazun and others. Different directions of professional training of future physical education teachers were studied by: O. Aftimychuk, V. Balsevych, M. Danylevych, L. Denisova, N. Denysenko, O. Kizyma, T. Krutsevych, L. Lubysheva, L. Matveev, S. Miroshnikov, O. Ovcharek, O. Pelepchuk, O. Pronikov S. Vaitsekhovsky, O. Voitovska and others. The problem of forming the cognitive independence has been studied by a number of researchers, such as: O. Leontiev, M. Mahmutov, P. Pidkasisty, I. Pidlasy, S. Rubinstein, O. Savchenko, etc. Despite the abovementioned scientific achievements, the problem of cognitive independence as a factor in the future teachers’ professional development is currently insufficiently studied (both at the level of holistic educational process and of pedagogical interaction between teacher and student as



well), which also testifies to the urgency of the problem being investigated.

The purpose of the study is to scientifically substantiate the category of cognitive independence in the psychological and pedagogical literature and experimental testing of its impact on the future teachers during their professional development. To achieve the objective of the study it was necessary to solve such tasks as: to determine the content and essence of the phenomenon «cognitive independence» in the psychological and pedagogical literature; to determine the criteria for the development of future teachers' cognitive independence; experimentally verify the impact of pedagogical projection on the development of future teachers' cognitive independence during their professional development.

General scientific methods of theoretical level were used for solving the outlined tasks and achieving the goal: study and analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature on the problem of cognitive independence as a factor in the professional development of future teachers; quantitative and qualitative analysis of the research results using the methods of mathematical statistics to determine the effectiveness of pedagogical projection in the development of future teachers' cognitive independence.

2.1. Theoretical aspects of cognitive independence in the theory and history of pedagogy

Since the ancient times the problem of cognitive independence has been the subject of philosophers's interest. Studying the identified scientific category, the first scientific works should be noted which determine that independence is decisive in the personality formation, as it is specified in the philosophical treatises of Aristotle, Heraclitus, Democritus, Plato, etc. It was found out that human development is fulfilled only during individual's self-improvement in the process of selfinvestigation. Turning to the history of mankind, the emphasis should be made on the works of J. Comenius, H. Skovoroda, K. Ushinsky, in which an attempt is made to find the ways of forming cognitive activity and independence since these qualities contribute to the strengthening of knowledge, skills and abilities. On the other hand, they form a prerequisite for individual's successful self-educational activities. Therefore, for many centuries, the context of independence has been considered as the ability to work independently under the guidance of a teacher who had to awaken the desire for knowledge, develop independence of thought, rather than transmit the prepared verity.



Over the course of XIX-XX centuries the problem of developing the activity and independence was investigated by such scientists as: H. Alchevskaya (the method of conducting literary conversation for adults); S. Ananyin (psychological and pedagogical principles of interest raising during training); P. Lubinets (the methodology of developing the logical thinking by using individual creative works in the teaching process); Y. Chepiga (principles of using labor processes in learning), etc. It should be noticed that cognitive independence as a category of didactics began to develop most intensively from the 50-70's of the last century. Such scientists should be considered as the followers of this scientific direction, as: I. Lerner (didactic principles of forming the cognitive independence on the material of various subjects of the school cycle); P. Pidkasisty (the methodology of individual work of the intensified creative character); O. Savchenko (the model of forming the cognitive autonomy among younger pupils); H. Shchukina (psychological principles of cognitive interest formation), etc. [27].

Considering the phenomenon of cognitive independence, it should be noticed that the versatility of its investigation is reflected in the ambiguity of terminological conceptualization, having a number of synonymous definitions in science, which are associated with activity, self-activity and creativity. Thus, according to R. Ivanov (1976) the essence of cognitive independence is understood as the formation of skills for logical work with education material, as well as individual implementation of educational and logical tasks and solving problematic and cognitive tasks. N. Polovnikov (1968) emphasizes that pupil's cognitive independence is manifested in his/her willingness to pursue purposeful cognitive search activity with his/her own efforts. Studying pupils' individual work during the lesson, L. Vyatkin (1978) defines cognitive autonomy as a quality of personality, which is a prerequisite for pupil's ability to independently identify the essential features of the objective reality objects and phenomena. The indicators of cognitive autonomy, pointed out by the researcher, include: the ability to work individually with different sources of information, to apply the knowledge gained in practice; the presence of cognitive interest, interior motives for learning activities, the need for enhancing knowledge. We fully agree with the author's team led by N. Huziy, stating that cognitive independence includes motivational, semantic and procedural components, the formation of which will promote future teachers' ability to: think independently, see the problem and ways of solving it, orient themselves in a new cognitive situation, etc.) [29, p. 110].

Theoretical analysis of the research works of S. Honcharenko (1997), I. Zimnya (1997), P. Pidkasisty (2004) made it possible to establish that the concept of cognitive



independence is equated with individual work and is also considered as pupils' ability to organize their cognitive activity and apply it for solving a new cognitive problem, as well as the necessity and ability to acquire knowledge and methods of activity, the willingness to solve cognitive problems without direct assistance, determine the activity goals and correct them timely.

The analysis of the scientific fund on psychological and pedagogical researches (I. Bohdanova, N. Boyko, V. Buryak, S. Honcharenko, N. Kichuk, L. Mitina, P. Pidkasisty, O. Savchenko, M. Savchin, M. Soldatenkov, O. Stepanov, B. Yesipov, I. Zimnya, etc.) indicates that today there is no unified approach for the interpretation of the phenomenon of individual work. The scholars determine individual work as a type of cognitive activity, as well as a means of learning and a form and method of organizing the educational process depending on the direction and objectives of scientific research of the considered educational process phenomenon. The basis for this is investigating of this phenomenon by the following scientists: various types of individual and collective educational activities (according to S. Honcharenko) [6]; purposeful, internally motivated, structured by the subject and adjusted by the process and results of activities (according to I. Zimnya) [12]; cognitive activity, organizationally and methodically planned, carried out without teacher's direct assistance for achieving a specific result, the part of which is individual work carried out under the teacher's guidance and control by reducing mandatory face-to-face training (according to V. Korol) [18]; a means of learning, which: corresponds in each concrete learning situation to the specific didactic purpose and task, forms at each stage of cognition the necessary amount and level of student's knowledge, skills and abilities for expanding a certain class of cognitive tasks and appropriate progress from lower to higher levels of mental activity, develops psychological directive for individual systematic expanding of their knowledge and skills to navigate in the information flow while solving a new cognitive task (P. Pidkasisty) [24].

Note that contemporaneity changes the proportion of classroom workload and individual work with relocating of the emphasis to the latter. Individual work becomes the basis for the entire educational process, an important method and technique of intensifying the educational activities, updates the content of pedagogical activities, improves the traditional forms of education (lectures, practical and laboratory classes) and provides the opportunity and incentive for widespread introduction of innovative methods into the educational process (problem-based learning, business games, educational projects, individual scientific research tasks, etc.) [5]. It is the introduction of individual work, that is the main component of educational process, not only creating a solid basement for the development of



initiative and independence, the differentiation and individualization of learning, the formation of students' own views and beliefs, but also being able to change the nature of cognitive activity: reproduction and strengthening of knowledge, the formation of skills and abilities occurs as student's independent activity in fulfilling the independent work, constantly encouraged, controlled and corrected by the teacher. Future teachers take the position of education activity subject, a generator of educational and professional ideas. Therefore, the study of I. Moroz is appropriate, in which the author emphasizes on the priority task related to the search for a constructive model of training that would provide all the necessary and sufficient conditions for the formation of students' ability for individual study [21, p. 31].

Therefore, based on the O. Astakhova's research, such components of future teachers' individual work were specified (on which it should be based under modern conditions of learning): transparency (the applicant for higher education has to be acknowledged with the list of program and normative requirements, the full amount, the types and indicators of individual efficiency (the applicant for higher education should receive all the tasks for individual work in time, and after having completed the task to learn the result on time); self-control (the applicant for higher education can keep a record of the accumulated points for implementing the individual work; dumping (a higher education applicant can improve his/her position in the rating scale by completing special additional individual tasks); relevance (the applicant for higher education receives an understated mark in case of performing the work after the scheduled time runs out, since the relevance of the mark is expired); statistical analysis (accumulating statistical material for a number of years and analyzing it, the applicant for higher education gets the opportunity to productively improve the accepted system of education) [1, p. 134].

Note that realities of today require applying of distance education in the pedagogical process during the development of future teachers' cognitive independence. On the other hand, the organization of higher education applicants' independent work is impossible without using distance education technologies.

Theoretical and methodological principles of distance education are substantiated by V. Bykov, R. Hurevych, O. Khmel, A. Khutorsky, K. Kovalska, Y. Linyk, L. Lyakhotska, N. Morse, V. Oliynyk, E. Smirnova-Trybulska, V. Tikhomirov, Y. Trius, M. Zhaldak, etc.

Distance education has a number of advantages over the traditional one: advanced educational technologies, availability of information sources, individualization of learning, convenient counseling system, democratic relations between student and teacher, convenient schedule and place of work [8]. However,



based on the research of K. Kovalska, it was established that the methodological foundation of distance education should be based on the classical principles of didactics. Among the main principles the researcher identifies the following: environmental compliance; scientific character and accessibility; clarity; consciousness and activity; system structure; systematicity and consistency; connection of theory with practice. Besides, the author proved that distance education, in addition to the canonical didactic system features (purpose, content, methods, means, forms of learning, those who teach and those who are taught) has a number of essential characteristics that are peculiar to this form [12]. Thus, distance education is based on the principles of informatization of education and widespread use of telecommunication technologies.

The author's team under the leadership of L. Lyakhotska defines distance education in the system of advanced training as an individualized process of transferring and assimilating knowledge, skills, abilities and methods of cognitive activity of a pedagogical worker, taking place through the indirect interaction of distant participants in the educational process in a specialized environment, created on the basis of modern information and communication, psychological and pedagogical technologies, and poses conditions for continuing education of teachers. This is a form of learning and pedagogical technology, the main content of which is students' individual work, remote-controlled using of modern information and communication technologies [25].

It should be noted that with the development of modern software and hardware of information technology, both forms and methods of distance education are undergoing significant changes. For example, among the specific forms peculiar to distance education are open electronic resources (Google, Zoom, Teams), chat classes, on-line testing, forums, video (Skype) conferences, e-mail, etc., and technologies, respectively: case technologies, Internet technologies, wiki technologies, e-learning, mobile learning (m-learning), «smart» learning, blended learning, etc. [30].

After analyzing the scientific research of I. Herasimenko, V. Kovalchuk, Y. Trius, it was found out that due to the use of distance education technologies in the teaching process the following proceedings take place:

- strengthening of students' active role in their own education: in setting educational objectives, selection of dominant spheres, forms and pace of the teaching process in various educational areas;

- a sharp increase in the amount of available educational resources, cultural and historical achievements of mankind, access to the world cultural and scientific



treasures for the population from any given locality;

- getting the opportunity for students to communicate with professional teachers, like-minded persons, consulting with high-level professionals, regardless their location;

- increasing the heuristic component of the educational process through the use of interactive forms of teaching, conducting multimedia training programs;

- more comfortable, as compared to the traditional, conditions for student's creative self-expression, possibility for demonstration of creative activity products, wide expert opportunities for assessment of student's creative achievements;

- the opportunity to compete with a large number of volunteers who live in different cities and countries, through participation in distance projects, competitions, olympiads [4, 14, 31].

Thus, distance education is a form of training, which is dominated by individual learning using modern technical means of transmitting information [28, p. 239].

As practice shows, strengthening of the role of higher education applicants' individual work requires some changes in pedagogical methods, implementation of active methods and modern information teaching technologies, substantiation of new planning systems, organization and control of students' individual work, taking into account the staggered system of higher education; increases the productivity of teaching and learning; provides opportunities to choose an individual trajectory and learning strategy of their own, lifelong learning, future professionals' mobility and employment, etc. [10].

Therefore, based on the subject of investigation, we shall notice, that in the student's age the highest level of development of thinking is reached; it is a period of mental activity flourishing, a period of intense development of higher forms of abstract, verbal and logical thinking. In this regard, we should emphasize that one of the means of forming the future physical education teachers' cognitive independence is pedagogical projection.

2.2. Pedagogical projection as a means of forming the future teachers' cognitive independence

The prerequisites for theoretical comprehension of the pedagogical projection ideas as well as for using them in social and educational practice were revealed in the scientific works of such researches as: Y. Chepiga, J. Dewey, G. Kershensteiner, A. Makarenko, E. Meiman, O. Muzychenko, S. Rusova, R. Seidel, K. Ushynsky,



F. Yankovich, V. Yastrebov, V. Zueva and others.

It is worth paying attention to T. Podobedova's research, in which the author considers the XX century as a period of theoretical and methodological development of pedagogical projection problems, and points out the scientists (N. Kuzmina, V. Rayevsky, etc.) who tried to substantiate the content, structure and pedagogical projection objects, psychological and pedagogical essence of the projection activity and determination of its place in the holistic system of pedagogical activity. Realizing the content and essence of pedagogical projection as the process and the result, T. Podobedova connects it with the purpose, object, subject, methods and results of projecting and pedagogical activity. The object of pedagogical projection the author considers a certain pedagogical construction: pedagogical system, process, technology, method, technique, pedagogical situation, educational content, curriculum, textbook, manual, etc. Also, the object of projecting is always based on a new idea. The subject of pedagogical projection is a teacher or a group of people who have such personal and professional traits as creative thinking, ability to invent, professionalism and high efficiency, specific valuable orientations, ability to predict the results of the suggested changes [26].

Therefore, the projection as a conscious purposeful progressive activity aimed at solving problems should be carried out on the basis of a certain algorithm that reflects the sequence of operations for developing a project.

Creating a project allows the students to do something interesting on their own, making the most of their opportunities. At the same time, students learn to think independently, to find and solve educational problems, demonstrating knowledge in various areas. They also learn to establish cause-and-effect relationships and predict the outcomes and possible consequences of different learning options. The project successfully implements various forms of organizing the educational activities, including individual approach and teamwork; the students' responsibility for the activity amplifies. Projecting helps students to realize the role of knowledge in life and learning – knowledge ceases to be an objective, but becomes a means of real learning [2, p. 93].

I. Kolesnikova considers pedagogical projection as a practice oriented activity, the purpose of which is to develop new, non-existent educational systems and types of pedagogical activities (samples of curricula, textbooks, etc.), the process of creating and implementing a pedagogical project, learning technology and specific personality development. The result of pedagogical projection defines the pedagogical project as an innovative pedagogical formation, a product ready for pedagogical use, namely: curriculum, syllabus, textbook, didactic and software tools,



pedagogical technologies, methodical elaboration of lessons and extracurricular activities, holiday scenarios, etc. [15].

Outlining the specifics of pedagogical projecting of the educational process objects, as well as of the author's methodical system and of the professional development trajectory, etc., V. Monakhov suggested a model of managing the teacher's projective activity, which may consist of the following stages: professional comprehension and development of pedagogical idea, modelling the resources allocation and involvement, analysis of difficulties in the pedagogical problem, creating a holistic projection program, designing a control system of projection activities, adjusting the project with the results of reflection [20].

According to I. Konovalchuk, the result of the projection is an innovative project – a system of scientifically valid concepts, objectives and means necessary for the implementation of innovations under the real conditions of a particular educational institution. The content of the projection stages is determined by organizational, analytical and searching, methodological, managerial and other tasks that must be solved to implement an innovative project. The author establishes the following sequence of stages for projecting the technology of innovation implementation: informational and analytical, prognostic and goal-setting, procedural, resource, constructive and organizational, expert-evaluative, productive, reflexive and evaluative [17].

The research of K. Kolos is veracious, in which the author, in the aspect of professional development of pedagogical specialists within the computer-oriented educational environment (COEE), defines the implementation of projecting by means of consecutive realization of several operations, among which there are as follows:

1) definition of prognostic aspects of projecting a computer-oriented educational environment of postgraduate pedagogical educational institution: didactic requirements to COEE of postgraduate pedagogical education institution (PPEI): pedagogical models of integration of this environment into the educational and cognitive process of postgraduate pedagogical educational institution; methods for evaluating the effectiveness of COEE PPEI;

2) modelling of COEE PPEI: theoretical and practical cognition of this environment through investigation of the constructed system of models of the computer-oriented educational environment of postgraduate pedagogical educational institution – the totality of interconnected models of the specified environment: models of selecting the components of COEE PPEI, structural and functional and procedural models of COEE PPEI;

3) the implementation of the typology of the COEE PPEI component contents is



implemented through the ordering of the components of this environment on the basis of their key characteristics and forms the background for the integration of these components;

4) outlining and taking into consideration the characteristics of interrelation of components and participants of the COEE PPEI will enable the deepening of the transitivity of the environmental components;

5) the elaboration of methodology for using computer-based learning environment of postgraduate pedagogical educational institution involves determining the target, content and technological aspects of effective teachers training in a computer-based learning environment of postgraduate pedagogical educational institution;

6) conducting a pedagogical experiment to establish the efficiency of the developed method of using the elaborated computer-based learning environment of the postgraduate pedagogical educational institution [16].

A versatile study of pedagogical projection led us to conclusions that through implementation of pedagogical projection, firstly, future teachers form a style of project thinking (I. Zyazyun and H. Sagach); secondly, the ability to create their own pedagogical projects that focus future teachers' attention on the internal connections of analytical, prognostic and projective functions of project and pedagogical activity (I. Isayev, O. Mishchenko, V. Slastyonin, E. Shiyonov); and thirdly, the development of creative thinking is implemented; creative abilities, capability for reflection, ability to generate ideas and establish the causality are formed; research activities are performed (I. Bohdanova, E. Karpova, N. Kichuk). On the other hand, by using pedagogical projecting in the pedagogical process, we encourage the students to realize themselves as future teachers.

Thus, pedagogical projection we understand as future teachers' intense activity, aimed at creating and implementing innovations into professional activity, which causes the formation of personal and professional traits, information culture and creative pedagogical thinking. The essence of pedagogical projection consists in solving the educational tasks, defining the educational strategies, as well as in predicting the results of professional activity.

We fully agree with N. Bordovska, who has defined as theoretical and methodological approaches to pedagogical projection, in terms of the educational technologies application, the following: anthropological (connection with the meaning and significance of education for the personality, with his/her interests, inclinations, values, rights, etc.); humanistic (education orientation, social interactions, etc.); systemic (reveals and implements the process of projecting as a



holistic system that performs a significant set of special functions in the educational process); culturological (determines the semantic context of the conditions and limits of education technologies application at the educational institution); personal (determines the recognition of the absolute value of those who study as educational process subject) [3].

Note that among the types of future teachers' individual work while studying pedagogical disciplines there can be found both implementing and constructing of a pedagogical project and its presentation as well. In practical classes, future teachers were offered: different types of pedagogical projects; advice on the need to provide pedagogical reflection of each stage of project-pedagogical activities; development for projecting presentations; projects of educational models of the world countries; the list of teacher's professional qualities, necessary for the use of pedagogical projecting in professional activity; information technology tools, etc. For example, during the creation of presentation the students were offered the following speech algorithm (project defense): 1) goal setting of presentation (manufacturability, importance, rationality, specificity; 2) construction of the speech concept (the value of the author's information for the audience); 3) the choice of speech structure (central idea, thesis, analogy, examples, statistics); 4) introduction (purpose and its realization); 5) selection and search of materials for the presentation (desirable and additional literature, Internet resources); assessment of the quality of presentation material (scientific, methodical, technical); selection of materials for both traditional presentations and those with the help of computer technologies.

2.3. The empirical study of pedagogical projection impact on the future teachers' cognitive independence

To determine the reliance of the future teachers' professional development on cognitive independence, an empirical study was conducted in 2018-2020 academic years among higher education applicants of the 1st year of studying at the Institute of Physical Culture, Sports and Rehabilitation of the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». The study admitted 163 respondents, specialty 014 «Secondary Education (Physical Education)». Thus, to implement the purpose of the study, which was to determine the impact of pedagogical projection on the development of future teachers' cognitive independence, a criterion apparatus with appropriate diagnostic tools was elaborated. Based on the psychological and pedagogical literature, mentioned in the first



paragraph, the criteria for diagnosing the cognitive independence included: personal (presence of motivational, emotional, volitional aspects of cognitive independence development), individualizational (level of general, instrumental and professional competencies formation), activity (manifestation of independence in solving cognitive tasks).

Conducting the formative experiment allowed to get certain perceptions on the effectiveness of using the pedagogical projection in the development of future physical education teachers' cognitive independence. Using of a variety of pedagogical projects during the study of the course «Pedagogy», which is mentioned in the second paragraph, contributed to a significant reduction in the number of future physical education teachers with a low level of cognitive independence development. The applicants for higher education in the experimental groups have demonstrated the indicators more vividly than those in the control groups. However, some graduates were not willing to complete educational tasks using pedagogical projects.

Table 1.1

**Comparative data on the development of cognitive independence
of future physical education teachers (according to the results of the
ascertaining and formative stages)**

Criteria of cognitive independence	Groups	Stages	Levels of cognitive independence development					
			High		Satisfactory		Low	
			abs	%	abs	%	abs	%
Activity	EG	ascertaining	6	7,3	30	36,6	46	56,1
		formative	22	26,8	44	53,7	16	19,5
	CG	ascertaining	8	9,9	33	40,7	40	49,4
		formative	11	13,6	39	48,1	31	38,3
Individualizational	EG	ascertaining	8	9,8	29	35,4	45	54,8
		formative	20	24,4	46	56,1	16	19,5
	CG	ascertaining	10	12,3	32	39,5	39	48,2
		formative	15	18,5	31	38,3	35	43,2
Personal	EG	ascertaining	10	12,2	31	37,8	41	50
		formative	24	29,3	48	58,5	10	12,2
	CG	ascertaining	9	11,1	31	38,3	41	50,6
		formative	19	23,5	35	43,2	27	33,3
Average score	EG	ascertaining	8	9,8	30	36,6	44	53,6
		formative	22	26,8	46	56,1	14	17,1
	CG	ascertaining	9	11,1	32	39,5	40	49,4
		formative	15	18,5	35	43,2	31	38,3



After diagnosing the defined criteria, a comparative analysis of the arithmetic mean of the data was implemented according to the levels of cognitive independence of future physical education teachers after the ascertaining and formative stages, which is presented in the Table 1.1.

According to Table 1.1, in the experimental group at the formative stage the high level was demonstrated by the majority of respondents according to the personal criterion – 24 respondents (29.3%), by activity criterion – 22 respondents (26.8%), by individualizational criterion – 20 respondents (24.4%).

The highest satisfactory level in the experimental group has been achieved by the respondents according to personal criterion – 48 respondents (58.5%), by activity criterion – 44 of them (53.7%), by individualizational criterion – 46 respondents (56.1%). Some of the respondents in the experimental group did not manage to achieve the satisfactory level of cognitive independence development, so they demonstrated the low level: by personal criteria – 10 respondents (12.2%); according to the activity criterion – 16 respondents (19.5%), according to the individualizational criterion – 16 of them (19.5%).

At the formative stage the following changes took place in the control group: 19 respondents (15%) reached the high level, which was the largest number by personal criterion; by individualizational criterion – 15 respondents (18.5%); by activity criterion – 11 respondents (13.6%). The highest satisfactory level in the control group was reached by the respondents according to the activity criterion – 39 of them (48.1%). According to personal and individualizational criteria, respectively – 35 respondents (43.3%) and 31 respondents (38.3%). At the final stage in the control group at the low level there were found: by activity criterion – 31 respondents (38.3%); according to individualization criterion – 35 of them (43.2%); according to personal criterion – 27 respondents (33.3%).

Therefore, as it can be seen from Table 1.1, according to the arithmetic mean of the levels of cognitive independence development of future physical education teachers by specified criteria in the experimental group after the formative stage of the experiment at a high level were diagnosed 22 respondents (26.8%). In the control group – 15 respondents (18.5%). At the satisfactory level 46 respondents (56.1%) were recorded in the experimental group and 35 respondents (43.2%) in the control group. At the low level there were found: in the experimental group – 14 respondents (17.1%); in the control group – 31 respondents (38.3%).

Aiming to conduct an extensive study on determining the effectiveness of applying the pedagogical projection in the process of developing the cognitive independence of future physical education teachers after the formative stage of the



experiment the statistical hypothesis N_0 was generated: about the irrelevance or absence of differences in the results obtained, differences in the development of cognitive independence of future physical education teachers in control and experimental groups during the formative experiment. The alternative hypothesis N_1 was that the obtained results differ significantly and are caused by the use of pedagogical projection during the study of the course «Pedagogy» by future physical education teachers. Formulating experimental hypotheses using the chi-square [9], we suggested that the traditional way of increasing the level of cognitive independence dominated in the control groups; the author's approach to the development of cognitive independence of future physical education teachers with the use of pedagogical projection functioned in the experimental groups. During the research we tried to prove that under the impact of pedagogical projection, quantitative and qualitative distribution, according to the levels of development of future physical education teachers' cognitive independence, is different.

Thus, in the process of determining the reliability of coincidences and differences of experimental data measured on an ordinal scale, we carried out a

calculation according to the formula: $\chi_{emp}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}$, where f_e is empirical frequency, f_t is theoretical frequency, k – the number of ranks of the indicators. From the table of critical value of $\chi_{0,05}^2$ for the significance level $\alpha = 0.05$ is equal to $\chi_{0,05}^2 = 5,991$.

The comparison of the results with critical value of $\chi_{0,05}^2$. If $\chi_{emp}^2 \leq \chi_{cr}^2$, we conclude that the characteristics of the comparative samples coincide at the level of significance of 0.05, i. e. the difference between the distributions is statistically insignificant; if $\chi_{emp}^2 \geq \chi_{cr}^2$, then we conclude that the reliability of the distinctions in the characteristics of the comparative samples is 95 %, the divergences between the distributions are statistically significant.

The results of alternative hypotheses verification at the ascertaining stage of the experiment are presented in the Table 1.2.

As it can be seen from the Table 1.2, the value of χ_{emp}^2 obtained at the ascertaining stage of the experiment by the first criterion is equal to 0.81; by the second – $\chi_{emp}^2 = 0.792$; by the third – $\chi_{emp}^2 = 0.044$. This allows us to conclude that for all the criteria $\chi_{emp}^2 = 0.548$ does not exceed the table, that is the reason to accept the hypothesis H_0 that there is no difference in the results obtained during the



Table 1.2

The results of alternative hypotheses verification at the ascertaining stage of the experiment in the control (CG) and experimental (EG) groups

Criteria of cognitive independence	Empirical frequency		Theoretical frequency		$(f_e - f_t)$		$(f_e - f_t)^2$		$\frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}$	
	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG
Activity	40	46	42,7	43,3	-2,7	2,7	7,49	7,49	0,18	0,17
	33	30	31,3	31,7	1,7	-1,7	2,87	2,87	0,09	0,09
	8	6	7	7	1	-1	1,09	1	0,14	0,14
Sum	81	82	81	82	0	0	11,45	11,45	0,41	0,4
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{0,01} = 0,81 < 5,991$									
Individualizational	39	45	41,7	42,3	-2,7	2,7	7,52	7,52	0,180	0,178
	32	29	30,3	30,7	1,7	-1,7	2,85	2,85	0,093	0,092
	10	8	8,9	9,1	1,1	-1,1	1,11	1,11	0,124	0,123
Sum	81	82	81	82	0,1	-0,1	11,48	11,48	0,397	0,393
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{0,01} = 0,792 < 5,991$									
Personal	41	41	40,7	41,3	0,3	-0,3	0,06	0,06	0,001	0,001
	31	31	30,8	31,2	0,2	-0,2	0,04	0,04	0,001	0,001
	9	10	9,4	9,6	-0,4	0,4	0,2	0,2	0,020	0,020
Sum	81	82	81	82	0,1	-0,1	0,3	0,3	0,022	0,022
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{cr} = 0,044 < 5,991$									
Arithmetic mean of data	40	44	41,7	42,3	-1,7	1,7	3,04	3,04	0,072	0,071
	32	30	30,8	31,2	1,2	-1,2	1,42	1,42	0,046	0,045
	9	8	8,4	8,6	0,6	-0,6	0,3	0,3	0,036	0,035
Sum	81	82	81	82	0,1	-0,1	4,76	4,76	0,154	0,151
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{cr} = 0,548 < 5,991$									

ascertaining stage of the experiment in the control and experimental groups.

The results of alternative hypotheses verification at the formative stage of the experiment are presented in Table 1.3.

As we can see from Table 1.3 obtained at the formation stage of the experiment, the value of χ^2_{emp} by the first criterion is equal to 8,746; by the second – $\chi^2_{emp} = 10,707$; by the third – $\chi^2_{emp} = 9,991$. The statistical conclusion $\chi^2_{emp} = 9,815$. This allows us to assume that by the second and third criteria χ^2_{emp} exceeds the table. In this regard, we



Table 1.3

The results of alternative hypotheses verification at the formative stage of the experiment in the control (CG) and experimental (EG) groups

Criteria of cognitive independence	Empirical frequency		Theoretical frequency		$(f_e - f_t)$		$(f_e - f_t)^2$		$\frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}$	
	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG
Activity	31	16	23,4	23,6	7,6	-7,6	58,43	58,43	2,501	2,471
	39	44	41,2	41,8	-2,2	2,2	5,04	5,04	0,122	0,120
	11	22	16,4	16,6	-5,4	5,4	29,15	29,15	1,777	1,755
Sum	81	82	81	82	0	0	92,62	92,62	4,4	4,346
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{0,01} = 8,746 < 9,210$									
Individualizational	35	16	25,3	25,7	9,7	-9,7	93,25	93,25	3,679	3,634
	31	46	38,3	38,7	-7,3	7,3	52,76	52,76	1,378	1,362
	15	20	17,4	17,6	-2,4	2,4	5,72	5,72	0,329	0,325
Sum	81	82	81	82	0	0	151,73	151,73	5,386	5,321
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{0,01} = 10,707 > 9,210$									
Personal	27	10	18,4	18,6	8,6	-8,6	74,19	74,19	4,035	3,985
	35	48	41,2	41,8	-6,2	6,2	39,01	39,01	0,945	0,934
	19	24	21,4	21,6	-2,4	2,4	1	1	0,046	0,046
Sum	81	82	81	82	0	0	114,2	114,2	5,026	4,965
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{cr} = 9,991 > 9,210$									
Arithmetic mean of data	31	14	22,4	22,6	8,6	-8,6	74,62	74,62	3,336	3,296
	35	46	40,3	40,7	-5,3	5,3	27,58	27,58	0,685	0,676
	15	22	18,4	18,6	-3,4	3,4	11,47	11,47	0,623	0,616
Sum	81	82	81	82	-0,1	0,1	113,7	113,7	4,644	4,588
Statistical conclusion	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{cr} = 9,815 > 9,210$									

accept the hypothesis H_1 that the results differ significantly and are caused by the use of pedagogical projection in the development of future physical education teachers' cognitive independence. According to the activity criterion, it should be noted that its indicators do not have much influence on the development of cognitive independence of future physical education teachers. In our opinion, this is a possible direction for further work with future physical education teachers by strengthening the role of pedagogical projection during the study of the course «Pedagogy».

The ascending dynamics of the development of future physical education teachers' cognitive independence through the use of pedagogical projection is given in the Table 1.4.



Table 1.4

The results of alternative hypotheses verification in CG and EG (by criterion χ^2)

Criteria of cognitive independence	Ascertaining stage of the experiment (CG, EG)			Formative stage of the experiment (CG, EG)			Difference Δf
	Empirical frequency f_{emp}	Theoretical frequency f_{th}	χ^2_{emp1}	Empirical frequency f_{emp}	Theoretical frequency f_{th}	χ^2_{emp2}	$\chi^2_{emp1} - \chi^2_{emp2}$
Activity	163	163	0,81	163	163	8,746	7,936
Individualizational	163	163	0,792	163	163	10,707	9,915
Personal	163	163	0,044	163	163	9,991	9,947
Average score ($K_{av.}$)	-	-	0,548	-	-	9,815	9,266
Statistical conclusion	$\Delta f = \chi^2_{emp1} - \chi^2_{emp2} \geq \chi^2_{0,05}; \Delta f = 9,266 \geq 9,210; p > 5,991$						

As it can be seen from Table 1.4, at the ascertaining stage the average coefficient χ^2_{emp} in CG and EG according to the selected criteria $K_{av} = 0,548 \leq \chi^2_{0,05}$, and at the formative stage $K_{av} = 9,815 \geq \chi^2_{0,05}$. The difference in the distribution of professionalism levels at the ascertaining and formative stages represents $\Delta f = \chi^2_{emp1} - \chi^2_{emp2} = 9,226$.

Thus, the initial states of the experimental and control groups at the ascertaining stage of the experiment almost coincide in all levels and components, and the difference in the coefficients at the formative stage is significant. This confirms the hypothesis that the level of development of future physical education teachers' cognitive independence does not depend on random samples, but is caused by the use of experimental influence, as well as on the use of pedagogical projection.

Mathematical verification confirmed the difference between the results in the experimental and control groups at the level of reliability 95%. The comparison of the increase in the values of determined indicators illustrated the effectiveness of the hypothesis about the validity of the implementation of pedagogical projection into the future teachers' training.

The obtained results of the pedagogical projection impact on forming the future physical education teachers' cognitive independence in the experimental groups testified both to its effectiveness and efficiency of studying the course «Pedagogy».



Conclusions

The analysis of the scientific fund of psychological and pedagogical research allowed us to establish that the scholars understand the essence of cognitive independence as the formation of skills of logical work with educational material, independent implementation of educational and logical tasks, solving problematic and cognitive tasks. Cognitive independence includes motivational, semantic and procedural components, the formation of which will enable future teachers to think independently, see the problem and ways of solving it, navigate in a new cognitive situation, etc. On the other hand, cognitive independence is identified with individual work.

Summarizing the results of theoretical analysis on the means of developing cognitive independence, it was found out that one of them is pedagogical projection, which means future teachers' active work, aimed at creating and implementing innovations into professional activities, determining the formation of personal and professional traits, information culture and creative pedagogical thinking.

In order to obtain objective information about the initial level of formation of this phenomenon, the criteria (personal, individualizational, activity) were developed.

During the experiment, the expediency of using pedagogical projection by future physical education teachers, while studying the course «Pedagogy», was proved, which provided systematization of knowledge, skills, abilities in the aspect studied.

To determine the reliability of the coincidences and differences of the experimental data, we used the chi-square. The results of the calculation showed that the difference between the levels of the experimental group before and after the experiment, as compared to the control group, is statistically significant. This allows us to state the effectiveness of the use of pedagogical projection in the study of the course «Pedagogy» by future physical education teachers.

Thus, the positive dynamics in terms of the ascertaining and formative stages indicates the experimental confirmation of the effectiveness of the cognitive independence impact on the professional development of future physical education teachers, but goes beyond the full extent of the problem. The perspectives of scientific research include studying of distance education impact on the development of cognitive independence of future physical education teachers.



KAPITEL 3 / CHAPTER 3.
**MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH
DIFFERENT LEVELS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT: A
THEORETICAL ASPECT**

*МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ*

*МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РІЗНЕМ РІВНЕМ
ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ*

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-058

Вступ

Сучасні системи освіти, водночас і дошкільна, відрізняються динамічністю, варіативністю, різноманітністю організаційних форм та змісту. Дошкільна освіта як початкова ланка неперервної освіти, спрямована на забезпечення умов для самореалізації дитини, її соціалізації та підготовки до наступного етапу навчання.

Математична освіти в означеному процесі посідає особливе місце, оскільки математика належить до значущим галузей знань людини. Математичні знання слугують засобом інтелектуального розвитку кожної дитини, її пізнавальних і творчих здібностей. В процесі розвитку математичних уявлень у дітей формуються соціально опосередковані психічні функції й процеси, вдосконалюється наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Математичний розвиток стає особливим «ключем» до засвоєння властивих віковій видів діяльності, до усвідомлення навколишньої дійсності. Задля оволодіння математичними уявленнями в дошкільному віці значущими стають предметно-практична, ігрова, пізнавальна та елементарна навчальна діяльності [10].

У характеристиці навчальної діяльності важливим стає те, що вона підпорядковується інтелектуальним діям. Психолого-педагогічні дослідження розумові дії співвідносять з загальноінтелектуальними вміннями. Водночас загальноінтелектуальні вміння як готовність і здатність виконувати дії з урахуванням умов, в яких вони відбуваються, набувають особливої актуальності оскільки передбачають адаптацію дітей до умов навчання в школі, коли освітній процес вимагає формування особливої самостійності учнів (оволодіння не знаннями безпосередньо, а способами і прийомами отримання певних знань).

Сучасні дослідження доводять важливість та необхідність раннього ознайомлення дітей з елементарними математичними поняттями, що ініціює



організацію роботи з формування знаково-символічної здатності як інструментарію розумової діяльності [5;7]. Відтак математична освіта посідає чільне місце в цілісному, зокрема в когнітивному розвитку дітей.

Діти дошкільного віку вирізняються різним рівнем інтелектуального розвитку, інколи спостерігається й затриманий розвиток (ЗР). Наукові пошуки спеціальної педагогіки та психології характеризуються ґрунтовним вивченням своєрідності пізнавальної діяльності та мовленнєвого розвитку дітей з ЗР. Вченими доведено, що психічний розвиток дітей означеної категорії вирізняється не сформованістю сенсомоторних, інтелектуальних, мовленнєвих, емоційних передумов до математичної діяльності загалом [1;2]; поряд із типовим розвитком дітей із ЗР присутні і особливі освітні потреби. Відтак у процесі навчання таких дітей необхідно вирішувати завдання цілісного розвитку та корекції первинних і вторинних порушень, послуговуючись специфічними засобами й методами [2]. Водночас в спеціальній педагогіці недостатньо досліджень щодо цілісного наукового погляду на процес математичної освіти дітей дошкільного віку із затриманим розвитком, відсутні науково обґрунтовані підходи до математичної освіти означеної категорії дітей в умовах інклюзивного навчання.

Слід зауважити, що актуальності набуває також проблема забезпечення наступності між дошкільною та шкільною математичною освітою дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку. Труднощі в навчальній діяльності школярів здебільшого пояснюють низьким рівнем їх математичної підготовки в дошкільному віці.

Ґрунтовний аналіз порушеної проблеми ініціює принципово інші підходи до вивчення сутності математичного розвитку дітей із ЗР в період дошкільного дитинства, що передбачає діагностику математичних уявлень та обґрунтування особливих підходів до математичної освіти дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку.

Водночас викликає необхідність визначення мети, принципів, методів, змісту, організаційних форм корекційно-розвиткової роботи, яка передбачає інтеграцію різних видів діяльності й розвитку мовлення з урахуванням психологічної структури процесу оволодіння математикою, індивідуально-типологічних особливостей та можливостей дітей дошкільного віку.

Мета дослідження передбачає теоретичне обґрунтування особливостей математичної освіти дошкільників з різним рівнем інтелектуального розвитку й визначення ефективних напрямків формування загальноінтелектуальних умінь задля підготовки дітей з затриманим розвитком до навчання в школі.



З урахуванням мети дослідження визначено завдання:

- обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення математичного розвитку дітей дошкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку;
- вивчити психолого-педагогічні особливості математичної освіти дітей з дошкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку (сутність математичних і загальнопедагогічних понять, основні методи, принципи, чинники);
- розглянути особливості корекційно-розвиткової роботи з формування загальноінтелектуальних умінь з опертям на математичну освіту задля підготовки дітей з затриманим розвитком до навчання в школі.

3.1. Математична освіта старших дошкільників як орієнтир на формування загальноінтелектуальних вмінь

В сучасних умовах вагомості набуває питання навчання учнів з різним рівнем інтелектуального розвитку (водночас і дітей з затриманим розвитком), які володіють меншими можливостями самостійно розуміти, усвідомлювати, зберігати й використовувати отриману з навколишнього середовища інформацію (Е. Баранова, Т. Беспалова, Н. Бондар, Н. Додо, А. Карпухіна, О. Корнієнко, Н. Куїнджи, М. Ланч, С. Максименко, С. Миронова, В. Синьов, М. Степанова та ін.).

Перехід до шкільного навчання передбачає перехід до системи наукових понять, які пізнаються дитиною в процесі вивчення шкільних предметів (рис.1) [4].

Ж. Піаже виділив феномени, який характеризують мислення дитини 6-7 років. Перший феномен полягає в тому, що мислення характеризується відсутністю уявлення про інваріантності, зумовлено глобальним уявленням дитини про предмет. Іншим феноменом, описаним Ж. Піаже, є феномен егоцентризму (центрації) – нездатність дитини до сприймання наукових поглядів. Дослідник стверджує, що мисленню дитини означеного віку властивий також анімізм – прагнення приписувати неживим предметам чи тваринам людські риси. До семи років анімістичні уявлення змінюються реалістичними, хоча не зникають зовсім. Зникнення даних феноменів, оволодіння засобами й способами пізнавальної діяльності забезпечує успішний перехід дитини до навчання [6;9].

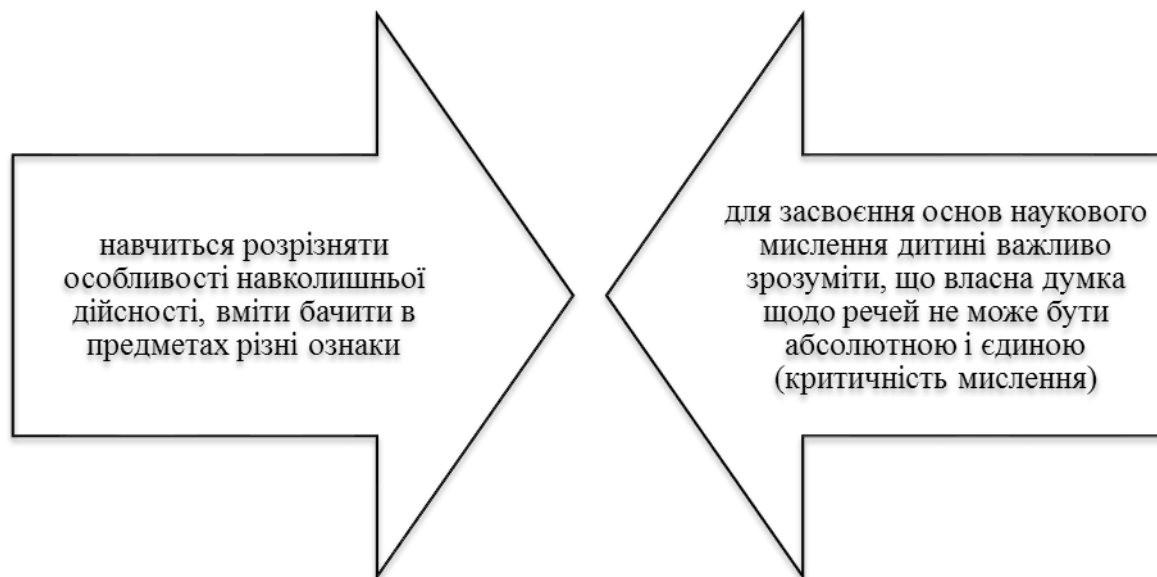


Рисунок 1. Загальноінтелектуальні вміння як готовність до шкільного навчання за Л. Виготським

У розумовій діяльності дітей в період дошкільного дитинства за умови нормотипового розвитку представлено три основні види мислення: наочно-дієве, наочно-образне й логічне. Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що розвиток пізнавальних процесів, зокрема, мислення здебільшого залежить від практичної діяльності дитини, таких її форм, як маніпулятивна, предметна, продуктивна тощо, кожна з яких ставить певні вимоги до мислення дітей і створює умови для розвитку (Л. Венгер, А. Венгер, Е. Комарова, Л. Обухова, М. Поддьяков та ін..).

У дослідженнях з математики зазначено, що предмет її вивчення – не безпосередні об'єкти, складові навколишнього світу, а кількісні відношення, просторові форми і властиві цим об'єктів [10]. Зауважено, що оволодіти поняттями це не лише виділяти ознак предметів і явищ, які відображено даним поняттям, а й уміння застосовувати їх на практиці, оперувати ними у повсякденному житті [].

Водночас доведено, що найскладніші поняття засвоюються дитиною спочатку на інтуїтивному, а пізніше на аналітичному рівні [3;12].

Аналіз сучасних програм розвитку дітей дошкільного віку доводить, що в молодшому дошкільному віці формування математичних понять відображено в процесі занять з сенсорного розвитку, водночас передбачає лише фрагменти роботи в процесі предметно-практичної та ігрової діяльності дітей [3;12]. У сучасних дослідженнях увагу зосереджено на «феномені п'яти років», який



засвідчує високий рівень формування узагальнень, з'являються основи дедуктивного мислення, розвивається здатність до планування власної діяльності [10]. У програмах розвитку формування елементарних математичних уявлень і понять (ФЕМУП) набуває інтенсивності саме в означеному віковому періоді. Відтак важливо визначити зміст математичної освіти та особливостей інтелектуального розвитку дітей саме з п'яти років.

Розглянемо деякі теоретичні основи ФЕМУП у дошкільників, які як і в початковій школі, мають назву – передматематична (англ. Premathematics) [11]. Теоретичною основою навчання стають відповідні математичні теорії в їх завершеному вигляді. На передматематичному рівні вивчаються певні поняття і теми з математики, які відображають відповідну стадію розвитку математичних знань.

У програмах розвитку дітей дошкільного та початковій школі навчання розглядаються чотири групи математичних понять. В першу включено поняття, пов'язані з числами й операціями над ними: число, цифра, кількість додавання, віднімання, більше-менше тощо. До другої належать алгебраїчні поняття: вираз, рівність, рівняння тощо. Третю складають геометричні поняття: куля, круг, коло, пряма, відрізок, трикутник тощо. Четверту утворюють поняття, пов'язані з величинами та їх вимірюванням [3;12].

Встановлено, що ознайомлення дітей з ознаками та відношеннями множин передбачає оволодіння спеціальними діями над ними (порівняння, групування, видалення) та операціями (об'єднання, доповнення, перетин). Означені операції і дії з конкретними множинами розкривають істотні для них властивості (рефлексивність, комутативність) та відношення («відповідність», «еквівалентність», «рівність», «більше», «менше» тощо) [12]. Практичне виконання операцій об'єднання, доповнення, перетину множин формує знання про структуру множини. Формування уявлень про множину спонукають дітей до оцінювання кількості на основі розуміння інваріантності [10].

В дошкільному віці діти починають знайомитися з функціями натурального числа, вправляючись в лічильній діяльності, використовуючи натуральні числа як характеристику порядку, опановуючи на їх основі розумінням величини як кількості об'єкті. Отож, у дитина формуються уявлення про числа як компоненти обчислень [10].

Вченими виділено етапи в розвитку сприймання множини. Перший етап це формування множини як скінченої сукупності, сприймання меж множини та їх позначення (фіксація двох кінцевих точок ряду сприяє формуванню уявлень про множину, яка складається з однорідних елементів як просторово-замкненої



єдності). На наступному етапі, коли множина предметів починає сприйматися як структурно-просторове ціле, вагомим стає сприймання площини множини та її меж, тобто просторовий чинник. Зазначається, що надалі предметом сприймання знову стають окремі елементи множини, однак уже в множині як цілісній єдності. В означеному випадку починає домінувати чинник часу, однак просторові відношення між елементами множини ще чітко не розрізняються. На останньому етапі обидва чинники (часовий і просторовий) починають сприйматися в єдності [12].

Для визначення напрямків математичної освіти дошкільників з різним рівнем інтелектуального розвитку значущим є сприймання числа і цифри. Аналіз досліджень дозволив виявити різні погляди щодо ролі просторового чинника на сприймання кількості. Виділяються дослідження, які підтверджують залежність просторового чинника та сприймання кількості, чи обґрунтовують зумовленість сприймання кількості формою [3;12]. Припущено, що перебіг процесу абстрагування кількості від просторового розташування множини, від розміру елементів, які її утворюють, довготривалий й здебільшого узалежненій від умов навчання [3]. Доведено, що при укладанні множини зі складних геометричних форм процес диференціювання починається з просторового аналізу форми і, поступово доповнюється кількісною характеристикою. Відтак розташування елементів у ряд сприяє цілісному сприйманню множини як єдиного просторово-замкненого цілого. Вивчення особливостей розвитку у дітей понять про числа й лічильну діяльність ініціювало обґрунтування думки щодо необхідності формування умінь розрізняти окремі елементи множини, про залежність сприймання їх від способу просторового розташування елементів, про засвоєння дітьми числівників й оволодіння ними лічильними операціями. Поняття числа у дітей виникає в процесі усвідомлення кількості предметів, на основі суджень під час зіставлення елементів оцінюваних множин. У такий спосіб виникає «... та основна операція, яку в теоретичній арифметиці називають встановленням взаємнооднозначної відповідності між порівнюваними множинами» [3;12]. Формування уявлень про число та множину з опертям на кількісно-просторовий аналіз активізує роботу аналізаторів та мовлення дитини.

Аналогічний шлях розвитку має й процес лічби – кількісна лічба, що сприймається на слух. Формування означеної здатності пов'язано насамперед з періодичними рухами руки, які посідають місце «навичок сприймання на слух» [3;12]. У наукових дослідженнях обґрунтовано послідовність формування вміння лічити на слух, яка передбачає формування вміння співвідносити



послугуючись слухом і рухом руки. Процес первинного узгодження окремих елементів лічильних дії вимагає розгорнутих дотиково-рухових дій з об'єктами.

В процесі розвитку лічильної діяльності на слух прослідковується вплив мовлення, яке поступово переходить від промовляння в слух до внутрішнього – подумки. Після достатнього відпрацювання початкових умінь лічби в слух, можливим сатає перехід дитини до лічби подумки – з опертям на внутрішнє мовлення [11].

Вплив на інтелектуальний розвиток дітей має процес оволодіння спеціальними видами діяльності. У процесі формування елементарних математичних уявлень і понять важливості набувають спеціально сконструйовані за дидактичною метою, доматематичні види діяльності: зіставлення й розподіл, порівняння та укладання, порівняння множин шляхом накладання чи прикладання. Зміна уявлень дітей відбувається в під час їх дій з множинами, в процесі порівняння їх між собою в дочисловий період. Порівняння шляхом зіставлення елементів множин сприяє розвитку у дітей абстрагування кількісної характеристики від розташування предметів у просторі [6]. Практичне порівняння множин та вміння розрізнати їх породжує потребу – визначати потужність множини за допомогою слів-числівників, що й призводить до лічильної діяльності.

Інший підходів до навчання основ математики [3] ґрунтується на понятті про кількість як вимірюваного об'єкта до обраної мірки. Розкривається зв'язок числа з вимірюванням, визначається функція перелічування дискретних елементів. На думку Ж. Піаже, перелічувати розділені елементи легше, аніж вимірювати, і відтак число з'являється раніше вимірювання. Важливо також враховувати формування у дітей «пам'яті на числа» [5]: пам'ять на числа, на числові співвідношення і на арифметичну термінологію.

Методики запропоновані Ж. Піаже підтверджують, що у дитини дошкільного віку формуються логічні операції класифікації та серіації, вони можуть поєднуватися з недосконалим поняттям числа. На думку вченого процес утворення числа це формальний синтез класифікації і серіації. Означений синтез утворюється під впливом певних конкретних дії дитини [5;9].

Поряд з формуванням понять про кількість значущими є формування уявлень і поняття про арифметичні задачі, під якими в загальному розуміють «пропозицію «знайти» за «даними» об'єктами інші, «шукані» об'єкти, що знаходяться один до одного і до даних в зазначених співвідношеннях» [10]. Під час розв'язування задач старші дошкільники здійснюють складні за структурою процеси мислення тобто оперують конкретними уявленнями взаємодіє з



наявними поняттями, і, навпаки, понятійний апарат конкретизується в предметній ситуації й актуалізується уявленнями [9].

Аналіз навчально-методичних посібників засвідчує про навчання старших дошкільників та молодших школярів розв'язувати арифметичні текстові (сюжетні) задачі, які сформульовано на природній основі (відтак їх називають текстовими), в них зазвичай описується кількісна сторона певних явищ, подій (отримали назву – сюжетних); вони представляють собою завдання на пошук шуканого та зводяться до обчислення невідомого значення певної величини (арифметичні) [10].

У методиці навчання дітей старшого дошкільного віку виділяють текстові арифметичні задачі [11], які стають засобом формування різних математичних понять й спрямовані на розвиток умінь будувати математичні моделі реальних явищ, є засобом розвитку мислення й мовлення дітей.

Текстова задача це опис певного явища (ситуації, процесу) тобто словесна модель явища (процесу, ситуації). Як у будь-якій моделі, в текстовій задачі описано не все явище загалом, а лише певні кількісні характеристики.

Під розв'язанням задачі розуміють послідовність певних дій, які виконує дитина для отримання результату – відповіді.

У структурі арифметичної задачі виділяють компоненти – умову, запитання, зв'язки між даними числами і шуканим. У започаткованому дослідженні арифметична задача розуміється як словесно сформульована вимога знайти числове значення шуканої величини відповідно до заданих величин пов'язаних залежностями, вираженими явно чи приховано [10].

Арифметична задача трактується як один із проявів поняття «завдання», пропонованого в ширшому розумінні. У кожній задачі присутня мета (запитання задачі), показано напрямок пошуку, в результаті якого відбувається досягнення мети на основі аналізу даних. Дані можуть бути виражені явно чи приховано в контексті умови задачі. Виділяють навчальну, розвивальну, виховну та контролюючу функції задач [10].

У навчанні дошкільників зазвичай добирають прості задачі на одну дію: на знаходження суми чи різниці. У них відображено необхідність збільшення чи зменшення сукупностей. Динаміка дій в змісті задачі зосереджує увагу дітей на необхідності об'єднання сукупностей в одне ціле чи зменшення сукупності предметів, коли частину їх слід прибрати. В різних випадках означене вимагає дій додавання або віднімання. Такий різновид арифметичних задач переважає в практиці навчання дошкільників і становить основу для навчання розв'язування складених задач. Важливості набуває те, що для розуміння дітьми змісту



арифметичних дій додавання і віднімання, необхідно використовувати такі різновиди простих арифметичних задач, в яких не достатньо виражена динаміка практичної дії. Під час їх розв'язування необхідний ґрунтовний аналіз умови відповідно до запитання [3].

Відтак арифметичні задачі на одну дію (додавання чи віднімання), поділяють на групи: до першої – належать прості задачі, які під час розв'язування передбачають усвідомлення змісту арифметичної дії, операції над множинами (додавання чи віднімання). Це задачі на знаходження суми двох чисел чи на знаходження різниці. До другої групи належать задачі, під час розв'язування яких необхідно усвідомити зв'язок між компонентами та результатами арифметичних дій. Це задачі на знаходження невідомих компонентів: знаходження першого доданка за відомою сумою і другим доданком; другого доданка за відомою сумою і першим доданком; зменшуваного за відомими від'ємником і різницею; від'ємника за відомим зменшуваним і різницею. До третьої групи належать прості задачі, пов'язані з поняттям різницевого порівняння: збільшення числа на кілька одиниць; зменшення числа на кілька одиниць [3].

Виділяють чотири основні етапи навчання розв'язувати задачі, які враховують вікові особливості та розвиток дітей, а також особливості їх математичної підготовки. Основні завдання навчання дошкільників вирішувати арифметичні задачі: підведення до усвідомлення її структури; навчання прийомів обчислення – об'єднання чи відлічування [10].

Перший етап – підготовчий – спрямовано на організацію системи вправ з операцій над множинами. Означені вправи розкривають поняття «частина-ціле», формується розуміння змісту виразів «більше на ...», «менше на ...». З урахуванням наочно-дієвого та наочно-образного мислення дітей, передбачено оперування множинами з конкретними предметами.

Другий етап – навчання дітей складати задачі, що підводить до розуміння структури задачі. Дітей навчають встановлювати зв'язки між даними й шуканими величинами і на цій основі вибирати для виконання необхідну арифметичну дію. На початковому етапі навчання слід використовувати драматизацію ситуації - «задачі-драматизації», в яких другим доданком чи від'ємником є число «один». В процесі такої роботи діти вчаться: складати задачі, розуміти їх відмінність від оповідань, віршів і загадок, усвідомлювати структуру задачі, аналізувати їх, встановлюючи відношення між даними й шуканими.

Третій етап – навчання дітей формувати арифметичні дії додавання та



віднімання. Дітей знайомлюють з арифметичними діями додавання і віднімання, розкривають зміст задачі, вчать «записувати» (викладати за допомогою карток із зображеними на них цифрами і знаками дій) за допомогою цифр і знаків у вигляді числового прикладу. Здебільшого методичні рекомендації передбачають навчання дітей знаходити суми за двома доданками на конкретному прикладі, а пізніше переходять до дії віднімання. Важливо проводити «запис» арифметичних дій за допомогою карток із зображенням цифр і знаків. Інший спосіб запису арифметичної дії передбачає побудову моделі, яка допомагає засвоїти узагальнене розуміння арифметичної дії (додавання і віднімання) як співвідношення частини і цілого [3;12]. Отож, на третьому етапі у дітей формують уміння словесно обґрунтовувати зміст арифметичних дій, розрізнити їх, складати задачі на додавання і віднімання.

На четвертому етапі роботи над задачами дітей навчають прийомів обчислення – прилічування і відлічування одиниць [3;12]. У дошкільному віці рекомендовано знайомлювати дітей з арифметичними діями й найпростішими прийомами обчислення на основі простих задач, в умові яких відображено реальні, здебільшого, ігрові та побутові ситуації. Залежно від наочного матеріалу їх поділяються на задачі-драматизації, задачі-ілюстрації, задачі-моделі.

Для задач-драматизацій характерним є те, що їх зміст відображає життя самих дітей, їх діяльність. Відтак вони підводять дітей до розуміння явищ в різноманітних зв'язках, включаючи й кількісні відношення. Робота над задачами означеного виду спонукає дітей розповідати про свої дії та дії однолітків, складати їх для самих себе, формулювати запитання. Драматизація допомагає дітям практично оволодіти структурою задачі [12].

Відтак задачі-драматизацію будемо розуміти як гру-драматизацію, в якій математичний зміст розглядається в формі провідної діяльності. Зміст їх полягає в тому, щоб із урахуванням правил драматизації дитина, виконуючи певні ролі, стає носієм самої дії й відтак починає діяти в заданих умовах задачі. Елементи ролі, рольова поведінка допомагають дитині вникнути в зміст того перетворення, яке відбуваються перед нею, приміряти, відчувати їх на собі. Умова задач-драматизацій робить зміст динамічним, зручним для усвідомлення. Дії, пропоновані в таких умовах зрозумілі, стають реальними й все це створює сприятливі можливості виконання їх дитиною [12].

Під час розв'язування задач-ілюстрацій, зміст яких відображено в образній формі, створюються сприятливі умови для повнішого і усвідомленішого сприймання саме тексту задачі та зосередження уваги на числових даних.



Пропоновані задачі ініціюють пригадування цікавих випадків, розвивають уяву, навчають добирати факти в їх логічних зв'язках, розвивають у дітей уміння самостійно вигадувати запитання, підводять їх до розв'язання і складання задач в усній формі. До цього ж виду задач, здебільшого, належать і задачі-моделі [3].

На завершальному етапі роботи дітям пропонують самостійно складати задачі без опори на наочні образи (усні завдання). Показником шкільної готовності, як засвідчує науковий пошук, прийнято вважати вміння розв'язувати просту задачу саме в усній формі [10].

Процес математичного розвитку дошкільників передбачає формування поняття функціональної залежності. Для цього в навчанні дошкільників використовують вимірювання умовними мірками, поділ цілого на частини тощо. Здебільшого діти мають уявлення про предмет «як ціле» за окремою домінуючою ознакою. Поняття про вимірювання формується стихійно і майже не розвивається у дошкільників самостійно. Отож, вимірювання – основне знаряддя, яка дозволяє встановити інваріантність певної величини при зміні її зовнішнього вигляду. Вагомого значення набуває формування уявлень про те, що об'єкти (предмети, явища, процеси) можуть володіти особливими властивостями, які називаються величинами (однорідні й неоднорідні). Скалярні величини, як властивості об'єктів, мають ще одну особливість – їх можна оцінити кількісно. Вимірювання величин ініціює перехід від порівняння величин до порівняння чисел, від дій над величинами до відповідних дій над числами, і навпаки. У методиці математики увагу зосереджено на формуванні у дітей вміння виокремлювати величину, тобто один і той же об'єкт можна характеризувати декількома величинами [3].

Виділено чотири групи ознак диференціювання, для послідовності формування уявлень про величину. Розглянемо їх ґрунтовніше.

Перцептивні ознаки – наслідок чуттєвого відображення різних властивостей об'єктів – ознаки горизонтальності для довжини та вертикальності для висоти, множинності для дискретного кількості, «маси» визначення для кількості твердої речовини і рідини та ваги, на їх основі яких формуються первинна перцептивна оцінка окремих властивостей об'єктів. []

Перцептивно-операційні ознаки – формуються у наслідок відображення характерних змін чуттєвого сприймання під впливом певних дій, які змінюють певні властивості об'єктів, внаслідок чого встановлюються зв'язки між змінами величини і характером відповідних дій. Скажімо, дії розкочування і стискання змінюють горизонтальну й вертикальну складову об'єктів; дії додавання і



віднімання змінюють наповненість множини, збільшення (зменшення) об'єму характеризує «масу» для визначення ваги [3;12].

Перцептивно-операційно-вимірювальні ознаки – формуються як результат різних способів вимірювання різних сторін об'єктів на основі чуттєвого сприймання, скажімо, смужка паперу до довжини та ширини, квадрати до площі, кількісна лічба до дискретної кількості [3].

Виділення операційно-вимірювальних ознак є наслідком зважування предметів на вагах й вимірювання величини різними умовними мірками тощо [10].

Ознаки третьої та четвертої групи сприяють опосередкованій оцінці величини, виділенню властивостей об'єктів та їхню узалежненість від різних властивостей об'єктів [3;12].

Сучасні підходи до математичного розвитку дітей знайшли відображення й в підходах до вивчення геометричного матеріалу. Визначено, що предметом вивчення геометрії є вивчення просторових властивостей предметів [7].

Основою вивчення стало встановлення відповідності між предметними, вербальними, схематичними й символічними моделями, а також формування у дітей загальних уявлень про зміну, правила (закономірності) та залежності. Все це складає підґрунття для подальшого формування геометричних уявлень, для усвідомлення закономірностей і залежностей навколишнього світу в їх різних інтерпретаціях. З урахуванням того, що геометричні фігури є еталонами, користуючись якими людина визначає форму предметів, ознайомлення та формування уявлень про них є значущим для цілісної «картини світу». Форма стає опорою під час розпізнання предметів і його частин, а також необхідною властивістю при побудові будь-якого зображення [7].

У науково-методичних роботах увагу на формуванні уявлень про форму зосереджено в системі сенсорного розвитку дітей [7]. Методика формування геометричних уявлень ґрунтується на активному використанні прийомів розумової діяльності. Важливого значення набуває розвиток просторового мислення дітей та формування умінь встановлювати відповідності між моделями геометричних тіл та їх зображеннями [3;12].

Формування уявлень про симетрію в процесі математичного розвитку дітей, під якою розуміють будь-яку правильність у внутрішній будові тіла чи фігури. Вчення про різні види симетрії велика й важлива галузь геометрії, яка пов'язана з галузями природознавства і техніки, вони є підґрунтям для формовання уявлень про «картині світу». Дошкільники ознайомлюються з найпростішим видом симетрії – дзеркальною. Вона пов'язує певний предмет і



його зображення в плоскому дзеркалі. Фігура (тіло) дзеркально симетрична, якщо існує площина, яка ділить фігуру (тіло) на дві симетричні частини. Дві дзеркально симетричні плоскі фігури завжди можна накласти одну на одну, для цього необхідно виокремити одну з них (чи обидві) з їх загальної площини [10].

Накопичення чуттєвих знань про предмети навколишнього світу стає передумовою для формування й розвитку сприймання простору, що має умовно-рефлекторну природу. Орієнтування в просторі й структура сприймання простору відображає загальні властивості розвитку і особливості конкретного ступеня філо- й онтогенезу. Функціональна асиметрія органів почуттів та людського тіла становить одне з обов'язкових умов сприймання простору за участі всіх аналізаторів [], оскільки просторово-розпізнавальні функції властиві всім органам почуттів. Діяльність різних аналізаторів під час сприймання простору має системний характер. У системному механізмі означеного сприймання поєднуються загальні та специфічні для людини інтермодальні асоціації, які засновані на складних умовних рефlekсах і парній роботі великих півкуль головного мозку з характерною для людини динамічною симетрією й асиметрією.

Візуально-просторові функції людини не є однорідними за своєю структурою, вони проходять три етапи свого становлення. На першому етапі (впродовж первих місяців життя) відбувається формування елементарних передумов розвитку просторового сприймання – здатності до локації стимулів поглядом, орієнтовного рефlekсу на просторово розташований стимул, об'єднання просторових полів різними аналізаторами тощо. На другому етапі розвивається сприймання тривимірного простору – константність сприймання величини і форми, сприймання віддаленості предметів тощо. На третьому етапі розвиваються просторові уявлення й просторове мислення, що пов'язано з розвитком предметної діяльності дитини і появою мовлення [10].

Просторові уявлення дозволяють суб'єкту оперувати просторовою інформацією у відсутності реальних об'єктів в полі його сприймання, вони долають складний шлях розвитку – від елементарних форм (оперують поодинокими властивостями об'єктів) до складних просторових схем, побудованих на основі «систем відліку» [10]. Просторові уявлення проходять низку якісних етапів (стадій) і завершують своє формування лише в підлітковому віці [10].

В процесі орієнтування в просторі виділяють: визначення початку (точки) відліку; локалізація навколишніх предметів відносно людини, яка орієнтується в просторі; визначення просторового розташування [3;12]. Означена ситуація



вимагає вирішення трьох завдань: визначення мети та вибору маршруту руху; збереження напрямку руху; досягнення мети. Задля того, щоб дитина навчилася орієнтуватися в просторі, в якому вона живе, вона має навчитися описувати відношення між предметами, між предметами і собою і, водночас, відношення між іншою людиною і предметами []. Виділяють просторові відношення, які пов'язано зі зміною точки відліку, що змінює й відношення між об'єктами. Будь-які зміни точки відліку відображаються залежно від того, чи існують інші об'єкти і де їх розташовано. Від того, як побудовано відношення між об'єктами (точка відліку), залежить і орієнтування на площині.

У формуванні просторових уявлень та способів орієнтування в просторі задіяно різні аналізатори: кінестетичний, дотиковий, зоровий, слуховий, нюховий. У дітей особливого значення набуває кінестетичний і зоровий аналізатори. Просторове орієнтування здійснюється на основі сприймання простору, словесного позначення просторових категорій. У поняття «просторова орієнтація» включено оцінку відстані, розмір, форма, взаємне розташування предметів і їх положення щодо об'єкта орієнтування [3;12].

Орієнтування в просторі вимагає вміння користуватися будь-якою системою відліку. В період раннього дитинства дитина орієнтується в просторі послуговуючись чуттєвою системою відліку – за сторонами власного тіла. Для започаткованого дослідження значення набуває засвоєння дитиною-дошкільником словесної системи відліку за основними просторовими напрямками: вперед-назад; вгору-вниз; вправо-наліво тощо. З трьох парних груп основних напрямків, які відповідають різним осям людського тіла (фронтальної, горизонтальної й сагітальної), найшвидше виділяється поняття «вгорі», що зумовлено вертикальним положенням тіла дитини. Виявлення ж напрямку «внизу», як протилежного, вертикальній осі, і диференціювання парних груп напрямків відбувається пізніше. Засвоївши групи парно протилежних напрямків, дитина з ЗР здебільшого помиляється в розпізнанні категорій всередині кожної групи. У дітей складність викликає процес визначення парно протилежних напрямків при порушенні у них сенсомоторного та інтелектуального розвитку [2].

Попарно протилежні напрямки важливо формувати одночасно як взаємнообернені уявлення. Послідовність роботи з розвитку у дошкільників просторових уявлень включає: орієнтування «відносно себе», засвоєння «схеми власного тіла»; орієнтування «на зовнішніх об'єктах», виявлення й виділення різних сторін предметів: попереду-позаду, вгорі-внизу, збоку тощо; засвоєння та застосування словесної системи відліку на основі визначення просторового



напрямку: внизу-вгорі, вперед-назад, направо-наліво, тобто напрямку за сторонами; визначення розташування предметів в просторі «від себе», коли вихідна точка відліку фіксується на самому суб'єкті; визначення власного положення в просторі («точка відліку») щодо різних об'єктів; точка відліку локалізується на іншій людині чи на певному предметі; визначення просторового розміщення предметів один відносно одного.

З урахуванням вищеозначеного, дітям пропонують практичні вправи, спрямовані на уточнення, фіксацію просторових уявлень та орієнтувань (рис.2) [11].

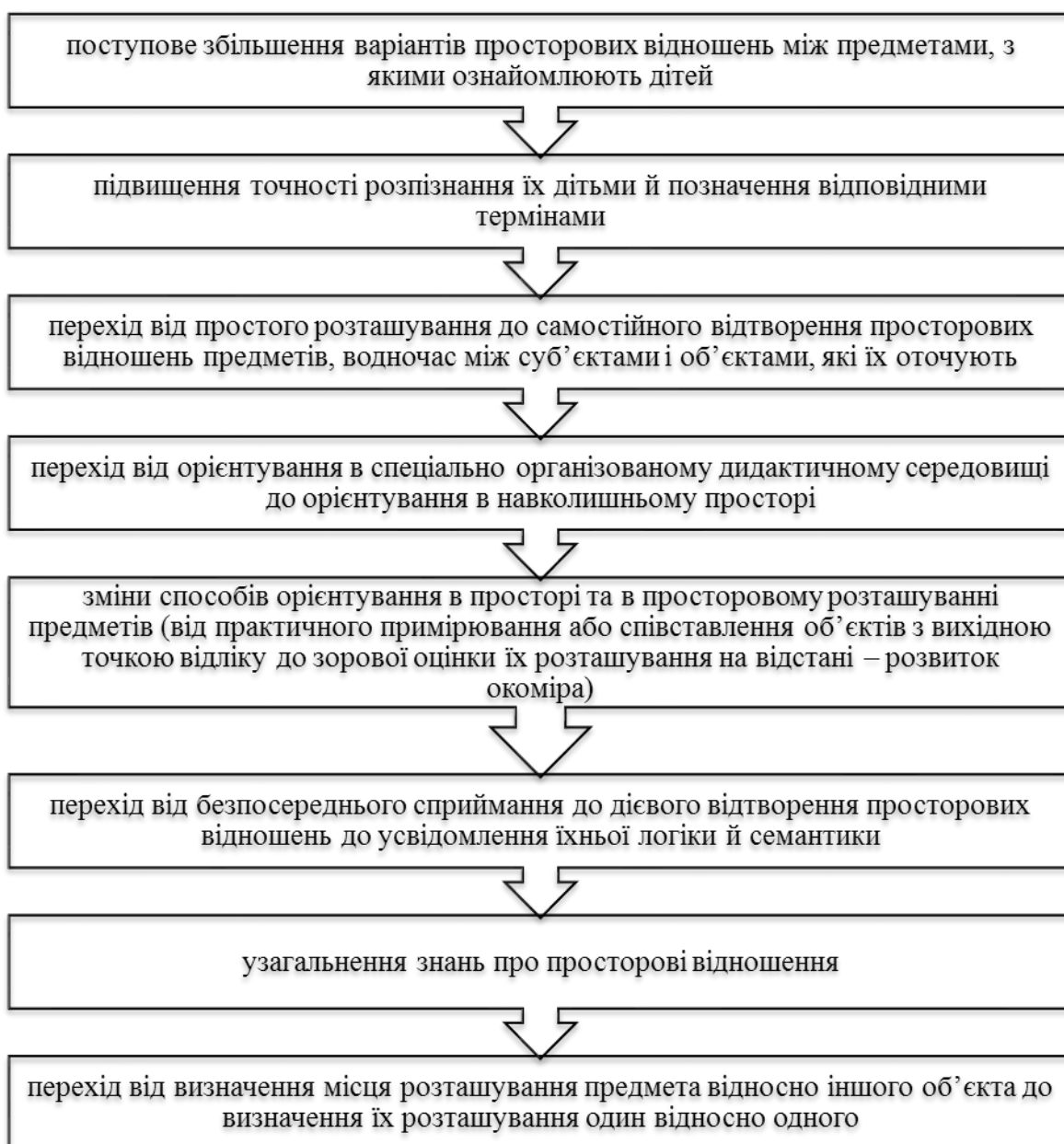


Рисунок 2. Формування у дітей просторових уявлень та орієнтувань

Значущим для математичного розвитку є поняття «часу». У процесі дослідження будемо опиратися на розуміння того, що «поняття часу



онтогенетично засвоюється людьми як реальність водночас із засвоєнням мовлення, а філогенетичні поняття про час з'являється як граничне узагальнення спостережень за змінами» [3].

Становлення уявлень про пори року, про частини доби, про дні тижня розглядаються як циклічні, послідовні, які формуються у дітей в процесі життєдіяльності, в іграх й на заняттях.

У дослідженнях виділено і такий аспект часових уявлень як уявлення про ритмічну «картині світу». У методичних рекомендаціях відображення ритмічної «картині світу» передбачає формування у дітей уявлень про послідовність пір року, частин доби, днів тижня [10].

Процес сприймання часу і простору взаємопов'язані: в сприйманні простору прослідковуються елементи часу, в сприйманні часу виявляються елементи простору.

3.2. Методичні аспекти корекційно-розвиткової роботи з формування загальноінтелектуального умінь старших дошкільників з різним рівнем інтелектуального розвитку

Найбільш значущими загальноінтелектуальними вміннями, пріоритетними для подальшого навчання дитини в школі є орієнтування в завданні, планування й самоконтроль. Означені вміння стають центральною, вагомою складовою навчальної діяльності, внутрішньої організації праці, поглиблюють й активізують навчання.

В процесі навчання дошкільників з різним рівнем інтелектуального розвитку формуються вміння не лише використовувати взірці дій і їх продукту, а й усі вказівки зорієнтовані на те, як правильно виконати дію з новим матеріалом. Під час повторення умови правильного виконання завдання – дії напочатку вказуються педагогом, а надалі відтворюються кожною дитиною.

Попередній аналіз ситуації дозволяє намітити відповідний план дій і вибрати необхідні засоби для його реалізації, усвідомити особливості ситуації й внести необхідні зміни та корективи в виконання завдання, робота з формування орієнтування в завданні особливого значення набуває на початкових етапах виконання кожної предметної дії і триває в процесі самостійної діяльності.

Планування як загальне вміння педага (перший етап), надалі спільна з дитиною діяльність і на останньому етапі формування розумової дії (чи



операції) самостійна діяльність дитини [8].

Контроль, як і планування, напочатку здійснювався педагогом з поетапним переходом до спільного контролю, а пізніше до контролю діяльності самою дитиною (самоконтролю).

Оскільки загальноінтелектуальні вміння засвоюються саме на конкретному змісті, вважаємо за доцільне формування даних загальних умінь під час формування елементарних математичних уявлень і понять, які є найбільш продуктивними в пізнавальній діяльності дитини старшого дошкільного віку (рис.3).

Також в процесі перцептивного навчання за допомогою вправ, спрямованих на розвиток цілісності, структурності, константності, аперцепції та антиципації сприймання, важливо формувати такі уміння як: конструювати предметні форми з геометричних фігур, складати фігури та зображення предметів з частин, розпізнавати об'єкт за його частинами, розпізнавати предметне зображення зі зміненою якісною ознакою й зі зміненою його розташування, розпізнавати незакінчені контурні, силуетні зображення та розпізнавати контурні й кольорові накладені зображення.



Рисунок 3 Формування загальноінтелектуальних умінь в процесі вивчення елементарних математичних уявлень і понять

Врахування особливостей психічного розвитку дітей дошкільного віку та



різний рівень інтелектуального розвитку, аналіз змісту навчання і виховання в ЗДО сприяли організації наступних напрямків корекційно-розвиткової роботи:

- поетапне формування умінь користуватися способами перцептивної діяльності: усвідомлення властивостей предмета та співставлення із пропонованим стандартом, моделювання площинних предметних форм, які стають підготовчим для оволодіння розумовими операціями й важливі для оволодіння загальними способами розумової діяльності;

- поетапне формування умінь користуватися операціями наочно-дієвого та наочно-образного мислення (порівняння, класифікація, серіація, використання різних типів зображень для орієнтування в просторі) як необхідних умов формування пізнавальної діяльності дитини загалом і підготовки інтелектуальної сфери до засвоєння навчальних знань в школі зокрема;

- поетапне формування елементарних математичних уявлень і понять про кількість, лічбу, навчання розв'язувати прості арифметичні задачі і усвідомлювати особливість математичних дій як засобів формування умінь орієнтуватися в завданні, планувати й контролювати власну діяльність, як передумов для засвоєння математичних знань, умінь і навичок в процесі шкільного навчання;

- організування в завданнях з формування вміння користуватися способами перцептивної діяльності задля розвитку цілісності, структурності, константності, аперцепції й антиципації сприймання;

- навчання застосувати сформовані умінь в продуктивних видах діяльності: конструюванні, дидактичних іграх з метою закріплення й створення передумов для перенесення засвоєних умінь в нові умови.

Корекційно-розвиткова робота передбачає такі періоди:

I. Пропедевтичний період – підготовка пізнавальної сфери дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку до розумової діяльності. Завданням періоду передбачає формування перцептивної діяльності як засобу підготовки дитини до засвоєння більш складних видів пізнавальної діяльності: вміння користуватися операціями розумової діяльності.

II. Період формування пізнавальної діяльності, а саме: вироблення вмінь користуватися операціями мислення, послуговування початковими математичними уявленнями, схематичне зображення орієнтування в просторі. Водночас триває робота над формуванням перцептивної діяльності у дітей з недостатнім рівнем інтелектуального розвитку.

Вищим рівнем формування (етап зовнішнього голосного мовлення без



опори на предметну діяльність, етап зовнішнього мовлення про себе, етап власне розумових дій) стають завданням формування для дітей з більш високим рівнем розумово розвитку. Попередні ж етапи формування розгорнутіші шляхом введення додаткових підетапів і важливіші для дітей з низьким рівнем інтелектуального розвитку.

Формування умінь передбачає певну послідовність (рис.4).

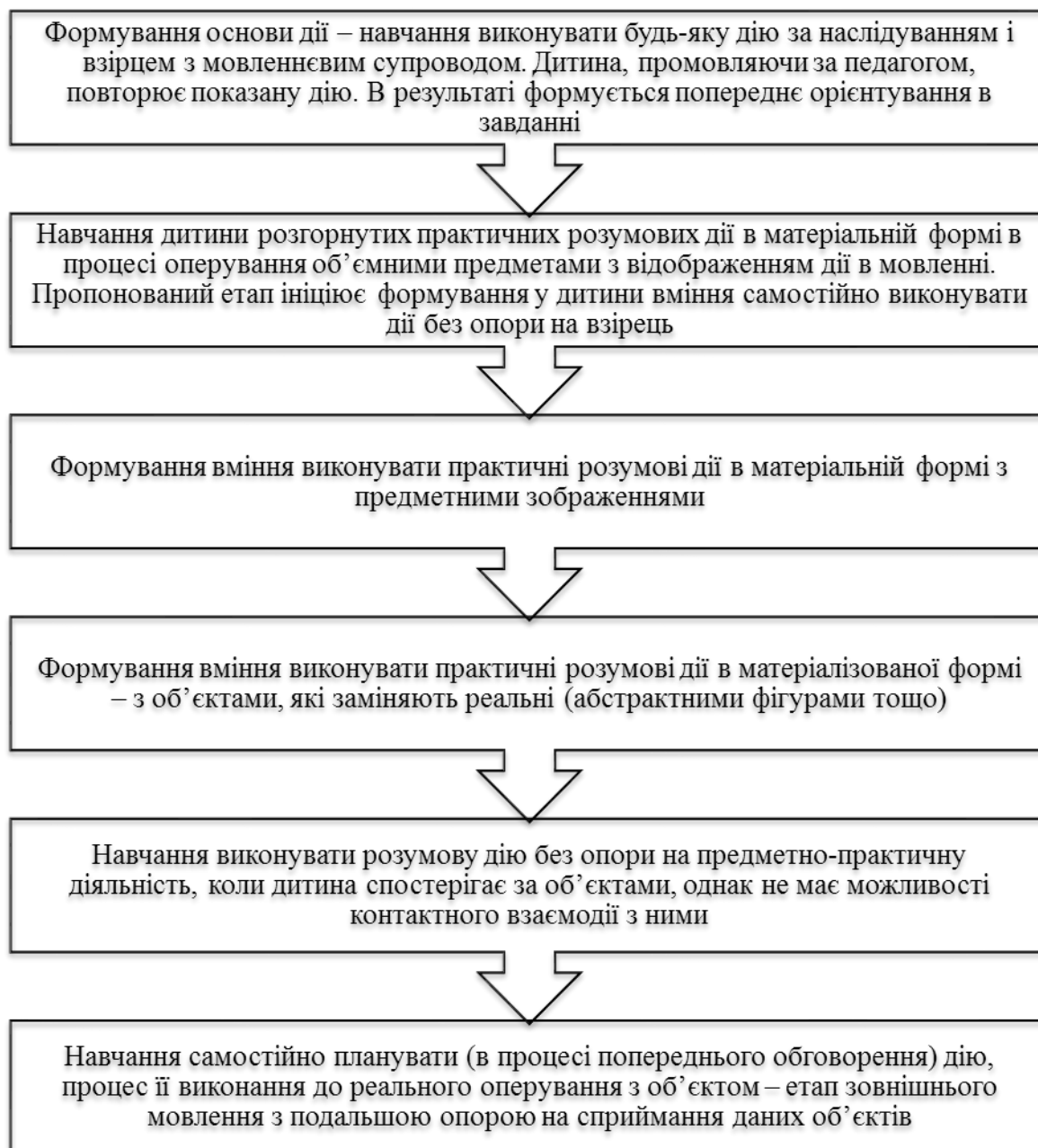


Рисунок 4. Послідовність формування загальноінтелектуальних умінь

Означені етапи формування розумової діяльності конкретизуються залежності від особливостей предметних умінь дитини. На всіх етапах формування умінь мовленнєвого коментування дій дитиною зберігається.

III. Період закріплення сформованих розумових дій характеризується



тим, що матеріал, вивчений дітьми на заняттях, закріплюється вихователями в процесі дидактичних ігор, в процесі конструювання.

Основним прийомом в процесі формування вміння моделювати площинні предметні фігури і вміння користуватися різними типами умовних зображень для орієнтування в просторі вагомості набуває прийом моделювання. За допомогою моделі дитина виділяє в об'єкті його суттєві зв'язки й відношення, що сприяє орієнтуванню в завданні й підвищує можливості подальшого планування діяльності. У навчанні важливо послуговуватись предметним і предметно-схематичним моделюванням.

Висновки

Відтак можемо стверджувати, що умовами формування інтелектуальних умінь задля забезпечення наступності у навчанні дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку стають наступні:

- самостійне коментування дитиною дії в процесі її виконання чи за допомогою навідних запитань педагога;
- мотивація дитини до виконання кожного завдання;
- обговорення досягнутого результату після виконання завдання;
- дозування допомоги дитині з боку педагога залежно від рівня найближчого розвитку дитини, рівня складності пропонованого завдання, здібності дитини до діяльності (сукупність дій) з певною часткою самостійності;
- постійне ускладнення завдань і наочного матеріалу задля створення передумов для перенесення засвоєних способів дій в нові ситуації;
- повернення дитини на попередній етап формування діяльності, якщо вона не готова (не спроможна) виконувати дії на більш високому рівні.



KAPITEL 4 / CHAPTER 4.
**HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF CORRECTIONAL
WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL
DEVELOPMENT**

*ИСТОРИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С
НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ*
*ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ*

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-056

Вступ

Одним з основних напрямів роботи будь-якого закладу дошкільної освіти є формування у дітей комунікативної компетентності як здатності вирішувати вербальними засобами актуальні для них життєві завдання в побутовій, освітній та культурній сфері. Найбільш виражені труднощі формування засобів мовленнєвого спілкування проявляються у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Проблемам вивчення різних аспектів розвитку та корекції мовлення, яке є складником комунікативного репертуару мовленнєвих порушень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, приділялась увага у значній кількості досліджень: Е. Альбрехт, В. Бондар, І. Бгажнокова, Т. Вісковатова, С. Геращенко, Н. Гончарук, С. Горбенко, Л. Даргевичене, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, Л. Занков, О. Інденбаум, Н. Кравець, В. Певзнер, В. Петрова, В. Печерський, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.

Результати досліджень мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку висвітлюються в роботах багатьох авторів, які відзначають несформованість засобів мовленнєвого спілкування, що проявляються у вигляді характерних лексичних, граматичних і фонетико-фонологічних помилок. Розглядаючи мовлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у тісному взаємозв'язку з когнітивним розвитком, фахівці звертають особливу увагу на велику кількість смислових помилок. Труднощі засвоєння семантичної структури слова, що фіксуються у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, викликають у них і недоліки структурно-семантичного оформлення висловлювання (Н. Бастун, Н. Борякова, Т. Ілляшенко, Р. Лалаєва, І. Марченко, Т. Сак, Є. Соботович, С. Шевченко та ін.).

Однак, проблема виявлення специфіки мовленнєвих труднощів у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку і визначення корекційно-педагогічних заходів щодо забезпечення формування засобів



мовленнєвого спілкування у дітей зазначеної категорії потребує дослідження.

4.1. Історичний аспект корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку

Для більш детальнішого розуміння та доцільнішого виконання методичних завдань на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки великого значення набувають дослідження й аналіз історичного аспекту проблеми.

Історичний підхід дає змогу глибше усвідомити закономірності змістового наповнення проблеми у закладах освіти та дослідити способи досягнення навчально-виховних цілей з дітьми з різними категоріями порушень розвитку.

Процеси становлення й розвитку напрямків спеціальної освіти у певні хронологічні періоди висвітлювалися у дослідженнях В. Бондаря, В. Гладуша, В. Золотоверх, Л. Одинченко, М. Супруна, О. Шевченко та інших.

Аналізуючи архівні та літературні джерела зазначаємо, що протягом багатьох століть для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не існувало навчальних закладів, методів та прийомів навчально-виховного процесу.

Термін «олігофренія», поєднавши в цій групі стани, які мають патогенетичну основу – тотальну затримку психічного розвитку, ввів німецький психіатр Еміль Крепелін [2].

Ще з початку ХХ ст. активно вивчалися медичні проблеми розумової відсталості (П. Ковалевський, М. Перельмутер, І. Сікорський, А. Селецький та ін.). Бельгійський психіатр Жан Демор уперше здійснив спробу в етіології відмежувати біологічні й соціальні чинники слабоумства. До біологічних він відносив патологічні чинники, що мали місце в ембріональному періоді розвитку або ранньому дитинстві, до педагогічних – відсутність необхідної уваги в сім'ї та школі.

Перші праці, у яких порушується питання необхідності спеціально організованого навчання спілкування розумово відсталих дітей, з'явилися у ХІХ ст. У 1841 році у Франції під керівництвом лікаря-психіатра Е. Сегена була відкрита клініка, в якій відбувалася не тільки лікувальна, але й виховна робота. Він розглядав питання про необхідність створення спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у яких задовольнялись би різноманітні потреби таких дітей третьою особою [2]. Е. Сеген вважав, що, на відміну від нормальних дітей, така категорія потребує спеціально



організованого навчання спілкування. Його методика ґрунтувалася на вступі в контакт із використанням мовлення з метою пояснення того, чого бажає дитина.

Ж. Демор у XIX ст. у галузі роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку наголошував, що діти вчаться швидше висловлювати власні думки, активно користуватися діалогічним мовленням в спеціальних закладах освіти [4].

У 1936 р. за ініціативою професора П. Бутковського, при Харківській психіатричній лікарні відкривається відділення для розумово відсталих дітей, яке отримало назву «Школа у воріт лікарні» [2;4].

У другій половині XIX ст. в спеціальних установах разом із дітьми з легким і помірним ступенем розумової відсталості перебували діти з важким і глибоким. Лікарі й педагоги не могли отримати позитивних результатів без використання у своїй роботі тих чи інших методів. Такий стан зумовив виникнення диференціації форм інтелектуальних порушень: для дітей із легкою розумовою відсталістю почали відкриватися школи або класи, інші розумово відсталі направлялися в притулки та лікарні [2;4].

Одночасно з відкриттям спеціальних закладів для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку почалось більш детальне вивчення мовлення цих дітей. К. Грачова охарактеризувала рівень їх мовленнєвого розвитку та розробила рекомендації щодо логокорекційної роботи з розумово відсталими дітьми, що мають глибокий ступінь порушення. На її думку, заняття з розвитку мовлення з цими дітьми повинні проводити мовники, оскільки галузь ця «вузькоспеціальна» [2]. Вправи з розвитку мовлення необхідно будувати таким чином, щоб вони сприяли вивченню слів, що позначають той чи інший предмет, а також запам'ятовуванню фраз, що висловлюють побажання або прохання. Важливе значення надавалося читанню вголос та переказу казок, що позитивно впливало на образне сприймання та пам'ять дітей з порушенням інтелектуального розвитку [2;6].

Результати досліджень М. Супруна доводять, що дидактичний аспект діяльності більшості допоміжних шкіл початку XX ст. характеризувався тим, що навчання здійснювалося згідно з програмою масової школи, адаптованої до умов спеціального навчання. У позанавчальний час практикувалося залучення фахівців для розвитку мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Перевага надавалась індивідуальним методам, що є цілком природним для логопедичної роботи

Початок XX сторіччя для спеціальних закладів освіти характеризувався



активним пошуком нових форм проведення занять. Важливого значення набувають заняття з корекції мовлення, оскільки майже четверта частина дітей допоміжних шкіл мали порушення мовлення, що суттєво впливало на навчання їх писемного мовлення [17].

У дослідженнях історії становлення й розвитку психокорекційної педагогіки кінця XIX – середини XX ст. проведених М. Супруном зазначено, що значного розвитку корекційне навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку набуло у першій половині XX ст.

На кінець 30-х років XX ст. припадає розробка навчальних програм і методичних рекомендацій для допоміжних шкіл, у яких містяться рекомендації щодо логопедичної роботи із дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Для реалізації програми передбачалася тісна співпраця між педагогом і логопедом [17].

Наприкінці 40–50-х рр. XX ст. основними завданнями навчальної діяльності закладів для дітей з порушенням інтелектуального розвитку стали: розширення уявлень дітей про навколишній світ, розвиток писемного мовлення, розширення навичок читання, формування уміння усно й письмово висловлювати власні думки.

На той час подолання недоліків мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку тривалий час обмежувалося переважно артикуляційними вправами. Поступово в дослідженнях відділу логопедії Науково-дослідного інституту дефектології (50-ті р. XX ст.) було доведено, що порушення вимови й письма у дітей цієї категорії пов'язані з порушеннями їх пізнавальних процесів, спрямованих на оволодіння звуковим складом мовлення. Стійкість порушень вимови зумовлювалися не мовленнєво-руховими ускладненнями, а значно уповільненим введенням у мовлення правильно артикульованих звуків [1;4;13]. Стан вивчення недоліків вимови дозволив обґрунтувати принципи підходу до подолання цих порушень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як дошкільного, так і шкільного віку.

У спеціальній системі, розробленій Г. Каше наприкінці 60-х р. XX ст. для першого класу допоміжної школи, на першому місці - артикуляційні вправи. Поступово проблема мовлення й мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку набуває актуальності, їй присвячуються численні дослідження, які вказують на різноманітність порушень сформованості всіх сторін, форм, видів та основних функцій (Л. Занков, Р. Лалаєва, В. Лубовський, С. Ляпідевський, М. Певзнер, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, М. Хватцев). Означені порушення негативно впливають на стан сформованості



усного мовлення дітей цієї категорії та призводять до різних ускладнень під час оволодіння ними письмом і читанням.

Провідні вчені-логопеди підкреслюють, що одним із пріоритетних завдань логокорекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку є всебічний розвиток у них пізнавальної діяльності в тісному зв'язку з розвитком усного мовлення, оскільки, типова для цих дітей, тотальна затримка мовленнєвого розвитку й патологічний стан усіх його сторін обмежують спілкування дітей з оточуючими, значно затримують появу пізнавального інтересу, позбавляють можливості набувати відомості, опосередковані словом (Л. Лалаєва, Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко та ін.) [15; 19;20].

На сьогодні відбувається процес удосконалення освітнього процесу спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Липа, В. Синьов, С. Миронова та ін.) та удосконалення науково-термінологічного апарату щодо визначення мовленнєвих порушень, розробки та впровадження системи їх корекції в процесі логопедичної роботи (Н. Баль, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

4.2. Специфіка формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із порушенням інтелектуального розвитку

Особливу значущість в сучасній логопедії набуває проблема складного порушення, коли недоліки мовлення супроводжуються іншими відхиленнями в розвитку [20].

Група дітей з порушеннями інтелектуального розвитку - поліморфна. Вона включає в себе різного роду захворювання, характерною рисою яких є стійке ураження інтелектуальної діяльності та психічного розвитку. У дітей з інтелектуальною недостатністю спостерігається стійке незворотне порушення пізнавальної діяльності, що виникло в результаті органічного ураження головного мозку. Можливості становлення і розвитку інтелектуальної діяльності визначаються тяжкістю уражень нервової системи.

Численні дослідження, проведені в спеціальній психології та педагогіці (А. Лурія, В. Лубовский Л. Новікова, О. Правдіна та ін.), вказують на основний недолік діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку - яскраво виражений дефіцит пізнання навколишнього світу.

Одним з основних проявів порушення мовлення у дітей з інтелектуальною



недостатністю є запізнення формування всіх етапів мовленнєвої діяльності. Проблема формування мовлення дітей цієї категорії – одна з провідних в спеціальній психології та педагогіці. Певну роль у запізненні мовлення відіграє недорозвинення рухової сфери, що порушує узгодженість і точність мовленнєво-рухових відчуттів і сприймань. У дітей з порушенням інтелектуального розвитку помічається, неузгодженість між усіма видами діяльності та мовленням. Таким дітям важко підпорядковувати свої дії словесним інструкціям.

Описуючи специфіку розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку, фахівці відзначають, що за рівнем розвитку пізнавальної діяльності, стану емоційно-вольової сфери та характером поведінки ці діти значно відрізняються від своїх однолітків, що нормально розвиваються. Підвищений рівень відволікання (труднощі зосередження і розподілу уваги), знижена здатність впізнавати предмети і явища навколишнього світу через недоліки зорового, слухового і просторового сприйняття, недоліки пам'яті (довільного і мимовільного запам'ятовування) не дозволяють таким дітям отримувати і повноцінно переробляти інформацію, що надходить із зовні [13;19].

Дослідники вивчення співвідношення мовлення і мислення у дітей (Л. Виготський, О. Лурія), показали, що всі психічні процеси у дитини (мислення, сприймання, пам'ять, увага, уява, цілеспрямована поведінка) розвиваються за прямою участю мовлення. Мовлення не є природженою здатністю людини, воно формується поступово, разом з розвитком дитини, на основі наслідування мовлення оточуючих.

У сучасних дослідженнях (В. Ветрова, М. Єлагіна, М. Лісіна, С. Мещерякова) виділяються чотири форми спілкування дітей з дорослими: ситуативно-особистісна (безпосередньо емоційна); ситуативно-ділова (наочно-дійова); позаситуативно-пізнавальна; позаситуативно-особистісна.

Порушення розумової діяльності, несформованість наочно-образного мислення, слабкі пізнавальні інтереси ускладнюють перехід дітей з порушенням інтелектуального розвитку до інших вищих форм спілкування: позаситуативно-пізнавального, і позаситуативно-особистісного, які будуються на прагненні дитини пізнати оточуючий світ.

Таким чином, як зазначають дослідники (Л. Виготський, Г. Дульнев, Л. Занков, Н. Морозова, Б. Пінський, В. Петрова) у дітей з порушенням інтелектуального розвитку, фіксується значне відставання психічного розвитку в порівнянні зі здоровими однолітками. Для таких дітей характерним є недорозвинення мовлення, несформованість пізнавальних мотивів, слабка



вираженість і короткочасність спонукань до діяльності, обмеженість її мотивів, недостатня сформованість соціальних потреб, низький рівень довільності дій, порушення словесно-логічного мислення.

У дітей з порушенням інтелектуального розвитку мовлення є більш залежним від їхнього життєвого досвіду та спілкуванням з оточуючими, ніж у дітей з нормальним розвитком, проте внаслідок недорозвинення психічних процесів зазначений процес відбувається уповільнено. Практична та пізнавальна діяльності, які розвиваються на видозміненій основі у подальшому не слугують достатнім підґрунтям для швидкого накопичення більшої кількості уявлень і не сприяють проявам у дітей з порушенням інтелектуального розвитку нових потреб та інтересів. Тому такі діти менше, ніж їх однолітки з нормальним розвитком відчувають потребу в мовленнєвій взаємодії з оточуючими та менше спілкуються, є пасивними у комунікативній діяльності (В. Петрова, Ж. Шиф). В цілому, комунікативна діяльність дітей з порушенням інтелектуального розвитку формується із запізненням та характеризується порушеннями, пов'язаними із затримкою у формуванні мовлення [13].

Мовленнєві порушення дітей даної категорії обумовлені труднощами засвоєння рідної мови як кодової системи. У мовленні це проявляється у вигляді стійких специфічних помилок: лексичних, граматичних, фонетичних [1;10;13;15].

Особливість словника дітей з порушеннями інтелектуального розвитку полягає в неточному, недиференційованому використанні ряду слів, а також в неправильному розумінні і вживанні слів, близьких за значенням. Граматична побудова мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку також формується з великими труднощами і має якісну своєрідність. Дослідження науковців [2;13;14;19;21] виявили значне недорозвинення граматичних навичок, що виражається в стійких аграматизмах, які ілюструють труднощі засвоєння морфологічної та синтаксичної підсистем мови.

Вивчення фонетичної сторони мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку показує, що найчастіше у них фіксується змішування звуків (свистячих, шиплячих, сонорних), рідше – спотворення звуків (частіше міжзубний сигматизм, ротацизм) і заміна одного звуку на інший; відсутність звуків – менш поширене порушення.

Певні особливості характеризують і лексичну складову мовлення. На думку Г. Дульнева, важливим моментом, що характеризує засвоєння дітей з порушеннями інтелектуального розвитку словникового складу рідної мови, є специфічне відношення між їх активним і пасивним словником. Більша частина



всіх слів, відомих їм, входить в їх пасивний словник і лише відносно невелика кількість – використовується активно [3, с. 58].

Г. Дульнев зазначає, що значна невідповідність між активним і пасивним словником у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку може бути виявлена відносно всіх частин мови. Але найбільш яскраво вона проявляється при вживанні прикметників. Експериментальним шляхом було доведено, що при необхідності самостійно дібрати визначення до добре знайомих іменників, наприклад: *будинок, лев* тощо, учні, як правило, використовують невелику кількість одних і тих самих, найбільш вживаних прикметників, які лише приблизно характеризують предмети. Вони кажуть «*великий будинок, сильний лев*» тощо [3, с. 60].

Однак найбільше у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку порушена функція звукового аналізу і синтезу, оскільки вони не можуть освоїти операції кількісного і послідовного аналізу звуків в слові.

Крім того клінічна картина порушень інтелектуального розвитку характеризується сповільненою і недосить диференційованою реакцією таких дітей на зовнішні подразники, домінуючими стають порушення мислення, які характеризуються генералізованістю і чітко проявляються в ієрархії розумових процесів. Це призводить до складнощів розпізнавання і називання засобів невербальної комунікації - класифікувати та порівнювати як різні прояви знакової діяльності людини в контексті розв'язуваної задачі, так і способи обміну інформацією (І. Мамайчук; К. Лебединська, В. Лебединський; Р. Maulik).

Дослідження невербальної комунікації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дозволяє не тільки оцінити актуальний стан психіки таких дітей, але і окреслити напрям для подальшого психотерапевтичного впливу, що може сприяти поліпшенню психологічної адаптації таких дітей.

Таким чином, переважна більшість фахівців в галузі спеціальної освіти відзначають, що основна проблема при порушеному інтелекті – це труднощі в навчанні, зумовлені недорозвиненням вищих психічних функцій.

4.3. Організація та зміст обстеження дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Для визначення сформованості основних засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального



розвитку 5-6 років було проведено спеціальне дослідження їх мовленнєвої продукції.

Дослідження проводилося у вигляді індивідуального експерименту, в ході якого дітям пропонувалися різні тестові завдання. Обстеження проводилося у звичайній для дитини обстановці, при повному її залученні до експерименту. Перед початком проводилася невелика співбесіда, для того щоб встановити контакт з дитиною і визначити ступінь її обізнаності про навколишній світ.

При обстеженні у дітей виявлена легка розумова відсталість. Фізіологічний стан слуху і зору у всіх дітей непорушений. Результати вивчення невербальних функцій свідчили про значне недорозвинення їх загальних інтелектуальних здібностей. У дітей проявлялися риси загальної емоційно-вольової незрілості, слабкої регуляції довільної діяльності, низької пізнавальної активності, інертності в комунікації, розсіяна і нестійка увага, непосидючість, знижена пам'ять. Особливі труднощі у всіх дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виникали при виконанні завдань, що вимагають аналізу, узагальнення, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Загальна картина мовленнєвої продукції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: у всіх дошкільників відзначалася низька мовленнєва активність. Словник характеризувався якісною неповноцінністю, численними помилками у вживанні слів, був обмежений кількісно. Відзначалися множинні аграматизми, порушення складової структури, недостатня сформованість фонематичного слуху. У побутовому спілкуванні дошкільники користувалися ситуативним фразовим мовленням, що складалося в основному з простих речень.

Для вивчення мовленнєвої продукції дітей за основу була взята методика визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку Є. Соботович, яка найбільш відповідає завданням нашого експериментального дослідження [10; 15; 18]. Відповідно до даної методики, ми оцінювали мовленнєву продукцію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на основі сукупного аналізу наступних показників: рівень сформованості лексичних навичок в двох аспектах: кількісному (обсяг словника), якісному (системна організація словника); рівень сформованості граматичних навичок: словозміна, словотвір і синтаксис; рівень сформованості фонетико-фонологічних навичок: фонематичний слух, фонологічний аналіз, просодичне оформлення мовлення; рівень сформованості вміння працювати з текстом: розуміння певного змісту і структури.

Знання про навколишній світ дітей з порушеннями інтелектуального



розвитку відповідали рівню розвитку нижче середнього (50%). Слід зазначити, що під час експерименту діти з порушеннями інтелектуального розвитку важко розуміли зміст звернених до них питань, перепитували, проте активно приймали допомогу. Висловлювання дітей були обмежені в обсязі, відзначалися порушення зв'язності, труднощі лексико-граматичного оформлення. Для даної категорії дітей був характерний довгий пошук слів, заповнення пауз емболами, наприклад: «Хлопчик і дівчинка ... ну-у-у ..., це-о-о ... гуляють».

I. Результати обстеження лексичних навичок.

У віці 5-ти років у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку рівень сформованості за даним показником відповідав середньому: 55%, що пояснюється зростанням вимог до обсягу словника.

Мовлення дітей характеризувалася такими лексичними неточностями (видові підміни): *кабачок (баклажан), ворон (шпак)*. Фіксувалися і заміни слів на основі зовнішньої схожості: *куля (парашут), зірка (сніжинка)*. Словник дітей переважно складався зі слів, що позначають предмети, помічався дефіцит дієслівного словника, практично були відсутні слова, що позначають ознаки і якості предметів.

У середньому рівень сформованості системних зв'язків між лексичними одиницями у 5-річної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку був середній (52% від норми). Помилковість відповідей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку полягала в тому, що вони робили висновки за несуттєвими ознаками. Наведемо приклади відповідей: *Гніздо і мурашник разом, тому що вони поруч з деревом; Пасажирський вагон і товарний вагон розрізняються довжиною*.

Таким чином, діти з порушеннями інтелектуального розвитку найбільші труднощі мали не в накопиченні лексичних засобів мовлення, а у встановленні системи зв'язків між ними.

II. Результати обстеження граматичних навичок.

Результати дослідження рівня сформованості граматичних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку свідчили, що процес становлення навичок словозміни, словотворення і синтаксичних навичок у цих дітей був утруднений.

Зведені результати обстеження граматичних навичок дітей показали рівень нижче середнього (38%). До прикладів, що підтверджують дані результати, можна віднести такі відповіді дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку *на санко (на санках); яблуків (яблук)*. Діти з трудом узгоджували



числівник з іменником, допускаючи такі помилки: *п'ять гудзики, п'ять м'ячики*. Словозмінні навички дітей 5-ти років з порушеннями інтелектуального розвитку фіксувалися виражені труднощі засвоєння словозмінної системи мови, у мовленні дітей була присутня велика кількість морфемних аграматизмів.

III. Результати аналізу синтаксичних навичок.

Рівень розвитку синтаксичних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку середній (50%). Проте частіше не змогли відповісти на питання, рідше в їх відповідях фіксувалися випадки порушення узгодження та неправильного вживання прийменників: *«Лисиці живуть на ямок»*. Результати експериментального дослідження підтвердили висновки вчених щодо того, що формування синтаксичних навичок безпосередньо залежить від засвоєння морфології, і в першу чергу – від засвоєння словозміни (О. Гвоздєв, С. Цейтлін, О. Шахнарович та ін.) [21]. Труднощі засвоєння словозмінних моделей рідної мови, які були найбільш сильно виражені у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, відповідним чином позначилися на формуванні синтаксичних навичок.

IV. Результати обстеження фонетико-фонологічних навичок у дітей.

Даний показник розглядається в сукупності таких параметрів, як фонематичний слух, просодичне оформлення мовлення і сформованість навички звукового аналізу та синтезу.

Узагальнені результати обстеження фонетико-фонологічних навичок дозволили констатувати, дані навички у дітей перебували на рівні розвитку нижче середнього (37%). Рівень сформованості фонематичного слуху у дітей був нижче середнього (46%). Аналіз результатів дослідження даних навичок показав, що в складовому оформленні слова були представлені типові спотворення, що описані в спеціальній літературі. Нами також виявлено такі спотворення в складовому оформленні слова: перестановки, пропуски, скорочення тощо. При повторенні серії складів, діти повторювали перший почутий звук: *та-та-та (та-да-да)*. Порушення складової структури слова у дітей були представлені пропусками складів: *моцикліст (мотоцикліст)*. При повторенні серії складів діти невірно відтворювали їх структуру: *ка-га (зам. ка-га-ка)*.

Рівень засвоєння просодичної сторони мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку був нижче середнього (40%). Мовлення дітей було недостатньо виразне. Діти не фіксували в реченні питальну інтонацію, тобто повторювали питання як стверджувальне речення: *Микола купив квіти (Микола*



/ купив квіти?). Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку було важко виразно оформити своє мовленнєве висловлювання, відзначалися помилки при повторенні складів з різним наголосом, речень з різною інтонацією. Діти даної категорії не розуміли сенсу питань.

Результати обстеження звуковимови дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: звуковимова у дошкільників оцінювалася на основі аналізу всієї мовленнєвої продукції під час діагностичної процедури. Аналіз отриманих результатів показав, що у дітей в середньому фіксується 30% перекручених звуків.

V. Результати обстеження вміння працювати з текстом.

Оцінка зв'язного мовленнєвого висловлювання (текстової діяльності) відповідно до обраної нами методики здійснювалася на основі сукупного аналізу таких показників як: розуміння тексту і самостійне продукування тексту розповідного характеру відповідно до визначеного сюжету.

Аналіз результатів дослідження зв'язного мовленнєвого висловлювання показав, що загальний рівень сформованості текстової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку низький (29%).

Щоб оцінити здатність дитини до розуміння смислового змісту тексту (оповідання), для прослуховування пропонувався текст, в якому чітко простежувалася логіка подій; текст містив як основну, так і додаткову (приховану) інформацію. Після одноразового прослуховування тексту дитині задавалися питання, відповіді на які дозволяли оцінити рівень розуміння тексту. При оцінці цього вміння враховувалася здатність ідентифікувати змістово-смислове значення тексту і вміння виділяти як основну, так і додаткову інформацію, що міститься в ньому.

Так, при дослідженні здібності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до розуміння смислового змісту тексту виявлено, що рівень за цим параметром у таких дітей був низький (28%). При виконанні завдання дітям важко було встановити понятійні зв'язки і відносини, що знаходило відображення на складанні ними висловлювань. Речення, складені ними, були неточними, частково абсурдними, несформованими ні семантично, ні лексико-граматично.

Розглядаючи показники формування вміння працювати з текстом, можна відзначити, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку рівень розуміння тексту був низький (26%). Результати експериментального дослідження показали, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку відчували значні труднощі, як у розумінні тексту (оповідання), так і



самостійному його продукуванні. Труднощі усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між предметами і явищами, зображеними на сюжетних картинках, виявлялися в порушенні логічної послідовності викладу подій, пропусках інформативно важливих частин тексту, неадекватному вживанні слів, грубому порушенні смислової організації тексту. Діти допускали смислові помилки, пов'язані з неправильним розподілом логічних ролей «предмет» – «ознака», вибирали неоптимальний рівень смислового членування тексту, з'єднували в одне речення елементи різних смислових рівнів.

4.4. Корекційна робота з формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Однією з умов ефективності корекційної роботи з формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку був тісний зв'язок в роботі вчителя-логопеда, психолога, вихователів і батьків. Зміст логопедичної роботи було розроблено з урахуванням провідної ланки в структурі мовленнєвого порушення зазначеної категорії дітей.

У змісті роботи виділені наступні напрями: формування лексичних, граматичних, фонетико-фонологічних засобів мови та зв'язного мовлення. За основу методичного аспекту корекційної роботи використовували ігри та вправи, описані в роботах С. Кондукової, І. Марченко, Є. Соботович, С. Шевченко, М. Шеремет [5;7;9;15].

Крім того на особливу увагу заслуговують специфічні сучасні педагогічні технології, використання яких дозволило осучаснити та оптимізувати процес корекційного втручання. Зокрема йдеться про комунікативну технологію. З визначення педагогічної технології як продуманої у всіх деталях педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення освітнього процесу, із забезпеченням комфортних умов для дітей, впливає, що комунікативна технологія - це спеціально організована діяльність взаємин педагога і дітей, що обумовлює успішність навчання, виховання і соціально-психологічного забезпечення освітнього процесу [8;11;16].

Дана технологія включає:

- організацію комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні;
- навчання основам комунікативної поведінки;
- формування форм і способів комунікації;
- управління психічним станом дитини.



Комунікативна технологія може бути представлена у вигляді етапів вирішення комунікативних завдань:

- створення ситуації спілкування з урахуванням індивідуальних особливостей дітей і поточної педагогічної ситуації;
- вибір оптимального варіанту залучення уваги;
- безпосереднє комунікативну взаємодію із здійсненням вербального і невербального спілкування;
- організація змістовного та емоційної зворотного зв'язку (стадія зворотного зв'язку в спілкуванні), що відповідає заключному етапу вирішенні комунікативної задачі, метою якої є корекція.

Підгрупові (фронтальні) заняття проводилися відповідно до розкладу роботи вчителя-логопеда, індивідуальні – щодня, відповідно до режиму дня в вікових групах закладу дошкільної освіти.

Формування лексичних засобів мови

Основною метою даної роботи стало формування словникового запасу, як в кількісному (обсяг словника), так і в якісному (різноманіття різних видів смислових і формальних зв'язків) аспектах.

Приклади вправ:

1. Перед дітьми гумовий м'яч, дерев'яний кубик, плюшевий ведмедик. Логопед описує одну з іграшок, називаючи її якості: *Круглий, гладкий, гумовий. Що це?* Діти відгадують, про яку іграшку йдеться. Потім вправа проводиться без зорової опори. Коли діти будуть правильно виконувати завдання, вони самі описують запропоновані логопедом предмети.

2. Перед дітьми предметні картинки. Виконують інструкцію: *Знайти зайву картинку в кожній групі малюнків і пояснити свій вибір.*

Малюнки: плаття, пальто, куртка, чоботи, штани; картопля, яблуко, апельсин.

Формування граматичних засобів мови

При роботі над граматиною враховувався принцип концентричної подачі матеріалу, тобто регулярне повернення до роботи над словозмінними, словотворчими і синтаксичними навичками, але вже в більш складних мовленнєвих умовах, провідна роль відводилася роботі над словотвором. Уся робота з формування морфологічних навичок проводилася виключно на синтаксичній основі.

У зміст роботи з формування навичок словозміни були включені наступні розділи:

- закріплення в мовленні дітей правильного використання категорій



числа і роду, узгодження слів у реченні в числі, роді, відмінку;

- закріплення в мовленні дітей правильного використання іменників множини в родовому і місцевому відмінках;
- формування навичок правильного використання в мовленні іменників множини в давальному і орудному відмінках без прийменників і з прийменниками *до, з, під, на*.

Як приклад вправ наведемо наступні:

1. Перед дітьми предметні картинки із зображенням тварин і їх дитинчат. Діти виконують інструкцію: *Розглянути картинки. Назвати спочатку дорослих тварин, потім їх дитинчат.*

Малюнки: лисиця – лисеня, качка – каченя, слон – слоненя, тигр – тигреня.

2. Перед дітьми предметні картинки. Діти виконують інструкцію: *Назвати дерева, зображені на картинках. Послухати, як називається лист кожного дерева. Як називається лист липи, осики, верби?*

Малюнки: дуб – дубовий лист, клен – кленовий лист, береза – березовий лист.

Формування фонетико-фонологічних засобів мови

В основі формування фонетико-фонологічних навичок лежить фонематичний слух – здатність людського слуху до аналізу і синтезу мовленнєвих звуків на основі розрізнення фонем даної мови, тобто виділення і узагальнення стійких диференціальних ознак фонем.

У зміст роботи з розвитку фонематичного сприймання, уявлень, навичок звукового аналізу та синтезу включені наступні розділи:

- закріплення навичок розрізнення голосних звуків «*a, y, i, o, e, u*» з опорою на предметні картинки-символи; на основі сприймання їх беззвучної артикуляції; з опорою на картинки, що зображують положення губ при їх вимові;
- розвиток навичок розрізнення твердих і м'яких приголосних звуків «*м, б, п, д, н, т, г, к, х, в, ф*» в складах і словах з опорою на картинки-символи і без них;
- розвиток навичок звукового аналізу та синтезу поєднань голосних звуків і слів;
- розвиток навичок виділення кінцевого твердого приголосного звуку в односкладових словах;
- розвиток навичок відбору предметних картинок зі свистячими і шиплячими звуками на початку слова.

У зміст роботи з розвитку просодичної складової мовлення включені



наступні розділи: продовження роботи з розвитку сили голосу і стійкості звучання; розвиток навичок довільної регуляції сили голосу; вдосконалення навичок користування гучним і тихим голосом; розвиток вміння довільної виразності мовлення.

Приклади використовуваних вправ:

1. Перед дітьми предметні картинки. Діти виконують інструкцію: *Послухати слова і плескати в долоні, якщо почувеш звук [ш]: кішка, санки, шуба, школа, ніс, стіл, самокат.*

Малюнки: кішка, санки, шуба, школа, ніс, стіл, самокат.

2. Діти сидять в ряд один за одним. Логопед називає склад або серію складів (наприклад: *за; су-зу-зі*) на вушко першій дитині. Склад / серія складів передається ланцюжком, і остання дитина вимовляє його / її вголос.

Формування зв'язного мовлення

Працюючи над зв'язним мовленням, ми вчили дітей складати описову розповідь за зразком, запропонованим планом, за серією сюжетних картинок і за сюжетною картинкою, удосконалювалися навички ведення діалогу, вміння ставити запитання, відповідати на них повно або коротко.

Прикладом вправ можуть послужити наступні:

1. Логопед показує дітям ляльку Машу, звертає увагу на її сукню. Задає дітям питання про ляльку та її сукню (*Хто це? Що вдягнено на Маші? Якого кольору сукня? Сукня довга або коротка? Сукня з шовку, значить вона яка?*) і промовляє розповідь, що склалася: *Це лялька Маша. У неї біла шовкова сукня. Сукня довга. Сукня прикрашена квітами. У цій сукні Маша піде на свято.*

Далі логопед показує ляльку Олю і пропонує дітям скласти розповідь-опис її сукні. Кожна дитина говорить по одному реченню за планом питання-відповідь.

Після спеціального навчання було проведено контрольний експеримент, спрямований на виявлення динаміки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку і перевірку ефективності запропонованої системи корекційної роботи.

Контрольна перевірка проводилася шляхом аналізу мовленнєвої продукції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що брали участь в експериментальному навчанні і груп дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які не були у ньому задіяні.

Реалізація поставлених перед контрольним експериментом завдань здійснювалася за допомогою методики, що застосовувалася на етапі констатувальної фази дослідження. Діти з порушеннями інтелектуального



розвитку, які брали участь в контрольному експерименті, були поставлені в умови однакової психологічної ситуації, що дало нам можливість з достатнім ступенем вірогідності оцінити характер їх змін в процесі корекційно-педагогічного впливу.

Результати контрольного експерименту показали, що у дітей експериментальних груп відзначена позитивна динаміка в мовленнєвому розвитку. Різниця між дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку контрольної і експериментальної груп склала 8% (рівень розвитку засобів мовленнєвого спілкування в обох категорій дітей середній). Окремі показники сформованості основних засобів мовленнєвого спілкування (лексичні, граматичні, фонетико-фонологічні навички) і вміння працювати з текстом у дітей експериментальних і контрольних груп, якісні відмінності і вікові зрізи покращилися.

У цілому дошкільники експериментальних груп значно краще і швидше справлялися із завданнями діагностичної методики. У багатьох дітей контрольних груп при виконанні завдань була помітна певна розгубленість, зазначалася більша кількість істотних помилок. Діти контрольної групи не розуміли майже половину тестових завдань. Незважаючи на те, що діти експериментальної групи ще не повністю оволоділи необхідними граматичними навичками, після спеціального навчання, ступінь усвідомлення мовленнєвих висловлювань у них виявилася значно вище. Результати навчального експерименту виявили потенційні можливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в плані їх мовленнєвого розвитку. Експериментальне навчання пробудило інтерес до слова, сприяло засвоєнню лексичного і граматичного матеріалу.

Для порівняльного аналізу результатів експериментальних і контрольних груп показовим було вивчення зв'язного мовлення. Аналіз результатів показав, що рівень сформованості текстової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку експериментальної групи також, як і у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку контрольної групи ці показники можна було віднести до середнього рівня (68% і 57% відповідно, різниця 11%).

Висновки

Таким чином, з огляду на результати обстеження дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, нами була окреслена робота з формуванням основних засобів мовленнєвого спілкування (лексичних, граматичних і фонетико-фонологічних), а на їх основі – зв'язного мовлення.



Така поетапна робота дозволила створити міцну базу для забезпечення повноцінної комунікації дитини.

Слід зазначити, що реалізація представленої методики здійснювалася в тісному взаємозв'язку з батьками, вихователями та іншими працівниками закладу освіти.

Порівняльний аналіз даних на початку і в кінці експериментального навчання дозволив зробити висновок про ефективність запропонованої корекційної роботи з формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Отримані результати свідчать про якісні і кількісні зміни, які відбулися під впливом спеціального навчання, що дозволяє зробити висновок про позитивну динаміку формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**KAPITEL 5 / CHAPTER 5.****CONCEPTUAL PRINCIPLES OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE PREPARATION TO THE HEALTH-RESERVATION ACTIVITY IN THE SECONDARY SCHOOL***КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ***DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-013****Вступ**

На сьогодні можна впевнено стверджувати, що знання є найбільшою цінністю. Освіта стає одним із чинників економічного й соціального прогресу суспільства, зорієнтована на створення умов для реалізації людини як в особистісному, так і в професійному плані через забезпечення адекватного світовій спільноті рівня загальної й професійної культури, розумового розвитку, професійної кваліфікації й професійної компетентності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема вдосконалення й розвитку такої системи освіти, що буде спроможна проектувати й відтворювати всю складність явищ і зв'язків матеріального й духовного життя сучасного суспільства.

Для сучасного світу характерні багато процесів, що відбуваються в різних сферах діяльності людини й незалежно від особливостей країни, її соціокультурної ситуації, профілю закладів вищої освіти та інших особливостей мають багато спільного. Щоб відповідати умовам нової системи міжнародного устрою, розвиток вищої освіти країни, що прагне до поступального розвитку, повинен відповідати загальним для всього світу тенденціям; основними з яких є гуманізація, демократизація, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція, інноваційність, технологізація, інформаційно-комунікативні технології та інформатизація, диверсифікація, неперервність освіти, самоосвіта. Усі вони впливають на розвиток вищої професійної освіти в усьому світі.

Пізнання сутності перерахованих вище тенденцій дозволить зрозуміти запити сучасної практики вищої фізкультурної освіти та розробити основні положення концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.



5.1. Гуманізація освіти

Гуманізація – одна з провідних сучасних тенденцій розвитку суспільства, що призводить до структурних та якісних змін у системі освіти. Освіта стає особисто-значимою цінністю. Свідомий підхід до визначення та отримання фундаментальної освіти є суб'єктивною потребою майбутнього фахівця й об'єктивною потребою суспільства.

Крім традиційного визнання кожного студента унікальною неповторною особистістю, виявлення його потреб, інтересів, спонукання до розвитку своїх здібностей, і до самовдосконалення, гуманізація професійної освіти має бути спрямована на формування в нього активної громадянської позиції, дослідницьких навичок, умінь критичних роздумів і самооцінки [9, с. 188]. Гуманізація педагогічної освіти формує відносини за типом «суб'єкт-суб'єкт», що визначає орієнтацію на індивідуальні характеристики людини та створення умов для розкриття її природних задатків і здібностей. У контексті такої парадигми найбільш важливою характеристикою якості педагогічної освіти є динаміка індивідуально-особистісних властивостей і проявів людини.

Отже, гуманізація педагогічної освіти зумовлена тим, що вищою цінністю педагогічного процесу є особистість з її потребами, мотивами, цілями та стосунками. Гуманізація освіти полягає у створенні умов для вияву й розвитку індивідуальних особливостей людини, захисту власної унікальності, максимального задоволення таких потреб людини, як самоактуалізація, самореалізація, духовне, соціальне та професійне становлення. Усе це передбачає зміни мети, змісту, технологій системи педагогічної освіти, для перетворення студента в суб'єкт навчальної та професійної діяльності, зміни системи відношень у педагогічному процесі та критеріїв оцінки його результативності. Розвиток педагогічної освіти в напрямі гуманізації передбачає планування, організацію та реалізацію підготовки майбутнього вчителя на основі особистісного, індивідуального, культурологічного, аксіологічного, професійно-орієнтованого підходів, що дають змогу розкрити культурний, науковий, соціальний та професійний потенціал особистості.

5.2. Демократизація освіти

Демократичний шлях розвитку України – це цивілізаційний процес об'єктивного характеру. Л. А. Шелюк розглядає демократизацію як один із



принципів реферування освіти в Україні. На його думку, сьогодні Україна як ніколи гостро відчуває потребу підготовки й виховання нового покоління молоді як активних громадян демократичного суспільства, тому державне управління освітою має визначити, яка саме система освіти для цього потрібна, і в який спосіб освіта братиме участь у побудові суспільства, заснованого на фундаментальних цінностях прав людини й громадянина, демократії та верховенства права, рівності і взаємній відповідальності, толерантності та свободи [25, с. 372]. Учений вважає, що демократизація освіти відбувається через проникнення принципів демократії в структуру навчальних закладів, управління, зміст і процес навчання, кадрову політику, сферу контролю тощо [25, с. 374].

Л. В. Маргуліна ключовим аспектом демократизації освіти вважає демократизацію управління освітою, що передбачає делегування певної частини повноважень адміністрації громадським структурам закладів освіти, забезпечення виборності та звітності управлінських структур, використання творчого потенціалу керівників шкіл, учителів, учнів, батьків і широкої громадськості [13, с. 399], а також демократизацію процесу навчання, спрямовану на впровадження «суб'єкт – суб'єктних» відносин у спільну діяльність педагога та учня. Учена вказує на важливу роль у демократизації навчання свободи слова, гласності, самовираження особистості учня, розвитку критики та самокритики [13, с. 402].

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократизму, національної свідомості та взаємоповаги між націями. Демократизація освіти в цілому й демократизація відносин учасників освітнього процесу зокрема стають надзвичайно актуальними. Важливим аспектом демократизації освіти, на думку І. С. Постоленко, є оновлення методів, прийомів навчальної діяльності учнів, в основі яких мають бути гуманістичні стосунки, партнерські відносини, принципи рівноправного діалогу вчитель–учень [20, с. 69].

Аналізуючи основні напрями демократизації сучасної освіти, А. О. Малишева наголошує на деідеологізації змісту й гуманізації цілей освіти, на важливості задоволення духовних потреб молоді в освітніх послугах високої якості [12, с. 21].

Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу, як вважає В. П. Андрущенко, відбувається з орієнтацією на зарубіжний досвід, що формулює вимоги до демократичної освіти та підготовки демократично орієнтованого фахівця [1, с. 9].

Отже, демократизація є важливою тенденцією розвитку сучасного



суспільства та модернізації вищої освіти в Україні, що містить широкий спектр проблем: децентралізацію в управлінні освітою, автономію та розвиток альтернативних закладів освіти, залучення громадянського суспільства до управління освітою, надання однакових можливостей доступу для всіх громадян до якісної освіти, різноманіття освітніх систем, співпраця, відкритість, самоорганізація тощо.

5.3. Глобалізація, інтернаціоналізація та інтеграція в освіті

Процес глобалізації охоплює всі сторони людського життя, проте визначення суті та змісту цього процесу пов'язане з різними методологічними позиціями та концепціями. У монографії за редакцією О. К. Чаплигіна глобалізм названий загальнопланетарною реальністю, єдиним економічним і соціокультурним простором, сформованим на основі взаємозв'язків і взаємозалежності країн і народів, зростання обсягів і прискорення темпів обміну товарами й послугами, міжнародного переміщення капіталів і робочої сили, взаємопроникнення духовних цивілізаційних цінностей [11, с. 6].

В умовах світових процесів глобалізації освіти розглядають як найважливіший ресурс розвитку людського капіталу, творчого потенціалу та інновацій, один із головних чинників економічної та соціальної ефективності та конкурентоспроможності. На важливості впровадження в процес освіти складових елементів глобалізації і інтернаціоналізації для моделювання майбутньої системи освіти та рівня кваліфікації трудових ресурсів наголошує Н. Н. Понаріна [19].

Процеси глобалізації вищої освіти пов'язані зі збільшенням кількості іноземних студентів, які навчаються за міжнародними програмами підготовки, появою нових форм навчання, що призводить до пізнання культурних особливостей, традицій та цінностей різних країн світу, дозволяє обмінюватися досвідом із теорії та методології науки, практикою проведення прикладних досліджень, тощо. У зв'язку з цим поняття «глобалізація» інколи ототожнюють з «інтернаціоналізацією» і «інтеграцією» [11, с. 13]. Проте, зауважує О. К. Чаплигін, хоча ці поняття пов'язані між собою, однак відображають якісно різні явища, бо інтернаціоналізація постає як тривалий історичний процес подолання просторових бар'єрів (державних рубежів) у політичній, економічній, культурній та інших сферах, а це взаємопроникнення, на відміну від глобалізації, не зачіпає державного суверенітету [11, с. 13]. На відмінностях



цих процесів зосереджує увагу й Д. А. Мещеряков, який основною ознакою глобалізації освіти вважає те, наскільки сильні національні інтереси в глобальному світі. Саме через національні системи вищої освіти з їх особливостями відбувається процес інтернаціоналізації вищої школи. Вона передбачає розробку й реалізацію національних освітніх програм, якими можна обмінюватися з іншими країнами, вони будуть привабливі для іноземних студентів, які приїжджають вчитися в іншу країну, а також можна буде проводити обмін співробітниками, організовувати спільні наукові дослідження та розробки [15, с. 82]. Отже, інтернаціоналізація є однією з ознак глобального простору вищої освіти.

Інтернаціоналізація вищої освіти є результатом поєднання хоча й різних, але пов'язаних між собою факторів: прагнення країн до розвитку академічної та культурної співпраці; зростання мобільності кваліфікованих фахівців і професіоналів в умовах глобалізації економіки; прагнення сучасних інститутів вищої освіти до отримання додаткових доходів або підвищення свого статусу й зміцненню репутації на міжнародній арені; потреба отримати вигоду від економічно активного населення з більш високим рівнем освіти в країнах з економікою, що розвивається або уражених процесами старіння населення.

З інтернаціоналізацією пов'язане явище інтеграції, яка, за спостереженнями А. В. Панібратцева, за останні десять років вплинула на систему вищої освіти. Інтеграцію вчений трактує, як абсолютно закономірний, передбачуваний і природний процес, властивий системі освіти різних держав, що передбачає не просто співпрацю під час обміну знаннями та студентську мобільність, а розвиток цих зв'язків на державному рівні та інтеграцію основ національних систем освіти [18, с. 51]. Інтеграція вищої освіти в єдиний світовий простір, орієнтована на принципи загальноєвропейських або загальносвітових систем, значно впливає на структуру вищої освіти країн світу та сприяє узгодженню міжнародної політики в сфері освіти, зближенню, взаємозалежності, взаємозбагаченню національних освітніх систем.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в усьому світі, зумовлюють взаємопроникнення політичних, соціальних, культурних досягнень та проблем не можуть не торкатися системи вищої освіти. Унаслідок інтеграції відбувається зближення країн, створюються умови для формування єдиного світового освітнього простору. Основою інтеграційних процесів є міжнародне співробітництво навчальних закладів та реалізація різних сучасних проектів. Процеси інтеграції сприяють створенню цілих соціокультурних регіонів, де національні традиції систем вищої освіти підпорядковані єдиним загальним



вимогам, наприклад, у єдиному освітньому європейському просторі [23, с. 53].

Вважаємо, що міжнародна інтеграція вищої школи дозволить вітчизняним закладам вищої освіти співпрацювати зі світовими лідерами професійної освіти, здобувати позитивний рейтинг на регіональному ринку освітніх послуг, залучати до своїх лав іноземних студентів, які хочуть отримати конвертований в європейських країнах диплом і при цьому не їхати далеко від свого місця проживання.

5.4. Інноваційність. Технологізація. Інформаційно-комунікативні технології та інформатизація

Нові соціальні потреби суспільства зумовлюють інноваційні процеси в освіті, що полягають у вдосконаленні педагогічних технологій, сукупності методів, прийомів і засобів навчання. Інноваційна педагогічна діяльність, з одного боку, є основою конкурентоспроможності закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг, з іншого – визначає напрями та перспективи професійного зростання здобувачів освіти.

З-поміж основних ознак інноваційної складової сучасної освіти О. І. Шаповалова виокремлює інтеграцію потенціалу освітніх установ, визнання особистості кожного учня як найвищої соціальної цінності суспільства, установку на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, демократизацію, розвиток активності, ініціативи, творчості в учнів і педагогів [24, с. 64].

У загальному спектрі формування освіти на інноваційній основі окремої уваги потребують інформаційні технології, що дозволяють вирішувати принципово нові дидактичні завдання. Світова тенденція розвитку освіти передбачає перехід процесу навчання на новий технологічний рівень з обов'язковим використанням таких елементів системи інноваційних освітніх технологій, як інформаційні технології, дистанційне навчання, кейс метод, метод портфоліо, метод проектів.

На сьогодні констатуємо проникнення технологій в усі сфери життя суспільства. Технологізація призводить до посилення ролі компетентнісного підходу в освіті, а з іншого – зменшує виховні функції інституту вищої освіти. На думку Д. В. Русанова, перша тенденція значною мірою зумовлена проникненням у систему вищої освіти новітніх технологій, друга може



привести до таких трансформацій вищої освіти, що вона перестане бути традиційним соціальним інститутом суспільства [23, с. 52].

Технологічність – внутрішня якість системи, що визначає її можливості та відповідає жорсткому організаційному (або управлінському) алгоритму. Під «технологізацією освіти» необхідно розуміти використання великої кількості технологій у сучасному освітньому процесі. Нормативність, стандартність, регламентованість, інструментальність є основними ознаками технологічності сучасної вищої освіти.

Модульну організацію освітніх програм, бально-рейтингову систему, контрольно-вимірювальні інструменти перевірки знань, комп'ютерні технології Е. М. Ніколаєв та М. Д. Щелкунов вважають проявом «технологізму» сучасного суспільства в освіті [17, с. 112].

Однією з тенденцій педагогічної освіти є поглиблення інформатизації вищої освіти та розширення мережі її дистанційних форм. Інформаційно-комп'ютерні технології стають засобом інтелектуальної активності й різнобічної діяльності майбутнього педагога. Створення єдиного інформаційного середовища вищої школи у вигляді комплексів навчально-практичних електронних посібників, системи електронних бібліотек з можливістю виходу в європейські академічні та бібліотечні мережі визначає сьогодні ефективність підготовки майбутнього педагога.

Інформаційна доступність освітнього середовища, наявність можливостей для отримання необхідної інформації, розгалужена мережа інформаційних баз даних створюють широкі можливості для формування в молодого покоління основ і навичок інноваційного мислення, самостійності в прийнятті рішень, уміння логічно визначати власну мету в умовах невизначеності та мінливості середовища, вміння вчитися.

Важливим трендом, зумовленим інноваційністю, технологізацією та стрімким впровадженням у сучасну освіту інформаційно-комунікативних технологій, є розвиток віртуального освітнього простору. Система онлайн освіти сьогодні набула значного поширення в усьому світі. Онлайн університети щорічно демонструють зростання відсотка слухачів. Ураховуючи вплив цього тренду на розвиток системи освіти можна прогнозувати, що ситуація буде змінюватися швидко, а тому ми переконані, що за нею – майбутнє.

На сьогодні в освіті використовують різні засоби інформаційно-комунікаційних технологій. Серед українських навчальних середовищ вирізняється система дистанційного навчання корпоративного рівня,



«Віртуальний Університет» [3], призначена для вирішення завдань з дистанційного навчання в Україні [4, с. 19].

Перевагами дистанційного навчання в мережі Internet Є. С. Голуб вважає незначні витрати на встановлення та обслуговування системи дистанційного навчання; швидкість та високу якість надання/викладання навчальних матеріалів; зручний та ефективний рівень оцінювання засвоєних знань та виконання самостійних робіт; залучення більшої кількості абітурієнтів; зручний інтерактивний інтерфейс. Це не вимагає поглиблених знань комп'ютера; доступ до системи з мережі Інтернет дозволяє брати участь у навчальному процесі з будь-якого куточка світу; у роботі можна застосувати новітні сучасні інформаційні технології, що збільшує конкурентоздатність навчального закладу [4, с. 19].

5.5. Диверсифікація в освіті

Диверсифікація відображає різноманіття, відкритість, гнучкість та нелінійність освітніх траєкторій у глобальному просторі вищої освіти. Є. М. Ніколаєва та М. Д. Щелкунов розглядають диверсифікацію освіти в трьох аспектах: інституційний, що охоплює різні типи вищих навчальних закладів; структурний – визначає відмінності між навчальними закладами, що виникли на основі історичного розвитку, юридичних законів, способів фінансування, тощо; програмний – виражає відмінність між програмами навчання [17, с. 109]. З кута зору створення нових державних освітніх установ; структурної диверсифікації державних освітніх установ; створення приватних, комерційних і некомерційних освітніх закладів різного типу; розвитку різних видів соціокультурних установ додаткової освіти; розширення спектру та якості освітніх послуг, використання нових освітніх технологій розглядають диверсифікацію в освіті В. В. Краєвський та В. М. Полонський [10].

Поняття «диверсифікація» трактують як наявність різноманітних освітніх траєкторій, забезпечених багатьма варіантами освітніх програм із урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і здібностей учителя [6, с. 281]. Вивчення досвіду національних систем вищої педагогічної освіти країн Північної Європи дозволило І. В. Жерноклеєву встановити, що в більшості розвинених північноєвропейських країн відбувається розвиток диверсифікації підготовки молодого покоління до майбутньої трудової діяльності [6, с. 282].

Можливість зростання ефективності існування освітньої системи за



допомогою диверсифікації напрямів та засобів взаємодії вчителя та учня Є. С. Голуб [4] убачає у використанні технологічних засобів сучасної віртуалізації навчального процесу: віртуальний університет, віртуальний клас та Інтернет сайт.

Диверсифікацію системи педагогічної освіти розглядає Н. І. Мачинська, як «розширення сумативної ієрархічної системи освіти, що пов'язано з формуванням нової парадигми освітньої функції соціальної діяльності». Це не думку вченої забезпечить конкурентну перевагу професійній, здатній до адекватної відповіді, особистості на духовні запити суспільства й культурні потреби соціуму [14, с. 113]. З-поміж основних елементів диверсифікаційної системи педагогічної освіти вчена називає цілі й зміст освіти, методи, технології, організаційні форми, змістовно-структурні зв'язки освітніх рівнів та їх взаємодію, реалізовані в процесі соціально-культурної діяльності [14, с. 113].

О. О. Ярмошук та В. М. Василюк диверсифікацію в системі вищої фізкультурної освіти пов'язують із наявністю додаткових знань, умінь, навичок і професійної компетентності, здобутими внаслідок урізноманітнення нових методів і технологій навчання [26, с. 70]. Можливості диверсифікації в системі вищої фізкультурної освіти вчені пов'язують із упровадженням сучасних інтерактивних технологій у навчально-виховний процес [26].

5.6. Неперервність освіти

На сьогодні зростає значимість неперервної освіти. Знання швидко стають неактуальними, тому в мінливому світі людина повинна безперервно отримувати й оновлювати їх. Потреби сучасного виробництва в постійному особистісному та професійному розвитку й удосконалені спеціалістів, розширенні їхніх можливостей в умовах якісної зміни праці в межах однієї професії, за умов зміни сфер діяльності призводять до того, що сьогодні професійна освіта – це неперервний процес. Основний сенс неперервної освіти полягає, переважно, в тому, щоб в умовах основної професійної освіти сформувати систему знань, умінь та якостей особистості, що дозволять їй самостійно продовжувати власну освіту та вдосконалювати себе, вільно орієнтуватися в складному середовищі соціальних та професійних проблем, успішно адаптуватися до мінливих умов та здобувати необхідні знання та вміння. Важливими ознаками майбутнього професіонала стають системне мислення, володіння методологічними знаннями, що дозволяють оперувати



наявною інформацією та здобувати нову, здатність до оволодіння новими видами діяльності, активна професійна позиція, готовність до професійного розвитку й вдосконалення.

Неперервна освіта можлива за умов створення системи багаторівневої підготовки, розробки освітніх програм, що забезпечують взаємозв'язок та наступність змісту освіти на всіх його рівнях (середня, вища, післядипломна освіта) і спрямованих на неперервний розвиток, соціалізацію й професіоналізацію особистості спеціаліста. Неперервність професійної освіти та наступність освітніх програм повинні забезпечувати державні освітні стандарти.

Сукупність різних факторів визначає складність становлення й розвитку системи неперервної освіти. М. Ш. Даурова на основі аналізу об'єктивних потреб науково-технічної цивілізації виокремила найбільш значимі принципи, що повинні бути в основі реорганізації освітньої системи сьогодні: орієнтація на людину, її неповторну індивідуальність і базові потреби, серед яких провідне місце займає потреба в безперервному вдосконаленні й самореалізації; широкий демократизм освітньої системи, доступність, відкритість незалежно від статі, соціального положення, національності, раси, фізичного стану; гнучкість – можливість вчасно реагувати на освітній процес і особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних категорій населення; різноманітність освітніх послуг та право кожної людини на вільний вибір своєї стратегії освіти й розвитку після закінчення базової школи; інтеграція формальних та неформальних видів освіти, створення цілісного «освітнього поля», що створить суспільство, яке буде і навчатися, і навчати; широке використання електронних технологій для освіти людей на будь-якому етапі їхньої життєдіяльності (робота, дім, відпочинок, пересування в транспорті тощо) [5, с 30].

5.7. Самоосвіта

О. В. Бурлука самоосвіту розглядає як засіб неперервної освіти [2], тоді як Л. І. Зязюн наголошує на актуальності самоосвіти як складової безперервної освіти [7]. В умовах постіндустріального суспільства та розвитку інформаційних технологій самоосвіта є потребою кожної людини, оскільки може забезпечити конкурентноспроможність особистості. У зв'язку з цим, на думку О. В. Бурлуки, необхідно створити умови, які зможуть забезпечити



можливості самоосвіти [2, с. 274]. Спираючись на європейський досвід освітньої системи, Л. І. Зязюн значний потенціал самоосвіти вбачає в зростанні культурного рівня розвитку людини; енергетичних можливостей самої людини впливати духовно й фізично на примноження матеріальних і духовних цінностей; можливостей інформації та комунікації; збільшені вільного часу людини, особливо для самостійної навчальної роботи [7, с. 33].

Розглядаючи самоосвіту як фактор модернізації освіти, І. В. Ромащенко зазначає, що найдієвішим засобом підвищення рівня конкурентноспроможності й сформованості професійної компетентності вчителя чи викладача до умов сучасної ринкової економіки є чітка організація його самоосвіти, усвідомлення потреби реформ навчального процесу та його складових [22, 41]. Як вид пізнавальної діяльності з характерними активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці розглядає самоосвіту А. О. Клочко [8, с. 23]. Самоосвітня діяльність учителя, на думку О. В. Невмержицької, є однією з форм методичної роботи, спрямованої на реалізацію ідеї неперервної освіти з урахуванням мінливих вимог суспільства. Це і засвоєння нової інформації, і особливо формування необхідних компетенцій, творчих якостей особистості та гуманних ціннісних настанов [16, с. 284].

У нашому дослідженні будемо розглядати самоосвіту як самостійну, цілеспрямовану, пізнавальну, практико-орієнтовану діяльність майбутніх учителів фізичної культури, метою якої є вдосконалення знань і компетенцій, отримання нових знань та формування практичного досвіду професійної діяльності. Отже, самоосвіта є фактором модернізації сучасної фізкультурної освіти, що виконує важливу функцію вдосконалення навчально-виховного процесу підготовки майбутнього вчителя. Важливими завданнями сучасної вищої освіти є підготовка майбутніх учителів фізичної культури до самостійного вдосконалення власних знань та формування мотиваційної готовності до постійного самовдосконалення.

5.8. Основні положення концепції підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі

1. Підготовку до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі розглядаємо як складову професійної підготовки майбутніх учителів фізичної



культури в закладах вищої освіти.

2. Метою концепції є обґрунтування сукупності теоретичних, методологічних і технологічних положень, що визначають основи сучасної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

3. Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі зорієнтована на створення умов для розвитку професійних потреб і мотивів особистості, демократизацію освітнього процесу, що забезпечить суб'єктну позицію студента в процесі визначення власної освітньої мети та змісту освітніх програм, зміну системи відношень між науково-педагогічним працівником і студентом, прояв і розвиток індивідуальних задатків і здібностей кожного студента, умови для самовдосконалення, можливість залучення до різноманітних видів навчальної діяльності, удосконалення критеріїв оцінки результативності освітнього процесу.

4. В умовах глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі спрямована на досягнення найкращих світових стандартів освіти зі збереженням надбань національної педагогіки з метою формування гармонійно розвинутої особистості, спроможної органічно поєднувати свої права та інтереси з правами та інтересами нації, держави й освітнього середовища, орієнтуватися на найвищі загальнолюдські права й культурно-естетичні цінності.

5. Реалізація інноваційної складової в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі шляхом впровадження в освітній процес інноваційних технологій, методик, алгоритмів і програм, що сприяють ефективному навчанню, навчальних дисциплін та розділів, що висвітлюють інновації в освіті (використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, сучасних засобів оцінювання результатів навчання та власної професійної діяльності тощо) і формування умінь застосувати їх із урахуванням специфічних закономірностей та принципів майбутньої професійної діяльності.

6. Диверсифікація системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури знаходить відображення в розробці програм освітніх дисциплін за принципами відкритості, гнучкості та нелінійності; використанні сукупності нових освітніх технологій; забезпечені освітніх програм з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і здібностей; диверсифікації методів



взаємодії між студентом та викладачем з використанням таких технологічних засобів сучасної віртуалізації навчального процесу, як віртуальний університет, віртуальний клас тощо.

7. За умов прискорення темпів поширення інформації, розвитку інформаційно-комунікативних та інтерактивних технологій, загальної інтенсифікації економічних, політичних, соціальних та культурних процесів професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі спрямована на переорієнтацію моделі «освіта на все життя» на модель «освіта протягом усього життя» внаслідок розширення організаційних форм навчання, забезпечення професійної мобільності, формування здатності до неперервної освіти та самостійного вдосконалення власних знань.

Висновки

Таким чином, ми сформулювали основні положення концепції підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі у центрі яких – самостійна, цілеспрямована, мотивована, орієнтована на практичне застосування здобутих знань особистість.



KAPITEL 6 / CHAPTER 6.
CONCEPTUAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING QUALITY ASSURANCE FOR FUTURE SECONDARY EDUCATION MASTERS IN PHYSICAL CULTURE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-017

Introduction.

National strategy of education development in Ukraine for the span up to 2021 describes issues of assurance of a systematic education quality improvement as the ones that primarily need to be solved as present-day improvement of a quality education is a guarantee for economic growth of the state and solution to social issues in the nearest future.

6.1. Present-day state of professional training quality assurance for future secondary education masters in physical culture.

Quality assurance for professional training of future masters becomes more important as under conditions of competition on the labor market quality is primary index of establishment's vitality. Quality of professional training of future masters in higher educational establishments is one of the key notions regarding evaluation of educational process efficiency, while its level virtually characterizes efficiency of a higher educational establishment's activity in general. Within the given aspect, the issue of higher education development of advance and continuous nature is topical. We assume that quality higher education along with science play a crucial role in social and economic processes going on in the country.

Higher education is aimed at formation of specialists' competitiveness. When characterizing specialists' competitiveness L. Ovsyankina distinguishes the following criteria: high professionalism, grasp of modern design methods and techniques, modeling and acquisition of innovational solutions, ability to work in world information plane, fluency in one or several foreign languages, knowledge of basic requirements to organization of labor interrelation and methods of conflictology,



initiative, communicability, preparedness to individual, high-quality, effective labor, ability to generate non-standard solution, and ability to set priorities [1, 166].

The system of higher education quality assurance, as stated in the Law of Ukraine “On Higher Education” (2020) in article 16, consists of the system of quality assurance by higher educational establishments of educational activity and higher education (the system of internal quality assurance); the system of external quality assurance of educational activity of higher educational establishments and quality of higher education; the system of activity quality assurance of National Agency for Higher Education Quality Assurance and independent establishments of higher education quality evaluation and assurance.

It certain that the standard of higher education by the given specialty and level of higher education significantly influences on the formation of the system of professional training quality assurance, which meets the demands of National Framework of Qualifications for a respective qualification level. Currently, the given standard is being designed.

Analysis of special references and normative documents showed that the system of professional training quality assurance must take into account opinion of stakeholders of various categories and provide student-centered approach.

N.L. Sosnytska assumes that implementation of a student-centered approach in educational process envisages focus of academic process on final results of education reflected in acquired educational competences; consideration of students’ priorities in curricula: feasible planned educational workload; providing opportunities to choose content, tempo, way, and place of education [2, 380].

S.A. Druzhylov distinguishes the following basic factors that influence of professional training quality assurance of future specialists: social expectations, subjective mood of consumers, market segment, which college graduates focus on; quality of the “project” – models of a college graduate, which corresponds to the standard of higher education; quality of “input material” (preparedness and constructiveness of college entrants and graduates); quality of training in higher educational establishments (including thoroughness of graduates at workplaces; quality of further qualification improvement; level of competitiveness of educational services market) [3, 26].

We assume that formation of the concept of professional training quality assurance of future secondary education masters in physical culture must be done with consideration of modern tendencies of world community development and, namely, higher professional education.



6.2. Influence of globalization processed on professional training quality assurance for future specialists.

One of the features of development of modern world community, as assumed by I.V. Amelina, T.L. Popova, and S.V. Vladimirov, is deployment of globalization processes that significantly influence on the system of international economic relations, transform areas and defines tendencies of national economies development [4, 197]. The researchers think that globalization is rather complex phenomenon of planetary scale.

When characterizing globalization process, researchers D. Held, A. McGrew, and D. Goldblatt note that it is a process of expansion, intensification, and acceleration of world interrelation [5, 328].

Globalization in the sphere of higher education manifests itself in formation of a single educational plane, in which higher educational establishments must function.

Integrated process, as A.V. Semenova assumes, envisages implementation of European norms and standards in education, science, and technology, dissemination of personal cultural as well as scientific and technological achievements in European Union [6, 130].

Integration processes to European Union are reflected in legal framework of our state. Thus, policy of Ukraine regarding development of relations with European Union in being implemented based on the Law of Ukraine “On the Basis of Internal and Foreign Policy” (2010) with amendments and Presidential Decree “On the Strategy of Constant Development of Ukraine - 2020” (2015). The given strategy is a guideline for development of Ukraine as a member of European family, and Ukraine’s taking leading position in the world.

We agree with P. Bennell and T. Pierce, who assume that drastic acceleration of global processes has determined internationalization of labor market for highly-qualified personnel, which in its turn led to globalization of certain professions and qualifications acknowledge at global or international level, especially in those areas of knowledge that trans-national corporations and business community in general want [7, 218].

When characterizing internationalization, J. Knight notes that it is a process of integration of international, inter-cultural, or global plane into an aim, function, higher education quality assurance. Furthermore, the researcher notes that the key element of internationalization is an idea of relations between nations or cultural identities bearing in mind keeping national state and culture [8, 2].

Success of internationalization, as J. Hudzik assumes, depends on the following:



management efficiency; orientation on institutional culture on the development of internationalization; taking internationalization into account at strategic planning; peculiarities of administrative practices and principles [9, 6].

When characterizing forms of manifestation of higher education internationalization, K. Tremblay distinguishes the following: convergence of the system of higher education and international acknowledgment; internationalization of the content of program and assurance of educational services; human mobility [10, 115]. Furthermore, the researcher notes that human mobility is the most visible form of internationalization. In many countries, the topic of international mobility has become one of the key topics in politics, both from the point of view of training a specialist abroad and attraction of academics or even potential highly-qualified emigrants to the country.

6.3. Academic mobility as an index of professional training quality assurance for future specialists.

In “Regulations on the order of realization of right for academic mobility of participants of educational process in Khmelnytskyi National University” (2019), academic mobility is an opportunity for participants of educational process to study, teach, train, or do researches in another higher educational establishment (scientific institution) on the territory of Ukraine and abroad.

In the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 12, 2015 № 579 “On approval of Regulations on the order of realization of the right for academic mobility”, academic mobility is divided into internal (is realized by native participants of educational process in higher educational establishments (scientific institutions) – partners on the territory of Ukraine), and international (is realized by native participants of educational process in higher educational establishments (scientific institutions) – partners abroad, as well as foreign participants of educational process in national higher educational establishments (scientific institutions)). Basic types of academic mobility have been defined as phased mobility (obtaining higher education in another higher educational establishment, which is proved with a document), and credit mobility (obtaining ECTS credits, which are defined by a higher educational establishment of constant place of studying of native or foreign participant of educational process). Form of academic mobility for participants of educational process that obtain degrees of junior bachelor, bachelor, master, and Doctor of Philosophy in native higher educational establishments are as



follows: studies by the programs of academic mobility; language training; scientific training. It should be noted that in this general document, forms of academic mobility for individuals obtaining academic degree of doctor of sciences, academic staff, researchers, and teaching staff have been defined, namely: participation in common projects; teaching; academic research; academic training; skills development.

We think that academic mobility of academic staff envisages not only their self-improvement via acquisition of new knowledge and skills in foreign universities but also transformation of the acquired experience into educational process of a higher educational establishment, analyzing it, choosing the most effective components and ways of education improvement, adapting them to realia of Ukrainian academic plane.

One of manifestations of academic mobility is participation in a multilateral program “Erasmus+”, which is realized by the office of European Union in Ukraine. The program has integrated such programs as “The LifeLong learning Programme”, “The Youth in Action programme”, “The Erasmus Mundus Programme”, “Alfa”, “Edulink”, “Tempus”, “Jean Monnet Activities” and others.

Participation in such programs enables higher educational establishments to improve skills in management of international projects, improve their organizational potential, open new horizons for internationalization of higher education both at organizational and individual levels for higher educational establishments and their students, teachers, and personnel for further participation in future international projects with partners from all around the world.

We assume that academic mobility improves competitiveness of future masters and increases chances for professional self-realization, and improves quality of labor force of national economy.

6.4. Lifelong education as a determinant of professional training quality assurance for future professionals.

One of the areas of formation of competitive specialists is implementation of lifelong education. Successful professional activity of a pedagogical worker calls for lifelong studies under conditions of dynamic changes and ability to adapt to them.

Lifelong education, as assumed by I. A. Zyzyun, is realization of education as a process that encompasses entire life; it is a continuous goal-oriented study of social and cultural experience with application of all links of the existing educational system; it is observance of the described principle of education organization,



educational policy aimed at creation of conditions for studying throughout person's life, assurance of correlation and heredity of all links of education [11, 13].

In the integral system of lifelong education, we assume reasonable to distinguish a number of inter-related and inter-acting degrees, between which there should be done a through integration that assures systematic and advance character, continuity and integrity of person's development, heredity of its general and professional education.

Lifelong education realizes humanistic idea as a result of placing into the center of educational services a person, for which conditions need to be created, which will assure full-value development of its abilities throughout entire life. The essence of humanistic idea is that the object of professional training is a free personality that needs self-development; content, forms, and methods of teaching oriented on personality of a future academic worker, harmonious development of his/her personal and professionally-important qualities; organizational and pedagogical conditions of a higher educational establishment promote formation and development of abilities of a harmonious person, its awareness of the entire picture of the world and human.

Lifelong education in Ukraine is assured by implementation of a degree-based system of higher education. Thus, in point 1 of article 5 on the Law of Ukraine "On Higher Education" (2020) it is noted that training of specialists having higher education is done by respective educational and professional, educational and scientific, scientific programs at the following degrees of higher education: beginning degree (short cycle) of higher education; first (bachelor) degree; second (master) degree; third (educational and scientific) degree; scientific degree.

It should be noted that the second (master) degree of higher education envisages advance theoretical and practical knowledge and skills in the chosen specialty (or specialization), general basis of methodology of scientific and/or professional activity, other competences sufficient for effective execution of innovational tasks of a respective level of professional activity. Students have a right to earn master's degree provided he/she already has bachelor's degree.

Efficiency of lifelong education is stipulated along with other components of the given process by person's self-education.

When characterizing self-education, it should be noted that goal-oriented process of self-acquiring of the integral system of knowledge and skills, views and beliefs, progressive experience in a certain sphere of activity under influence of personal and social interests.

We emphasize specific importance of self-education for pedagogical workers as only highly professional, erudite, able to creatively develop educator can form



students' active life position, ability and need for self-development, aspiration for lifelong education, and successful self-realization, i.e. those personal qualities that will assure competitiveness and success in realization of personal plans in modern, rapidly progressing informational society.

6.5. Information and communication technologies as a component of professional training quality assurance for future professionals.

A. A. Andreyeva thinks that a tendency of modern society development is transition from industrial to informational society, in which the objects and results of work of the majority of employed population will be information resource and scientific knowledge [12, 39].

When characterizing informatization in society, contemporary researchers note that it is a totality of inter-related organizational, legal, political, social and economic, scientific and technical, manufacturing processes that are oriented on creation of conditions to meet informational needs, realize rights of citizens and society on the basis of creation, development, application of information systems, networks, resources and information technologies built on the basis of application of modern computer and communication engineering.

We agree with I.V. Robert that information and communication technologies are a means of improvement of efficiency of educational process organization. Further on, the researchers defines the following areas of implementation of information and communication technologies in secondary and higher education:

1. Application of information and communication technologies as means of teaching, which enables to improve efficiency of educational process. At the same time the following is being assured: realization of opportunities of program assurance of educational purpose with aim to give knowledge, design educational situations, control educational results; realization of capabilities of the system of artificial intelligence within the process of application of educational intellectual systems; application of object-oriented program means to form culture of educational activity.

2. Implementation of information and communication technologies as a tool for cognition, self-cognition, and person's self-development.

3. Application of information and communication technologies as an object of studies (for instance, within the course of computer studies) or as means of communication between participant of educational process

4. Application of information and communication technologies in information



and methodological support and in the process of managing a higher educational establishment, educational process etc.

5. Application of information and communication technologies for automation of control and respective correction of the results of educational activity, computer testing and students diagnostics [13, 131].

Mastering modern information and communication technologies, methods of their application within educational process, as noted by M. Yu. Kademiya and I. Yu. Shakhin, promotes improvement of quality of professional training of future specialists, increases availability of education, and meets society's needs in competitive specialists [14, 79].

We are convinced that information and communication technologies assure combination of processes of studying, practicing, and control of educational material that are usually separated within traditional education. The given technologies give opportunity to individualize the process of studies decreasing frontal types of work and increasing the share of individual and group forms and methods of studies; promote increase of motivation to study, development of creative thinking, allow saving educational time; interactivity and multimedia visibility promotes better representation, as a result of which information is acquired better.

Application of information and communication technologies significantly influences on formation of individual style of a future professional activity of pedagogical workers, who are competitive on the labor market and focused on personal and professional self-development.

Conclusions.

Thorough analyses of scientific as well as educational and methodological references along with personal experience in teaching activity allowed to distinguished the following as basic points of the concept of professional training quality assurance for future secondary education masters in physical culture:

1. Professional training quality assurance for future secondary education masters in physical culture envisages taking into account processes of social and cultural integration of globalized society, internationalization of higher education, and formation of academic mobility of participants of educational process.

2. Professional training of future secondary education masters in physical culture must correspond to the standards and recommendations on quality assurance in European higher education plane.

3. Educational services that are given in higher educational establishments must



take into account interests of future secondary educational masters in physical culture, opinion of external stakeholders, and needs of the state.

4. Strategy of professional training quality assurance for future secondary education masters in physical culture is based on fundamentalization, scientific nature, and humanization of educational process, student-centered studies, creation of individual educational trajectories, self-education, and continuous development through entire life.

5. Professional training quality assurance for future secondary educational masters in physical culture is based on creative activity of academic staff in higher educational establishments, effective subject-subject correlation with students.

6. Improvement of quality of professional training future secondary education masters in physical culture is done on the basis of creation of information and communication educational environment in a higher educational establishment, application of modern means of Internet technologies, multimedia program means, electronic educational and methodological resources.



KAPITEL 7 / CHAPTER 7.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE EDUCATIONAL
EXPERTS ON CONDUCTING OF INSTITUTIONAL AUDIT IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ЭКСПЕРТОВ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО АУДИТА В
УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТНІХ ЕКСПЕРТІВ З
ПРОВЕДЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО АУДИТУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-052

Вступ

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, зумовлені необхідністю підвищення кваліфікації та професіоналізму педагога, його професійної компетентності. Компетентнісна модель освіти впливає з модернізації освіти, метою якої є підготовка особистості до життя, самовизначення, а також загальна підготовка до виконання всього спектра життєвих функцій. У результаті чого відбувається переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «підготовленість» на поняття «компетентність», «компетенція». Професійно-педагогічна компетентність охоплює галузь способів формування знань, умінь та встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості професійної діяльності.

Актуальність означеної проблеми викликана: змінами, що відбулися у правовому аспекті національної освіти, оновленням нормативно-законодавчої бази України; об'єктивними вимогами щодо розбудови системи забезпечення якості освіти в закладах освіти; вимогами суспільства до освітніх експертів, здатних до саморозвитку й самоосвіти в інноваційному професійному середовищі; необхідністю забезпечення високого рівня педагогічної взаємодії освітніх експертів з учасниками освітнього процесу; потребою в системному підході до проблеми розвитку професійної компетентності у галузі освіти; потребою практики в методологічному супроводі процесу впровадження компетентнісного підходу у фахову підготовку освітніх експертів; активізацією ролі професійної компетентності, актуальної в умовах модернізації сучасної педагогічної освіти.



7.1. Специфіка та зміст професійної компетентності освітніх експертів з проведення інституційного аудиту в закладах освіти

Проведення системних освітніх реформ передбачено змінами, що відбулися у правовому аспекті національної освіти, оновлення нормативно-законодавчої бази України: Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» тощо. Домінантою цих змін є людиноцентрована освіта, тобто освіта для людини, а її стрижень – розвивальний, культуротворчий зміст навчання та виховання відповідальної, компетентної особистості. Зазначається, що освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства [1].

Відповідно до українського законодавства, до інституційного аудиту, метою проведення якого є оцінювання якості освіти та якості освітньої діяльності закладу освіти, залучаються експерти – педагогічні працівники, які пройшли сертифікацію та/або мають вищу кваліфікаційну категорію, керівники (заступники керівників) закладів освіти, які пройшли інституційний аудит, а також інші фахівці, які мають вищу педагогічну освіту та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, практичний досвід роботи у закладі освіти не менше ніж 5 років і пройшли відповідне навчання [2, 3].

Таким чином, необхідність розвитку професійної компетентності освітніх експертів з проведення інституційного аудиту в закладах освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними з накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання.

В умовах модернізації освіти перехід від теорії до практики вимагає від сучасного фахівця компетентного мислення. Компетентного фахівця характеризує знання у своїй предметній галузі, особистісно-гуманістична орієнтація, володіння сучасними педагогічними технологіями, здатність до інтеграції з досвідом, креативність у професійній сфері, наявність рефлексивної культури.

В психолого-педагогічній літературі виділяється кілька підходів до визначення феномена професійної компетентності, таких як: функціонально-діяльнісний, аксіологічний, універсальний, особистісно-діяльнісний.

У межах функціонально-діяльнісного підходу компетентність описується як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якій основні параметри задаються функціональною структурою педагогічної діяльності. Аксіологічний



підхід дозволяє розглядати професійну компетентність як освітню цінність, що передбачає введення людини в загальнокультурний світ цінностей, у просторі якого людина реалізує себе як фахівець і професіонал. Згідно універсального підходу професійна компетентність пов'язується, з одного боку, з базовою кваліфікацією фахівця, з іншого – дозволяє людині зорієнтуватися в широкому колі питань, необмежених спеціалізацією. Це забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження, самотворення, самоосвіти. У межах особистісно-діяльнісного підходу розглядається праця і особистість педагога як людини в професії через специфіку педагогічної діяльності, яка передбачає взаємодію з іншими людьми і вплив на них.

Оскільки педагогічна професія є одночасно перетворюючої і керуючої, поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм. У зв'язку з цим, професійна компетентність визначається рівнем прояву професійної готовності до реалізації професійної діяльності [6].

Компетентність, як зазначає О. В. Глузман, охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо [4].

Структура ключових компетенцій в освіті включає: навчальні компетенції, дослідницькі компетенції, соціально-особистісні компетенції, комунікативні компетенції.

Необхідною складовою професіоналізму людини є професійна компетентність. Сучасні підходи і трактування професійної компетентності досить різні. Переважають визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здібності до актуального виконання діяльності». Для придбання професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і вдосконалювати свою майстерність [7].

Професійна компетентність освітнього експерта – це здатність вирішувати професійні проблеми, завдання в умовах професійної діяльності; сума знань і вмінь, яка визначає результативність і ефективність праці, комбінація особистісних і професійних якостей. Визначається мотивованим прагненням до безперервної освіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Компетентність фахівця – педагога проявляється в знаннях,



обізнаності, авторитеті в педагогічній галузі.

Під професійною компетентністю розуміється сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної експертної діяльності. Інтуїтивно це поняття вживається для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму. У педагогіці дану категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної компетентності», або як «рівень освіченості фахівця».

Відповідно до визначення поняття «професійна компетентність» оцінювання рівня професійної компетентності освітніх експертів з проведення інституційного аудиту в закладах освіти пропонується здійснювати з використанням трьох критеріїв: володіння сучасними педагогічними технологіями та їх застосування в професійній діяльності; готовність вирішувати професійні предметні завдання; здатність контролювати свою діяльність відповідно до прийнятих правил і норм.

Отже, професійна компетентність освітніх експертів з проведення інституційного аудиту закладів освіти – це інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості та діяльності фахівця, що базується на результативному професійному досвіді; що відображатиме системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в експертній діяльності, передбачає оптимальне поєднання методів професійної науково-педагогічної та педагогічної діяльності.

Професійна компетентність освітніх експертів включає в себе предметну (спеціальну), психолого-педагогічну, диференційовано-педагогічну, методичну та рефлексивну складові. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічного середовища.

Нові вимоги до якості педагогічної освіти припускають необхідність змін в організації, змісті, технологіях, та масштабі підготовки освітніх експертів з проведення інституційного аудиту закладів освіти.

7.2. Концепція розвитку професійної компетентності освітніх експертів з проведення інституційного аудиту в закладах освіти

Розроблена структурно-функціональна модель дозволяє виділити



взаємопов'язані компоненти: мету, завдання, педагогічні умови, принципи, функції, етапи, форми і методи роботи, критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності освітніх експертів з проведення інституційного аудиту в закладах освіти.

Ключова ідея концепції полягає у застосуванні системного, компетентнісного й середовищного підходів до розроблення і впровадження моделі та методики розвитку професійної компетентності з урахуванням попередньої підготовленості та прогнозування можливостей подальшого професійного зростання особистості [5].

Концепція ґрунтується на методологічному, теоретичному та методичному рівнях. Методологічний рівень забезпечує безперервність і системність процесу розвитку професійної компетентності освітніх експертів, відображає взаємозв'язок ключових наукових положень щодо організації експертної діяльності та базується на низці наукових підходів (системний, компетентнісний, середовищний) і принципів. Реалізація у дослідженні системного підходу дозволяє виявити інтегративні системні властивості й якісні характеристики, забезпечує системне світорозуміння, прагнення до цілісного осягнення досліджуваного феномена. Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку і русі. Компетентнісний підхід дає змогу розглянути розвиток професійної компетентності освітніх експертів як поетапний процес набуття знань, практичних умінь організації освітнього процесу та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до суб'єктів і способів педагогічної діяльності, що відповідає запитам і вимогам суспільства. Середовищний підхід є теоретико-методологічною основою педагогічної діяльності, передбачає створення спеціального середовища управління процесом розвитку суб'єктів освітнього процесу, забезпечує проходження таких базових процедур: середовищстворення, наповнення ніш, інверсія середовища, спрямована на відновлення розуміння середовища. Середовище розкриває ті чи інші можливості для розвитку особистості експерта, надає можливості спів-буттєвого статусу: спів-спілкуватися, співдружності з іншими людьми, співпраці з ними, суперництва, співпереживання.

Методологічними орієнтирами є принципи врахування індивідуальних і колективних форм експертної діяльності, випереджаючого реагування, продуктивності, покроковості, проблемності, професійної доцільності.

Так, вибір принципу саморозвитку особистості зумовлений необхідністю постійної самостійної роботи, пов'язаної з вивченням сутності та змісту



професійної компетентності. З метою активізації експертної діяльності освітніх експертів необхідно формувати пізнавальні мотиви; залучати до різних видів самостійної роботи з вивчення методичних матеріалів; озброювати освітніх експертів інноваційними методами і формами організації експертної діяльності в закладах освіти.

Принцип поєднання індивідуальних і колективних форм роботи – за кількістю учасників можна виділити такі форми роботи: особистісні (одноосібні або за участю двох партнерів, які знаходяться в різних закладах, організаціях, регіонах, країнах); парні (між парами учасників); групові (між групами учасників). Сучасне трактування поглиблює цей принцип, пов'язаний із особистісно-індивідуальною орієнтацією, з опорою на індивідуальність кожної людини, аж до визначення індивідуальних траєкторій навчання з правом вибору рівня і методів оволодіння програмами, з більш широким використанням комп'ютерних програм, але з включенням кожного в колективні форми роботи.

Принцип продуктивності зумовлений сутністю експертної діяльності та її націленістю на обов'язкове отримання результату – створення продукту. Принцип продуктивності підкреслює прагматичність діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значущість. Іншими словами, на «продуктну оформленість» результатів процесу проектування.

Принцип покроковості зумовлений сутністю експертної діяльності, оскільки кожне питання організації експертної діяльності передбачає проходження певних етапів. Принцип покроковості конкретизує задумане, що виражається у визначенні етапів і ресурсів, засобів і методів досягнення результату, в створенні певної програми дій. Причому кожна наступна дія ґрунтується на результатах попередньої.

Основу принципу проблемності змісту і процесу освіти становлять три важливих взаємозалежних компонента: проблема – одиниця навчального змісту; проблемне завдання – одиниця освітнього процесу; проблемна ситуація – одиниця відносин між проблемою і проблемним завданням як одиницями змісту і освітнього процесу.

Принцип професійної доцільності – один із базових при розвитку професійної компетентності освітніх експертів. Реалізація означеного принципу передбачає широке розмаїття змісту і форм навчального процесу. Педагогічна практика є дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає і джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія, отже, дає основу



для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові питання, які потребують фундаментальних досліджень.

Методологічний рівень забезпечує реалізацію комплексу психолого-педагогічних умов: наявність ціннісного ставлення до експертної діяльності на основі інтеграції особистісної позиції та загальнокультурних, психолого-педагогічних, методологічних і методичних знань, актуалізації індивідуального досвіду освітнього експерта; включення експерта в активну творчу взаємодію в системах галузі освіти на основі «суб'єкт-суб'єктних» відносин; здійснення диференційованого цілісного супроводу діяльності освітнього експерта, яке має аналітичний характер і передбачає вироблення фахових умінь і навичок, необхідних для самостійного здійснення експертної діяльності (самоорганізація, саморегуляція); інтеграція освітнього середовища закладу освіти, Державної служби якості освіти України та її територіальних органів, закладів вищої освіти, закладів післядипломної педагогічної освіти та інших стейкхолдерів; методичне забезпечення організації експертної діяльності та системний моніторинг стану розвиненості професійної компетентності освітніх експертів; вмотивованість до постійного професійно-методичного саморозвитку та самовдосконалення, рефлексія педагогічних дій на різних етапах діяльності (самоаналіз, самооцінка).

Теоретичний рівень визначає теоретичні аспекти проблеми розвитку професійної компетентності освітніх експертів, визначає структуру професійної компетентності освітніх експертів, що включає такі компоненти: особистісний, пізнавальний, діяльнісний.

Особистісний компонент професійної компетентності освітніх експертів ми співвідносимо з вміннями, пов'язаними з психологічним аспектом розвитку особистості: комунікативні, перцептивні, рефлексивні.

Пізнавальний компонент ґрунтується на вміннях, що забезпечують теоретичну підготовку освітніх експертів: аналітико-синтетичні (вміння аналізувати програмно-методичні документи, виявляти методичні проблеми і визначати шляхи їх вирішення, вміння класифікувати, систематизувати методичні знання); прогностичні (вміння прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, вміння застосовувати проф. знання, вміння, навички в нових умовах); конструктивно-проектувальні (вміння структурувати й вибудовувати освітній процес, відбирати зміст і форми проведення занять, добирати методики, методи і прийоми, вміння планувати експертну діяльність).

Діяльнісний компонент включає накопичені професійні знання та вміння,



вміння актуалізувати їх у потрібний момент і використати в процесі реалізації власних професійних функцій. Також він передбачає оволодіння освітнім експертом дослідними і творчими вміннями.

Методичний рівень передбачає створення методичного забезпечення професійної діяльності освітніх експертів, критерії (мотиваційний, когнітивний, методичний, операційний), показники та рівні розвиненості професійної компетентності, моніторинг її результативності; базується на сучасних наукових підходах, загальнопедагогічних і методичних принципах, враховує специфіку підготовки та перепідготовки освітніх експертів до означеного виду діяльності.

Завдання розвитку професійної компетентності освітніх експертів необхідно вирішувати у процесі професійної підготовки та перепідготовки, збагачення рівня професійної компетентності освітніх експертів, вдосконалення методичного інструментарію для організації навчання і створення навчально-методичного забезпечення, яке б максимально враховувало особливості освітнього середовища.

Розвиток професійної компетентності освітніх експертів – процес, що триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності, тому визначити тимчасові межі етапів формування професійної компетентності (як, наприклад, у закладі вищої освіти) не уявляється можливим. Разом із тим, виділяємо три рівня розвитку професійної компетентності освітніх експертів: базовий (розвиток відбувається на наявному рівні професійної компетентності в індивідуальному режимі методологічного супроводу); продуктивний (освітній експерт – активний учасник системи забезпечення якості освіти); креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, носить дослідний і творчий характер); при цьому процес розвитку професійної компетентності розглядається як багаторівневий.

Основні положення концепції визначають, що розвиток професійної компетентності освітніх експертів буде ефективним, якщо забезпечити багаторівневу організацію навчання: на стратегічному рівні – підготовка освітніх експертів, вивчення досвіду практичної роботи, репрезентованого в засобах масової інформації та періодичних виданнях; на тактичному рівні – зміни підходів до організації експертної діяльності, методичної підготовки освітніх експертів; на оперативному рівні – безпосередня організація навчання освітніх експертів, оновлення методів і прийомів фахової підготовки; оновлення змісту навчальних модулів; використання діагностичних комплексів з метою проведення моніторингу якості організації експертної діяльності в



сучасних закладах освіти.

Одним із ключових понять структурно-функціональної моделі є функції. Виділяємо такі функції професійної компетентності освітніх експертів: гностична, прогностична, організаційна, комунікативна, рефлексивна.

Критеріями професійної спрямованості є емоційно-пізнавальне ставлення до професійної діяльності; активність експертів у підготовці до професійної діяльності; пізнавальне й активне ставлення до формування професійної самостійності. Рівні розвитку професійної компетентності освітніх експертів: допустимий, продуктивний, творчий.

Висновки

Аналіз сучасного етапу розвитку професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що вдосконалення системи підготовки й перепідготовки освітніх експертів з проведення інституційних аудитів у закладах освіти повинно розглядатися не тільки з точки зору оволодіння теорією й методикою навчання, засвоєння педагогічних понять, але й високим рівнем їхньої готовності й здатності розв'язувати нетрадиційні педагогічні завдання у різних ситуаціях освітнього процесу, що визначає необхідність проведення систематичної цілеспрямованої роботи з розвитку професійної компетентності освітніх експертів, тобто впровадження педагогічної моделі її формування.

**KAPITEL 8 / CHAPTER 8.****THE USE OF CASE METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR DENTAL FACULTY STUDENTS***ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СТОМАТОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ.***DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-079****Introduction.**

Independent student work is needed to master the knowledge of disciplines, develop the ability to take responsibility, resolve difficult situations, find constructive solutions, which is extremely important for the future successful work of a dentist. The case-study method contributes to the improvement of theoretical knowledge, awakening interest in intellectual activity, mastering the methods of the process of cognition. Practical activity of a dentist provides a continuous process of self-education due to the high rates of development of modern medicine. Self-education skills should be formed from the first days of study at a higher educational institution. Independent work has always been one of the main elements of the learning process in higher education. It becomes even more relevant due to the introduction of the Bologna process, which requires new understanding of the role of student's independent work in the learning process [1, 2].

The goal is to improve the efficiency of the educational process of students of the Dentistry Faculty on the basis of scientific approaches to the essence and content of independent work.

8.1. Independent students` work

Due to the requirements of the Bologna process, the problems and methods of organizing the educational process, as well as means aimed at increasing its effectiveness, are actively discussed. In modern literary sources, the problem of organizing independent work is considered quite widely. This concept is interpreted as an independent search for the necessary information, the acquisition of knowledge, their use for solving educational, scientific and professional problems; as an activity that consists of many elements: creative perception and comprehension of educational material during the lecture, preparation for classes, exams, tests; as various types of individual, group cognitive activities of students in the classroom or



in extracurricular time without the direct supervision of the teacher, but under his supervision. The organization of independent work in higher education is considered as a system of measures to foster activity and independence - traits characteristic of a doctor's personality; as the acquisition of skills and abilities for the rational acquisition of useful information. This phenomenon is also understood by a number of authors as a system of organizing pedagogical conditions that ensure the management of educational activities occurring in the absence of a teacher. There are attempts to find a definition in the nature of tasks, their significance for the upbringing and development of the individual.

Thus, independent work is viewed, on the one hand, as a type of activity that stimulates activity, cognitive interest, as the basis for self-education, an impetus for further professional development. On the other hand, it is a system of events or pedagogical conditions that provide guidance to students' independent activities.

Independent work of medical students involves active cognitive activity, which is effectively stimulated by practical tasks. In teaching, such tasks act as a kind of impetus for the beginning of the student's mental activity. Outwardly independent work as a means of teaching appears in the form of various tasks, for example, situational [4, 5]. These tasks are the basis of the case-study method.

The following components of independent work are well known: perception and comprehension of educational material at lectures; taking notes of lectures; study of relevant literature (textbooks, teaching aids); processing educational information with its translation into knowledge; consolidation of acquired knowledge in practice; performing various additional tasks; preparation of abstracts and reports for scientific and practical conferences; preparation for practical and seminars [6]. We should also highlight the case-study method, which consists in the work of students in an artificially created professional environment.

When organizing independent work, the teacher offers a specific task related to the practical activities of a dentist, monitors its implementation and gives timely instructions to students, analyzes the process of examining and treating a patient, writing a medical history, and also checks what knowledge, skills and abilities future doctors have mastered in the process of doing work. In this case, a situational task or treatment process plays the role of an irritant, stimulates the cognitive activity of students.

One of the forms of such work is the method of analysis of specific situations (case-study), which consists in an active problem-situational analysis based on learning through solving specific problems - situations (that is, solving cases).



8.2. Case-study method as an effective studying tool

The method assumes that theoretical knowledge is used to solve practical problems, and this contributes to the development of independent thinking, the ability to listen and take into account an alternative point of view, to express one's opinion with reason [3]. Students have the opportunity to independently draw up a plan of examination and treatment, reasonably formulate a clinical diagnosis, and maintain medical records. This form of activity requires maximum activation of cognitive and mental activity, teaches you to navigate in non-standard conditions, apply previously acquired knowledge and successfully combine theory with practice.

The case-study method engages students with interactivity, equality, the opportunity to express an opinion, see the area of application of their knowledge, ensure the development of practical and theoretical skills. The method affects the professionalization of medical students, motivates them to study and development. Also, the teacher himself receives a field for the creative implementation of his practical experience and pedagogical talent.

Case-studies are most often used in teaching economics and business sciences abroad. It was first applied in the educational process at Harvard Law School in 1870: students of Christopher Langdell were first forced to use their mental faculties to understand how the law could be applied in a specific case using the case method. The formal introduction of the method at Harvard Business School began in 1920, and case collections were published in 1925. The situational method has since been adopted and refined by schools in other disciplines such as business, public policy, education, and especially medicine.

There are two classic case-study schools - Harvard (American) and Manchester (European). Within the framework of the first school, the goal of the method is to teach how to find the only correct solution. European cases are 1.5-2 times shorter than American ones and suggest many solutions to the problem.

Cases are classified by structure and volume. These categories are:

- highly structured case - a summary of the situation with specific data, you need a certain number of correct answers. They are designed to assess specific knowledge.
- unstructured cases - a material with a lot of data. They are needed to assess the style and speed of thinking, there are several correct answers, there is the possibility of a non-standard solution.
- ground breaking cases. Observing the solution of the case shows whether a person is able to think outside the box in the allotted time. If there is a group decision, then whether she will pick up someone else's opinion, develop it and use it



in practice.

- full cases (20-25 pages) - team homework for several days with a presentation of the solution.

- condensed cases (3-5 pages) - for analysis in a class with discussion.

- mini-cases (1-2 pages) - illustrations for the theory in class. In many cases, a mini-case can be formulated briefly, in the form of one or two paragraphs, and provided with questions that need to be answered in the discussion.

A case study in medicine includes clinical cases. The case gives the basic data of the patient, a photo of the examination with comments, the results of laboratory tests, plaster models, anthropometric measurements. An important component of the case method is the assessment of user actions and an explanation of the mistakes made. The use of multimedia technology helps to achieve a better understanding of the patient's history.

In medical schools, the case method also allows students to improve their speaking skills in a foreign language of instruction, giving examples of situations suggested by the teacher in the English class. This is very relevant in view of the emergence of International Faculties and the growing number of international students.

The method does not imply an unambiguous answer, several answers can compete in the degree of truth; the task of teaching at the same time immediately deviates from the classical scheme and is focused on obtaining not the only one, but many truths and orientation in their problem field, which is critically important for the development of clinical thinking and the fight against the narrowness of thinking of the future specialist.

Education is focused not on the acquisition of ready-made knowledge, but on its acquisition and co-creation of the student and teacher; the difference between case-studies and traditional methods is the democratic nature of acquiring knowledge, when students are equal with each other and with the teacher in the discussion. The result is knowledge and skills of professional activity.

According to certain rules, a model of a specific case from real medical practice is developed, and a set of knowledge and practical skills that students need within the studied topic is reflected; in this case, the teacher acts as a leader, asking questions, directing the vector of the discussion.

The method of situational analysis develops the value system of students, professional attitude. He sees not a fictitious book case, but a real and complex clinical picture, behind which is his patient - a person who needs to be helped and choose the appropriate treatment methods for his case. The issue of professional



ethics is important when teaching the future dentist.

In the case-study method, it overcomes the dryness of the presentation of the material, which does not give creative competition to students. This allows the student to express himself, learn how to prove his point of view and respect the opinion of colleagues, arguing with arguments.

When analyzing the case, students receive a ready-made solution in their hands that can be applied in similar circumstances in their own practice. An increase in the number of cases analyzed by a student increases the likelihood of using such a scheme in a real situation.

The case-study method requires preparedness, the presence of independent work skills; unpreparedness of students lead to a superficial solution of the case.

The main stages of creating cases:

1. Formulation of a didactic goal.
2. Statement of the problem situation.
3. Building the program of the case - the main theses.
4. Search for a suitable clinical case.
5. Gathering information on the theses of the case program.
6. Writing the text of the case.
7. Diagnostics of the effectiveness of the case by conducting a training experiment
8. Preparation of the final version of the case.
9. Implementation of the case in training, its application during training sessions, publication.
10. Preparation of guidelines: development of tasks for students, questions for discussion.

The case should be clear, meet the needs of students, contain a sufficient amount of information, and should not suggest any solution to the problem. Using the case-study method as a technology for teaching a physician is a complex process without standard algorithms. It is possible to distinguish the work progress common for all types of cases:

- 1) familiarizing students with the text;
- 2) analysis;
- 3) discussion, presentations;
- 4) assessment of the participants in the discussion;
- 5) summing up.

Familiarization with the case and analysis of the case can occur several days before the discussion as an independent work of students; preparation time is



determined by the type, volume and complexity of a particular case. Familiarization with mini-cases can take place directly in the classroom. Students are required to know the theoretical course on which the case is based.

The student who received the case must identify the key aspects and understand which of the clinical picture data are most important for the decision.

Organization of the case discussion involves the formulation of questions in front of students, their inclusion in the discussion. Questions are usually prepared in advance and offered along with the text. When analyzing the educational situation, the teacher can take an active and passive position, he can lead or limit himself to summing up. For discussion, students must have maturity and independent thinking, be able to substantiate their point of view.

Discussion is based on two methods: open discussion and individual or group survey, during which students give an oral assessment of the situation and offer analysis, solutions and recommendations. The second method teaches students to express their thoughts clearly, makes it easier to control the discussion, but is less dynamic and allows students to minimize learning effort. In an open discussion, organizing and controlling participants is more difficult. Leading the discussion, the teacher should seek participation in the discussion of each student, listen to the arguments for and against and explanations to them, control the process and direction of the discussion, but not its content.

If the discussion gets stuck, brainstorming can be used. It increases the activity of students, and this is the main function of the assault, since finding a real solution in this way is a difficult task. The number of proposed ideas should be as large as possible, they can be any; the ideas expressed are allowed to be borrowed and combined, criticism is excluded. Once ideas are put down on paper, they are creatively conceptualized, selected and criticized to choose the best.

Presentation of the results of the case analysis is an important aspect of the case-study. The ability to publicly present their medical opinions, defend their point of view in front of colleagues, convince the patient of the correct treatment. The presentation develops the skills of public communication, the formation of their professional image. The presentation can be oral and written, group and individual.

Oral presentation of the short-term is effective for students and is difficult to remember, but the presentation of the material in the analysis can start a discussion. A non-public presentation acts as a preparation of a report on the implementation of the assignment. The student prepares a text that is more structured and detailed than speaking. A written presentation can be submitted after an oral presentation and discussion, which makes it more detailed and correct.



A teacher who wants to apply this method in teaching must own didactics, its methods. The teacher stops simply presenting the material, he communicates with the audience, which already has the necessary knowledge. He becomes an expert and consultant and communicates with students as with partners, accepting their opinion and independence, guiding them to the right decision.

The teacher's creativity is the processing of his clinical experience, case histories and medical documentation into a case that should not only provide information, but also allow to apply the knowledge gained before. A case is a product of the teacher's intellectual activity, and subsequent co-creation with students is the result of talent, improvisation and diligence on both sides.

Also, the teacher formulates an educational goal, cultivating future colleagues and a generation of doctors, instilling in them moral principles and intelligence, breadth of outlook, consistency of presentation of thoughts. The teacher's activity after preparing the case continues in the classroom during discussion. He maintains the business tone of the conversation, guides it, analyzes the activities of students. The situation is completely in the hands of the teacher only at the beginning, but it is the beginning that determines the interest and involvement of the audience.

Compliance with the principle "from simple to complex" facilitates the comprehension of information, and repeated use of teaching aids during the lesson helps to memorize the material. The combination of communication methods (frontal, group, individual) provides the possibility of constant contact between the teacher and the student. Teachers strive for a variety of forms and methods of enhancing the cognitive activity of dental students. They are offered literature and videos on the topic of the class. The success and timeliness of completing a task, for example, solving a case, depends on the active determination of the student himself, as well as on the initial level of his knowledge. At the same time, it is important to convince the future dentist of the need to master the profession, to create a special atmosphere of mutual creative interest of the teacher and student during the educational process. If necessary, the teacher is included in the discussion, makes adjustments. The exchange of information between the teacher and the student should be carried out in the form of communication between colleagues, which in itself stimulates the desire to be a competent interlocutor. Also, the future specialist must show the skills of analyzing the proposed clinical situation with the appointment of an appropriate treatment to the patient.



Conclusions.

Solving cases develops students' clinical thinking skills, creates conditions for the application of theoretical knowledge in practice. The multi-stage influence and increase in the complexity of the task leads to the improvement of clinical thinking and broadening of horizons. As a result, we have a dentist, who has the skills to communicate with the patient and colleagues, the practical application of clinical and additional diagnostic methods, the preparation of medical documentation, and is guided in treatment methods, and who is coming to the clinic as an equal professional.

In conclusion, the use of the case method as a part of the independent work of students, contributes to self-education, independent study of literature, various electronic media and the Internet, the development of communication skills, clinical thinking and the intellectual potential of the future doctor.

**KAPITEL 9 / CHAPTER 9.****SUBJECTIVE WORLDVIEW OF THE GUARDED TEENAGERS:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT***СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА МИРА ОПЕКАЕМЫХ ПОДРОСТКОВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**СУБ'ЄКТИВНА КАРТИНА СВІТУ ОПІКУВАНИХ ПІДЛІТКІВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ***DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-049****Введение**

Проблема изучения субъективной картины мира у опекаемых подростков актуальна на данном этапе развития современного общества. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, обладают специфическими личностными и характерологическими особенностями [4,9]. Данные особенности обусловлены рядом факторов, среди которых основными являются: отсутствие эмоциональных контактов со значимыми взрослыми, в частности, с матерью, негативный прошлый жизненный опыт проживания в кровной семье, психотравмы, обедненная стимулами среда, отсутствие объективной и полной информации об окружающем мире, узкий круг общения [4]. В связи с этим, у опекаемых подростков отсутствуют представления о своем будущем.

В научной литературе ряд авторов (А.Н. Леонтьев (2003), К.А. Абульханова-Славская (1991), Э. Берн (1991) и др.) рассматривают проблему формирования субъективной картины мира и дают ее неоднозначное толкование.

Психологические исследования картины мира рассматривают вопросы формирования и функционирования индивидуальной системы представлений о мире, структурных и функциональных аспектах образа мира [7,8,5,2]. Частные психологические аспекты картины мира изучались в социологии, философии [10,11]. Впрочем, большинство исследований ориентированы на изучение формирования субъективной картины мира, сложившейся в процессе взаимодействия индивида с социумом и на основе событий личной жизни.

Цель исследования – теоретически изучить проблему субъективной картины мира у опекаемых подростков.



9.1. Сущность понятия «субъективная картина мира» в научной литературе

В психологической науке представления о мире – это не единый феномен, а совокупность разнообразных явлений в сущности, как психологического, так и социально-психологического плана. Такая неоднородность феноменологии представлений о мире вызвана, прежде всего, существующим в психологии многообразием направлений, а также определений и трактовок. Так, в психологии широко применяются понятия «картина мира» (С.Л. Рубинштейн), «образ мира» (А.Н. Леонтьев и С.Д. Смирнов), «модель мира» (Дж. Брунер), «когнитивная карта реальности» (Э. Толмен). Нередко используются такие термины, как «опыт сознания» (И. М. Сеченов), «схема сознания» (И. Кант, Р. Вудвортс, Б. Фресс, Ж. Пиаже, Дж. Найсер), «внутренний мир человека» (Б.Г. Ананьев), «структура субъективного опыта» (Е.Ю. Артемьева). Следует признать, что каждое из этих понятий обладает своей собственной теоретической нагрузкой и обозначает определенную предметную область научно-психологического познания, поэтому в своем исследовании мы будем придерживаться термина «субъективная картина мира».

Впервые понятие «образ мира» в научный оборот ввел А. Н. Леонтьев в рамках психологии восприятия. Он отмечал, что образ мира – это отражение мира в сознании человека, непосредственно включенное во взаимодействие человека и мира [7].

Концепция «картины мира» (world-view) была сформулирована Р. Редфильдом. По определению Р. Редфильда, «картина мира» является видением мироздания, свойственным для того или иного народа, это представления членов общества о самих себе и о своих действиях, своей активности в мире, она изучает взгляд человека на внешний мир [Цит.12].

Э. Фромм называл картину мира «картой нашего природного и социального мира и нашего места в нем» [11]. А известный психоаналитик Э. Берн утверждал, что «у каждого есть свой определенный образ мира и окружающих людей, и человек ведет себя так, как будто истиной являются эти образы, а не представляемые ими объекты» [3].

По мнению С. Рубинштейна, картина мира - это конкретная деятельность человека, нарастающая на жизненный, теоретический и практический опыт человека, которая складывается в особую психологическую целостность. Картина мира составляет содержательную сторону человеческого сознания и вместе с ним обладает эмоционально-когнитивным единством. Когнитивно-



эмоциональный план сознания зависит от адекватности картины мира потребностям, интересам и ценностям человека, т. е. системой его субъективных оценочных критериев. Иначе говоря, когнитивные процессы обязательно интегрированы с эмоциональными.

М.А. Холодная относит картину мира к понятийным (концептным) психическим структурам. По ее мнению, не что иное, как понятийное мышление является формой интегральной работы интеллекта [Цит.5].

Полная и точная картина мира является главным богатством человека, его основным капиталом, который невозможно ни купить, ни завоевать, победив другие народы и государства. Полная картина мира состоит из таких личностных характеристик как дружба, стремление, инициатива, лидерство, воля [2]. А так же функциональных механизмов: решительность, уверенность к себе, настойчивость, внимание [8,6].

В.В. Петухов выделяет в картине мира базовые, «ядерные» (представление мира) структуры, выражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии, и «поверхностные» (знание о нем), которые связаны с осознанным и целенаправленным познанием мира. Представление о мире определяется как фундаментальное условие психической жизни субъекта [8].

Обобщая приведенные определения понятия картины мира, мы вывели свое понимание субъективной картины мира. Субъективная картина мира – это особое многоуровневое психологическое образование, основывающееся на знаниях, представлениях о внешнем мире, которые определяют отношения к окружающему, себе, своей деятельности и своему будущему.

Рассмотрим точки зрения различных авторов, относительно структуры картины мира: картина мира состоит из трех компонентов: познавательный, эмоциональный, волевой [Цит.5]; структурными компонентами картины мира являются: перцептивный мир, семантический мир и образ мира [2]; картина мироустройства каждого конкретного человека выступают интегрированные компоненты: индивидуальные, «особенные» (разделяемые совместно, например, с социальной группой) и «всеобщие» [6,7,8]; в соответствии с теорией деятельности существуют три основные образующие картины мира: личностный смысл, значение и чувственная ткань [7].

При определении картины мира С.Д. Смирнов указывает на понимание того, что картина мира, а не мир образов регулирует и направляет деятельность человека. Раскрывая данное противоречие, он выделяет следующие характеристики картины мира: амодальность, так как в нее входят и сверхчувствительные компоненты, такие как значение, смысл; целостный,



системный характер, т.е. несводимость к совокупности отдельных образов; многоуровневая структура картины мира (наличие в ней ядерных и поверхностных образований) и проблема носителей отдельных составляющих картины мира, эволюции как целого; эмоционально-личностный смысл; вторичность картины мира по отношению к внешнему миру [Цит.5].

Следующие характеристики картины мира выделяет и описывает Кулик А.А.: категоризация - осознанность, актуализированность представлений, в индивидуальном опыте выступает формой его упорядочения через присвоение и трансформирование субъектом категорий, эталонов общественного сознания, индивидуальные аспекты категоризации характеризуют специфику отражения мира субъектом; целостность/интегрированность - представления о мире, знаковые системы, отражающие мир, формируются в общую схему картины мира; эксплицируемость – возможность фрагментарного воссоздания картины мира; константность/изменчивость; социальная представленность – картина мира рассматривается как основной фактор, конструирующий социальную реальность и определяющий доминирование различных социальных представлений, стереотипов, ценностей; прогностичность; субъективность [6].

Особое внимание нужно обратить на такое качество картины мира как целостность, которое детерминировано следующими аспектами: онтологически – предметностью объективной реальности; психофизиологически – взаимодействием внешнего дистантного и двигательного анализаторов, которые объясняются в познавательный комплекс; физиологически – на уровне организма; психологически – на уровне личности – активностью, направленной на познание [1,2,5].

Подчеркнём следующие динамические особенности картины мира у подростков: в младшем подростковом возрасте основными компонентами картины мира являются дом, семья, хобби, материальные ценности; в старшем подростковом возрасте — дом, семья, развлечения, друзья, общение. У старшеклассников основными компонентами картины мира являются дом, семья, друзья, общение, хобби, материальные ценности, образование. Образ «Я» в картине мира определяет отношение личности к миру, обществу и самому себе [5,6,7].

Стоит отметить мнение Зинченко В.П., который утверждает, что в основе формирования содержания картины мира лежит в совокупности различных видов образных явлений: образы-представления, образы-ощущения и образы восприятия [5].

Вместе с тем картина мира условно разделяется на следующие



содержательные компоненты: образ-знания, образ-значения, образ-прогноз и образ потребностного будущего. В данном случае речь идет не о независимо существующих подструктурах картины мира, а о некоторой системе их соподчинения (рис. 1).



Рис. 1. Строение содержания картины мира.

1. Образ-знания: мера информированности, число характеристик и сложность структуры информации, которые являются основой для разграничения у носителей этого образа информационного объема относительно воспринимаемого объекта или субъекта. Большая информированность приводит к более объемным и многомерным конкретным образам. На полноту образа-знания влияет так же опыт.

2. Образ-значение: событийное содержания мира, влияющее на качественное оценивание мира и формирование системы ценностей личности.

3. Образ-прогноз: исходит из житейского опыта, оценки настоящего. Должен соответствовать возможности реализации цели.

4. Образ потребностного будущего: включает в себя образ глобальной стратегической цели, а также образы промежуточных, тактических целей, без достижения которых не осуществима главная цель. Цель может восприниматься таковой, если она отражена в образе потребного будущего как желаемое состояние субъекта восприятия, а в образе-прогнозе как вероятное.

Картина мира изучается в контексте жизненного пути человека, через систему познания бытия [1,5,7]. Отмечается, что ее формирование происходит в процессе познания человеком окружающего его мира, осмысления значимых в своей жизни событий [1]. Мир для человека выступает в конкретике реальности бытия и становящегося собственного «Я» человека.

Картина мира и образ жизни субъекта образуют систему, в которой оба эти полюса взаимно детерминируют друг друга и детерминируются друг другом. Их отношения не изоморфны. Образ мира выступает по отношению к образу



жизни в своих регулятивной и ориентировочной функциях (целеполагание, управление, активация, контроль и др.). В свою очередь, индивидуальные образы жизни по отношению к индивидуальным компонентам картины мира выполняют корректирующую и структурирующую функции. Наблюдаемая структура активности человека объясняется целостным образом мира (представлением о мире). В то же время сами индивидуальные образы мира детерминируются не условиями жизни и деятельности, а структурой активности, то есть совокупностью реализуемых в этих условиях деятельностей (образами жизни), что частично уже доказано экспериментами по исследованию зависимости содержания субъективного опыта от реализуемой испытываемыми деятельности.

В соответствии с вышеизложенным следует, что субъективная картина мира личности непосредственно влияет на жизненную перспективу личности, так как картина мира определяет деятельность личности, в определенной мере влияет на формирование мотивов, взаимоопределяется с образом жизни личности, т.е. определяет поведенческий компонент жизненной перспективы личности. Картина мира неразрывно содержит в себе ценностные ориентации человека, которые входят в структуру эмоционального компонента жизненной перспективы. Образ-прогноз, входящий в состав картины мира, непосредственно представляет основу для когнитивного компонента жизненной перспективы.

9.2. Опекаемые подростки как особая социально-психологическая категория

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, переданные на воспитание в семью, испытывают значительные трудности, нежели дети, изначально воспитываемые в семье [4], некоторые из них были описаны во введении. Также, Г. И. Руденкова, Г. Д. Простак отмечают, что для большинства воспитанников старшего школьного возраста характерны следующие особенности: ограниченность знаний, интеллектуальная пассивность, незначительный и своеобразный словарный запас; равнодушие к происходящему, снижение интереса к различным видам деятельности, мотивации к их освоению; отсутствие стремления проявить себя; недостаток критичности, завышенная или слишком заниженная самооценка, неадекватность уровня притязаний; повышенная внушаемость и готовность



принимать асоциальные формы поведения (алкоголизм, наркомания, курение, бродяжничество); недоразвитие сложных эмоциональных проявлений, агрессивность поведения; иждивенчество; отсутствие стремления к ответственности за свои поступки; отсутствие желания самостоятельно благоустроить свой быт, безынициативность в отношении улучшения своей жизни; неумение самостоятельно организовать свой досуг [10].

Детям, воспитывающимся в приемной семье, часто свойственны нежелание приспособливаться к социальному окружению, дефицит искренних эмоциональных отношений, замкнутость, отсутствует стремление учитывать мнение других людей. Значительные трудности возникают у подростков не только при общении со взрослыми, но также и со сверстниками, кроме того, имеющиеся контакты «бедны» по своему содержанию и не насыщены эмоционально. Подростки обладают низкой мотивацией к изменению поведения, вследствие того, что окружающая среда сформировала оптимальный для них стиль поведения, и одностороннее изменение этого стиля может иметь неконтролируемые последствия.

1. Отечественные педагоги и психологи [4,10] выделяют проблемы, затрудняющие адаптацию ребенка-сироты, помещенного в семью: *уход и забота* в учреждениях для детей-сирот являются обязательными, но недостаточными, так как воспитатели обязаны смотреть за определенным количеством детей одновременно, поэтому во внимание могут не приниматься индивидуальные нужды, потребности и характер каждого ребенка. Например, прием пищи по расписанию, а не тогда, когда именно они голодны. Следствием этого может быть то, что ребенок не научится просить об удовлетворении своих потребностей; *проблема привязанности*. Дети не ждут от взрослых проявления заботы и внимания; часто такие дети недоверчивы и со временем учатся не полагаться на кого-либо; *задержка в развитии*. Дети, выросшие в интернатных учреждениях, очень часто имеют типичные ЗПР, либо «скачкообразное развитие». Некоторые дети потом «догоняют» норму возрастного психического развития, а некоторые – нет. *Плохое питание* (недоедание в период проживания в асоциальной семье). Негативно отражается в течение кризисных этапов психического развития (это влияет на интеллектуальное развитие детей, наиболее активно происходящее в первые 5 лет жизни). Некоторые дети испытывают трудности с употреблением твердой пищи (так как раньше не ели ничего подобного), в дальнейшем эти дети учатся прятать пищу. *Насилие*. В интернатных учреждениях для часто встречаются дети, подвергшиеся насилию: сексуальному, физическому и эмоциональному, а



также грубому обращению. *Нарушение внимания и гиперактивность*. Это может быть как серьезным заболеванием, требующим специального ухода и медикаментов, так и чрезвычайной активностью ребенка до поры его помещения в приемную семью. *Фетальный алкогольный синдром* (его последствия). *Проблемы сенсорного развития*. Некоторые дети страдают расстройствами сенсорного восприятия; наблюдается гипер- или гипосензитивность. *Проблемы общения*. Дети не умеют играть со сверстниками и заводить дружеские отношения. *Проблема разлуки и потери*. Многие дети испытали тяжесть потери (или потерь) родной семьи, друзей. *Ролевые проблемы* либо отсутствие представления о семье. Дети, не имеющие родителей, очень часто даже не представляют, что мама и папа должны делать [4].

Также ряд авторов отмечают, что оптимальные условия для нормального развития ребенка могут быть созданы только в семье. К ним, в первую очередь, относятся стабильный, индивидуализированный и эмоционально насыщенный контакт со взрослым, широта связей с социумом, разнообразная, когнитивно насыщенная среда, собственная активность и активная разнообразная связь с окружающим миром [9,10].

Следует помнить, что опекаемые подростки — это особая социально-психологическая категория именно из-за сложности протекания данного периода в силу жизненных обстоятельств, а особенности его протекания оставляют след на всю последующую жизнь, а, следовательно, требуют особого внимания и подхода.

Выводы

В работе представлены методологические подходы к понятию «субъективная картина мира». Обозначена структура субъективной картины мира, в которой выделены следующие компоненты: когнитивно-аналитический (система жизненных целей и планов), эмоционально-ценностный (переживание отношения к прошлому, настоящему и будущему, система ценностных ориентаций) и регулятивно-деятельностный (решения и поступки) компоненты.

Рассмотрены социально-психологические особенности подростков, находящихся под опекой.

У опекаемых подростков уже сформирована искаженная картина мира, что обусловлено условиями, в которых находился ребенок до приемной семьи. При отсутствии положительного семейного влияния дети растут эмоционально неустойчивыми, нервными, с заниженной самооценкой и с различными



формами патологического поведения, все эти нарушения значительно затрудняют процесс воспитания и обучения, а ограниченный и деформированный жизненный опыт не позволяет подростку успешно адаптироваться в социальной среде.

У подростков появляется возможность сознательно управлять своим поведением, стремиться к воспитанию у себя качеств, которые соответствуют их взглядам и убеждениям. Поэтому необходимо уделять особое внимание в воспитании детей, для того чтобы сформировать личность, готовую успешно социализироваться.

Отметим, что проблема формирования положительного отношения к окружающему, себе, своей деятельности и своему будущему у опекаемых подростков может быть решена при помощи установления гармоничных отношений между детьми, приемными родителями, педагогами и обществом.

Для эффективного осуществления воспитательного процесса в первую очередь необходимы определенные и четкие представления о сущности личности подростка, ее главных, ведущих качествах и свойствах. Для их выявления большое значение имеет рассмотрение, с учетом возрастных особенностей подростков, основных требований к сущности, главным качествам и свойствам личности подростка. Для этого нужно опираться на возрастную периодизацию.

Сложившиеся условия требуют организации эффективной комплексной поддержки приемных семей. Правильно организованная психолого-педагогическая работа по формированию субъективной картины мира у опекаемых подростков, способствует развитию их социальной активности, обеспечивает общую направленность поведения личности, выбор социально значимых целей, ценностей.



KAPITEL 10 / CHAPTER 10. HIGHER EDUCATION IN THE WORLD IN THE REALITIES OF THE COVID-19 PANDEMIC

*ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ В РЕАЛИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19
ВИЩА ОСВІТА В СВІТІ В РЕАЛІЯХ ПАНДЕМІЇ COVID-19*

DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-008

Введение.

Реализация мер борьбы с распространением коронавирусной инфекции привела к росту вынужденного социального дистанцирования и переходу от личных контактов к цифровым. По некоторым данным, приведённым в специальном выпуске приложения международного периодического онлайн-издания University World News, в начале апреля 2020 года в более чем 80 странах в изоляции находились свыше 3,4 млрд. человек, что составило около 43% населения мира [1].

Перемены в том числе затронули и высшее образование, которое во всем мире традиционно использовало в большей степени личные коммуникации в процессе обучения. Пандемия выявила самое слабое место в системе образования, основанной на концепции прямого обучения, при котором преподаватели и студенты должны присутствовать в одном и том же месте в одно и то же время. В условиях пандемии единственно возможным путем решения проблемы организации своей работы для большинства вузов стал переход на дистанционное обучение.

Системы высшего образования и отдельные университеты всего мира максимально оперативно отреагировали на форс-мажорную ситуацию и изменили условия работы, внедрили меры и практики, которые нацелены на снижение распространения коронавирусной инфекции, поддержание работы сотрудников и обучения студентов. Буквально за несколько недель 95% студентов по всей планете были вынуждены перейти в дистанционный или смешанный формат обучения. По всему миру была закрыта значительная доля университетов, включая Оксфорд, Кембридж и другие ведущие вузы. Меры по локализации и социальной изоляции привели к потрясениям, которых система высшего образования не испытывала со времен Второй мировой войны. Еще лет 30 назад эта ситуация означала бы только одно - полное прекращение работы университетов.

Одним из первых о своих мерах заявил Вашингтонский университет, отменив все очные занятия в кампусе и переведя их в онлайн. Похожие меры поддержал и Гарвардский университет, переведя студентов на дистанционное



обучение и ограничив мобильность любого типа. В России к 23 марта более 80% вузов перешли к работе в дистанционном формате.

С самого начала Министерство науки и высшего образования РФ отказалось от детальной регламентации работы университетов в период пандемии, подчеркнув важность инициативного действия коллективов вузов в зависимости от конкретных условий. Оно сделало ставку на самостоятельность и компетентность вузовских управленческих команд, обеспечив нормативное «прикрытие» и интенсивную коммуникацию по вертикали и горизонтали.

Решение о переходе на дистант образование во всем мире привело к другой проблеме: цифровому неравенству вузов, преподавателей и обучающихся. Выяснилось, что значительная часть университетов, особенно в развивающихся странах, не обладает необходимой технической и учебно-методической базой для перехода на онлайн. Цифровые компетенции многих преподавателей и студентов также оставляли желать лучшего. Как следствие - длительные перерывы в обучении и недовольство со стороны всех участников учебного процесса. По версии Bloomberg Businessweek даже в американской индустрии высшего образования стоимостью 600 млрд. долларов и с опытом «экстренного обучения» в связи с ураганом «Катрина» 2005 года 70% из 1,5 млн. преподавателей никогда не вели виртуальных курсов [2]. В России 60% преподавателей редко или никогда не проводили лекции и занятия в дистанционном формате или в формате вебинаров [3]. На 3,2 балла из 5 оценили свой уровень владения облачными технологиями преподаватели российских вузов [3].

Начиная с конца марта 2020 года, международные организации начали опросы преподавателей, студентов, ректоров и других групп, чтобы оценить масштабы изменений и помочь вузам спрогнозировать дальнейшие стратегии работы. Такие организации как NAFSA, International Association of Universities, UNESCO, Institute of International Education, European Association of International Education и другие крупные аналитические центры провели исследования в области менеджмента, интернационализации, качества обучения и других процессов в период пандемии и публиковали сведения в открытом доступе, чтобы дать университетам как можно больше данных для принятия стратегических решений.

Ведущие мировые центры в области высшего образования активно проводили бесплатные вебинары для всех участников университетского профессионального сообщества, помогая им адаптироваться к дистанту, делась успешными практиками и рекомендациями. Например, European University



Association провела серию вебинаров с участием исследователей разных стран, освещая разные аспекты работы университетов в период пандемии. Серьезный вклад в решение проблемы внесло ЮНЕСКО организовав Глобальную коалицию по вопросам образования. Ее целью была поддержка стран в их инициативах по расширению применения передовой практики дистанционного обучения и по поддержке детей и молодежи как группы, подверженной наибольшей опасности [5].

Еще один важный ответ от мирового образовательного сообщества - это солидарность в предоставлении доступа к учебным материалам и онлайн-курсам. Например, Coursera сделала все свои курсы бесплатными на период пандемии, как и многие онлайн-платформы и отдельные университеты.

Вариантов мер, предлагаемых университетами, намного больше, поскольку нет единых практик, которые бы одинаково действовали во всех вузах мира. Со времени объявления пандемии большинство высших учебных заведений по всему миру были вынуждены в буквальном смысле экстренно пересмотреть практики управления и организации своей работы. Многие эксперты считают, что изменения, связанные с пандемией, способны полностью трансформировать сферу высшего образования, и, как следствие, требуют большого внимания и реагирования. «Университеты должны озаботиться тем, как текущие перемены отразятся на будущем образовательной среды», - заявил, к примеру, Скотт Пульсифер, президент частного онлайн-университета Western Governors University [2].

Пандемия затронула не только преподавание и обучение в вузах. Университет - это сложная система, включающая множество акторов и процессов, важных для стабильности и развития вузов, и форс-мажорная ситуация серьезно изменила все процессы в высшем образовании.

Качественный переход в онлайн-формат во многих случаях предполагает наличие курсов повышения квалификации, индивидуальной работы с преподавателями, переработки содержания курсов и пр., что также требует дополнительных ресурсов. Решить эту проблему удалось немногим [4]. Как свидетельствуют результаты мониторинга российского высшего образования уже в мае 2020 г. 36% преподавателей добрали необходимые компетенции для ведения занятий онлайн, пройдя соответствующие курсы повышения квалификации [1].

Во время самоизоляции важно получать обратную связь от студентов и сотрудников вуза. Университеты в своей работе учитывали тот факт, что режим самоизоляции может оказаться большим стрессом для обучающихся из



неблагополучных семей (например, в ситуациях, когда студенты сталкиваются с домашним насилием и другими опасными обстоятельствами). Кроме этого, резкий переход к новым принципам работы и жизни в целом также не для всех оказывается простым. Как показывает мировой опрос ректоров вузов, поддержку студентов и преподавателей в условиях пандемии руководители университетов считали главным приоритетом среди краткосрочных задач. Университеты проводили мониторинг состояния здоровья студентов и сотрудников, а также анализировали и давали оценку отдельных процессов перевода работы вузов в онлайн-формат.

Одной из самых больших проблем для вузов в период пандемии стала опасность падения качества высшего образования. Из-за неравномерной готовности преподавательского состава и кафедр к переходу в онлайн-пространство, недостаточного технического оснащения и других сложностей многие студенты получали совсем другой образовательный опыт в онлайн-среде, как следствие вузам было важно идентифицировать слабые места и выработать корректные методы мониторинга в новых условиях.

Существовало и еще одно препятствие - человеческий фактор или инертность самого академического сообщества. В «мирное» время, когда только небольшая часть этого сообщества имела опыт дистанционного преподавания и желание реализовывать его на практике, общий переход в онлайн был невозможен.

Среди специфических методических трудностей преподаватели, работавшие в синхронном режиме, отмечали сложности удержания внимания и вовлечения студентов. Так, 65% преподавателей считали, что проведение лекций в дистанционном формате скорее не позволяет контролировать вовлеченность студентов в образовательный процесс. Многие привычные форматы оказались менее эффективны, чем в офлайне. Например, более 70% опасались увеличения практик нечестного поведения среди студентов во время экзаменов, которые сложнее проконтролировать в дистанционном формате [1]. В затруднительном положении оказались преподаватели, ведущие дисциплины, требующие лабораторного или специального оборудования. В большинстве случаев они не получили методической и технологической поддержки.

Чтобы помочь вузам, национальные и профессиональные центры предлагали различные решения. Например, Ассоциация оценки качества образования Великобритании выпустила руководство для поддержания качества обучения, способов оценки студентов, выдачи дипломов, процедур тестирования и аттестации, зачисления новых студентов и других аспектов



образовательной деятельности [1]. Вместе с тем, далеко не все ключевые мировые центры оценки качества образования пока готовы предложить такие решения (например, одна из ведущих организаций в этой области European Network for Quality Assurance in Higher Education до настоящего времени не предложила таких мер), поэтому большинство вузов было вынуждено самостоятельно разрабатывать внутренние стандарты, чтобы не допустить падения качества образования и репутации университетов.

У многих вузов до пандемии уже имелся опыт удаленной работы с обучающимися, однако для практик внеучебной работы со студентами дистанционный формат не был широко распространен, и многие преподаватели столкнулись с новой задачей для себя задачей - необходимостью вовлечения студенческого сообщества в жизнь вуза через онлайн-практики. В условиях изоляции студентов это особенно важная миссия так как важно сохранить качество образовательного опыта, стабильный психологический климат в вузе и для получать обратную связь от обучающихся. Более 60% университетов России создали специальные сайты или разделы официальных сайтов для информирования и помощи преподавателям в текущем режиме. Вузы запустили программы методической поддержки преподавателей (как на своей базе, так и обеспечили возможность бесплатного прохождения внешних курсов). Многие преподаватели пользовались соответствующими сайтами ведущих мировых вузов.

Объективная необходимость всеобщего перехода на онлайн из-за пандемии коронавируса как временного явления, не угрожавшего основной философии преподавания, отодвинула все эти опасения и риски на второй план. В России 96% преподавателей перешли в онлайн-режим работы [3]. Более того, несмотря на все трудности (технические, методические и прочие), ранее сопротивлявшиеся новому формату преподаватели неожиданно стали получать удовлетворение от роста своих новых компетенций. Они обнаружили, что могут творчески использовать онлайн-технологии и вероятно будут включать их и в будущем в свою практику.

Для части преподавателей дистанционный формат оказался даже более удобным – как при планировании собственного рабочего времени, так и в части организации обучения. Более того, 15% преподавателей считают, что острая ситуация помогла освоить новые инструменты и практики онлайн-обучения и качество образования стало значительно лучше. Они планируют продолжать активное использование дистанта и после выхода из самоизоляции. Вместе с тем, 85% преподавателей по-прежнему скептически относятся к дистанту и



считают, что занятия лучше проводить в очном формате [3].

Собственно говоря, так и формируется то, что называется гибридным, или смешанным, обучением, доминирование которого в период после пандемии уже практически никем не оспаривается. Всё это свидетельствует о необходимости и возможности изменения существующей парадигмы нашего мышления о полноценном обучении как исключительно прямом и никаком ином. Вместе с тем, очевидно, что новая парадигма должна выстраиваться на новой философии образования т.е. необходимо глубинное изменение ценностно-смыслового содержания высшего образования. Вопрос «Какое именно» остается открытым.

Безальтернативность перевода обучения в онлайн во время пандемии автоматически обусловила потребность в учебно-методических разработках, способных обеспечить результативность дистанционного образования. Такого огромного количества рекомендаций, системных разработок и кейсов по организации обучения в новых условиях история образования ещё не знала. Преподаватели многих вузов работали в этом направлении под лозунгом «Пятилетку за три года!». Важно и то, что значительная часть этого методического богатства находится в открытом доступе. Благодаря этому, передача такого опыта и его адаптация происходят более оперативно. Можно сказать, что методисты, IT-разработчики и педагогические дизайнеры «всех стран соединяются», чтобы как можно быстрее превратить дистанционное обучение из стресс-проблемы в гибкий инструмент качественного образования.

Новые стандарты социального дистанцирования и дезинфекции, которых теперь будут придерживаться вузы после пандемии, также требуют новых форматов проверки знаний. И таковые уже начали апробироваться. Например, в крупных университетских городах немецкого региона Северный Рейн-Вестфалия в этом июне 13 500 студентов прошли промежуточные и итоговые письменные тесты в местах, предназначенных для организации крупных общественных мероприятий: спортивных соревнований, концертов живой музыки. То же самое происходило и в Кёльне, где международный торговый выставочный центр «Koelnmesse» сдал в аренду залы Кельнскому университету, в котором обучается около 48 000 студентов.

Выводы. Всего за несколько месяцев глобальная сфера высшего образования трансформировалась радикально. Переход на дистанционное обучение - лишь часть этого процесса: такую сложную открытую систему как высшее образование затронули негативные изменения в экономике, на рынке труда, в логистике, международных коммуникациях и других сферах.



Три главные задачи, которые решали университеты в этот период:

1. Замедление пандемии, сохранение здоровья студентов и сотрудников.

Как результат: темп прироста заболевших среди студентов и ППС оказался более чем в 3 раза ниже, чем средние значения по стране [4].

2. Сохранение качества и доступности образовательного и научного процесса в вузах (или выполнение всех трех миссий университетов - образование, исследования, поддержка социальной среды).

3. Сокращение расходов и поиск новых ресурсов.

Риски для университетов в таких условиях велики: от того, насколько быстро и качественно вузы смогут меняться, зависит их будущее - качество образования, репутация, финансовая стабильность, да и само существование многих из них. В целом большинство экспертов сходятся во мнении, что на данный момент катализатором неполной эффективности внедренных мер является недостаток и неравномерность доступности необходимой информации и инфраструктуры. Другая проблема заключается в нехватке единых мер и механизмов регулирования, которые, как следствие, показывают отсутствие согласованности как внутри, так и между университетами.

Все ведущие эксперты высшего образования солидарны во мнении, что такая трансформация несет университетам множество серьезных вызовов и существенно изменит глобальную систему высшего образования в будущем. Даже при самых оптимистичных сценариях развития пандемии и снятия режима самоизоляции в течение лета 2020 года лишь часть вузов сможет подобрать новые практики и встроить их в свои стратегии, другая же часть рискует не адаптироваться к изменениям на рынке образования и не справиться с финансовыми потерями.

Задачи вузов при этом действительно очень неоднородны: тогда как финансовые риски приходятся главным образом на страны с высокой долей частных университетов (например, США, Австралия, Великобритания, а также частный сектор высшего образования во Франции, Испании, Гонконге, Сингапуре и др.), для развивающихся стран большим вызовом является неравенство в доступе к образовательным ресурсам и техническая невозможность переводить работу в онлайн-пространство.

Глобальная пандемия подтвердила, что в таких кризисных ситуациях онлайн-обучение незаменимо; и что всем образовательным учреждениям стоит потратить необходимое количество времени и средств на его развитие и совершенствование, чтобы лучше подготовиться к подобным историческим потрясениям в будущем. «Наши двери сейчас закрыты, но наш разум открыт, -



писала «Tal Frankfurt». И это обеспечивает нам лучшую позицию для достижения успеха в обучении, когда жизнь вернется в нормальное русло» [1]. При этом, по мнению экспертов, ряд важнейших процессов университетской жизни не поддается переносу в виртуальное пространство. Несколько месяцев дистанционной работы показали, что полностью перенести программы высшего образования в онлайн-формат едва ли удастся, а дальнейшее развитие цифровой среды университетов откроет новые возможности для студентов и преподавателей. Пандемия может оказать положительное влияние на новых студентов университетов, поскольку они будут лучше разбираться в цифровых технологиях, чем предыдущие поколения. Это обусловлено сегодняшним переходом школ на онлайн-формат. Главное: компьютер не заменит вуз, так как образовательная среда не может быть виртуальной на 100%, тем более по специальностям, требующим практики в лабораторных условиях. Поэтому в ближайшем будущем будут выигрывать учебные кампусы, где проходят практические и теоретические занятия.

**KAPITEL 11 / CHAPTER 11.****THE PROBLEM OF PREDICTING THE ACCEPTANCE OF GROUP ROLES BY PARTICIPANTS IN PSYCHOTHERAPY***ПРОБЛЕМА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРИНЯТИЯ ГРУППОВЫХ РОЛЕЙ УЧАСТНИКАМИ ПСИХОТЕРАПИИ**ПРОБЛЕМА ПРОГНОЗУВАННЯ ПРИЙНЯТТЯ ГРУПОВИХ РОЛЕЙ УЧАСНИКАМИ ПСИХОТЕРАПІЇ***DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-023****Введение**

В последнее десятилетие в России активно развиваются разнообразные виды психологической помощи для взрослых людей. Одна из форм, набирающих популярность – это терапевтические группы.

Конечно, можно утверждать, что любая отдельная личность, находясь в группе, получает меньше внимания, чем при индивидуальной работе, но при этом существует ряд причин, обусловивших развитие и успех именно групповой терапии. Жизнь человека – явление социальное. Во время работы или игры, в моменты интимной близости человек испытывает потребность вступить в контакт с другими людьми, делиться своими впечатлениями. «Несколько лет назад Дэвид Ризман окрестил целое поколение «толпой одиночек», подчеркнув тем самым, что даже в присутствии других, человек может чувствовать себя отрезанным от них, изолированным, одиноким. Бюрократические лабиринты современного общества вызывают у людей ощущение замешательства, недоверия и бессилия. В таких случаях опыт пребывания в специально организованных группах может помочь в решении проблем, возникающих при межличностном взаимодействии. Группа оказывается обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям» [5, с. 22-23].

В Большом психологическом словаре дается следующее определение: «Терапевтическая группа - это особое сообщество людей, периодически встречающихся под руководством специалиста-психолога для получения определенной психологической помощи и достижения обозначенных терапевтических результатов» [3, с.489].

11.1. Формирование групп

Состав группы очень важен: он оказывает влияние на многие аспекты



группового функционирования. Может быть сформирована группа, которая будет иметь определенные прогнозируемые краткосрочные характеристики, например, высокая сплоченность, высокая конфликтность, сильная зависимость. Более того, выбирая доступные процедуры, можно до какой-то степени дать прогноз группового поведения индивидов (принятия ими групповых ролей).

Но до сих пор недостаточно исследовано как соотносятся эти групповые характеристики и ролевое поведение индивидов с окончательным результатом терапии.

Существует два подхода к формированию групп: гомогенный и гетерогенный.

В основе гетерогенного подхода к формированию группы лежат два теоретических направления, которые можно обозначить как «теория социального микрокосма» и «теория диссонанса». В основе гомогенного подхода к формированию группы лежит теория «групповой сплоченности».

Теория «социального микрокосма» утверждает, что так как группа - это человечество в миниатюре, где пациенты вынуждены развивать новые методы межличностного взаимодействия, то группа должна быть гетерогенной, чтобы максимизировать возможности научения. Она должна походить на реальный социум, в котором присутствуют представители всех возрастов, различных социально-экономических и образовательных уровней, другими словами, она должна быть демографически неортодоксальной.

Теория диссонанса, применительно к групповой терапии, также предполагает гетерогенный подход, но по другим причинам. Научение или изменение, вероятно, происходит, когда человек, находясь в состоянии диссонанса, стремится его редуцировать. Диссонанс создает ситуацию дискомфорта и побуждает человека пытаться достичь более гармоничного состояния. Утверждается, что в группу должны входить люди с различными стилями поведения.

Теория сплочения, в основе которой лежит гомогенный подход к формированию группы, постулирует довольно часто, что привлекательность группы - это критическая промежуточная переменная результата и что формирование должно происходить по линии набора сплоченной, совместимой, единообразной группы [6].

Главная задача психолога сформировать группу, участники которой впоследствии смогут интегрироваться в общество.



11.2. Ролевые позиции участников терапевтических групп

Особо важным в реализации групповых форм работы является подбор групп, управление групповыми процессами и принятие ролей участниками группы.

Предположим, есть человек, подходящий для групповой терапии, и существует несколько терапевтических групп, в каждой из которых есть свободное место. Какую группу ему предложить? Решение этой проблемы в настоящий момент является актуальным. Если будут установлены принципы эффективного формирования группы и принципы распределения в ней ролей, то на их основе можно будет создать руководство по включению новых участников и замене участников, покинувших группу.

«Возникает вопрос: Возможно ли, что правильно сформированная группа станет идеальной, а неудачно сформированная будет дисгармоничной, разрозненной и никогда не будет хорошо работать? В первую очередь психолог должен получить всю информацию об участниках: огромное количество личностных и социальных характеристик, которые будут важны при формировании группы. Вся сущность терапевтической группы заключается во взаимодействии: члены группы должны постоянно общаться и взаимодействовать друг с другом. Реальное поведение членов группы - это основной фактор, определяющий судьбу всей группы. Таким образом, мы делаем вывод, что группа должна быть сформирована так, чтобы участники могли получать активное и эффективное взаимодействие друг с другом. Вся процедура формирования группы и отбора участников, должна быть основана на предположении, которое состоит в том, что мы можем с некоторой степенью точности предсказывать поведение человека в группе с помощью предтерапевтического скрининга. Если же мы не сможем этого сделать, то все вышесказанное об отборе участников группы будет иметь мало смысла» [6, с. 175-177].

И. Ялом советует не включать в группу определенные категории участников, поведение которых имеет нежелательное влияние на них самих и на всю группу. К таким категориям относятся: алкоголики, социопаты и психотики.

Большинство клиентов терапевтических групп, не имеющих явных поведенческих и психиатрических проблем, демонстрирует в жизни широкий спектр поведения, и то, как они действительно будут вести себя в группе, в гораздо меньшей степени предсказуемо [6].



Исходя из широкого поведенческого репертуара личности, действительно сложно прогнозировать роль, которую станет выполнять член группы. Для структурирования вариантов поведенческого репертуара участников групп, исследователи прибегают к понятию групповых ролей. Андреева Г.М. дает следующее определение роли: «это совокупность функций и моделей поведения, которые считаются подходящими для данного индивида и реализуются в определенном социальном контексте» [1, с.114] и групповой роли: «это набор функций и моделей поведения, реализуемых участником в данной группе» [1, с.115].

Таблица 1

Классификация групповых ролей Роберта Бэйлза

Решение задач	Оказание поддержки
Инициатор. Предлагает новые идеи и подходы к проблемам и целям группы. Предлагает способы преодоления трудностей и решения задач	Вдохновитель. Поддерживает начинания других, высказывает понимание чужих идей и мнений
Разработчик. Детально прорабатывает идеи и предложения, выдвинутые другими членами группы	Гармонизатор. Служит посредником в ситуациях, когда между членами группы возникают разногласия, и таким образом сохраняет в группе гармонию
Координатор. Комбинирует идеи и предложения и пытается координировать деятельность других членов группы	Примиритель. Поступается в чем-то своим мнением, чтобы привести в соответствие мнения других, и таким образом поддерживает в группе гармонию
Контролер. Направляет группу к ее целям, подводит итог того, что в ней уже произошло, и выявляет отклонения от намеченного курса	Диспетчер. Создает возможности для общения, побуждая к нему других членов группы и помогая им, и регулирует процессы общения
Оценщик. Критически оценивает работу группы и предложения других, сравнивая их с существующими стандартами выполнения поставленной задачи	Нормировщик. Формулирует или применяет стандарты для оценки происходящих в группе процессов
Погонщик. Стимулирует группу и подталкивает ее членов к действиям, к новым решениям и к тому, чтобы сделать больше уже сделанного	Ведомый. Пассивно следует за группой. Выступает в роли зрителя и слушателя в групповых дискуссиях и при принятии решений

Важное значение для понимания ролей, которые играют в группе ее члены (и руководитель), имеет разработанный Робертом Бэйлзом анализ процесса взаимодействия, широко применяемый для исследования групп в лабораторных



условиях, а также для изучения реальных психотерапевтических групп (см. таблицу 1). Наблюдения за вербальной и невербальной коммуникацией в терапевтических группах выявили два типа функций ролевого поведения, которые необходимы для успешного существования группы: функции решения задач и функции оказания поддержки.

Существуют и другие классификации групповых ролей в психотерапии. Например, Р. Шиндлер, выделял следующие роли:

Лидер (альфа α) – побуждает членов группы к действиям и ведет их за собой.

Эксперт (бета β) – способен анализировать групповой процесс, его поведение является рациональным и отличается нейтральностью и самокритичностью по отношению к групповым действиям.

Конформист (гамма γ) – пассивный участник, избегающий ответственности и стремящийся оставаться незаметным, легко приспособливается к требованиям руководителя, во всем соглашается и отождествляет себя с лидером.

Аутсайдер (омега ω) – самый отстающий член группы по причине слабых способностей или страха самовыражения, иногда он отождествляется с оппозиционером и выступает против лидера группы.

Оппозиционер (Р) – противник, активно и открыто выступающий против лидера [7].

Т.П. Галкина предлагает такой вариант классификации:

Председатель – осуществляет руководство группой и координирует действия членов группы.

Организаторы – это члены группы, которые отличаются мобильностью и влиянием на остальных участников совместной деятельности.

Генераторы идей – устремлены в себя, но в интеллектуальном плане оказывают очень большое влияние на других членов группы, являются источником оригинальных идей.

Контролеры-критики – обладают аналитическим складом ума и способностью видеть слабые места, менее общительны и держатся обособленно, но необходимы для проверки качества и эффективности организации.

Трудоголики – превращают идеи в выполнимые задания, практические организаторы деятельности, берут большую часть работы на себя и являются прекрасными исполнителями.

Координаторы – осуществляют координацию действий всех участников,



сплачивая группу в единую команду, обладают большой популярностью среди членов группы, но не стремятся к соперничеству. В группе поддерживают других, вникая во все проблемы, вносят гармонию и согласие.

Детерминаторы-завершители – осуществляют контроль над выполнением заданий, планов, соблюдения сроков.

11.3. Диагностика прогнозирования поведения участников на терапевтических группах

Для прогнозирования будущего поведения в группе применяется большое количество скрининговых предтерапевтических процедур.

Важной задачей нашего исследования представляется составить психологический инструментарий, целью которого будет прогноз принятия определенных ролевых позиций участниками группы. Конечно, первичный прогноз принятия роли до начала групповых занятий будет неточным. Но в течение уже первых групп, можно уточнить и конкретизировать первичный прогноз дополнительным инструментарием [2].

Мы предлагаем следующий инструментарий для первичного и уточняющего прогнозов.

Первичный прогноз.

Индивидуальное интервью. Довольно часто интервью является частью установившейся практики, применяемой при отборе ко всем клиентам, обратившимся к практикующему психологу. Интервью, помимо получения такой информации, как мотивация изменений, сила эго, давление окружающей среды, прошлая история, пытается прогнозировать, как может повести себя клиент в группе. Эти прогнозы, к сожалению, часто являются очень приблизительными выводами [6].

В качестве вспомогательных диагностических методик можно использовать ТАТ, «Незаконченные предложения» и «Рисунок человека». Хотя, приходится признать тот факт, что стандартные диагностические тесты не демонстрируют высокой валидности прогнозов. Необходимы методы, которые фокусировались бы главным образом на межличностном поведении.

Для ***уточняющего прогноза*** мы предлагаем использовать метод наблюдения. Для этого мы планируем составить программу включенного неформализованного лонгитюдного наблюдения со сформулированной целью, с фиксированием объектов наблюдения, определением форм регистрации



наблюдаемого. «Отличительной особенностью неформализованного наблюдения является то, что, имея цель, наблюдатель фиксирует в соответствии с ней все, что видит в наблюдаемой ситуации. Никаких ограничений относительно объекта в ситуации не вводится» [4, с.103].

Выводы

Для чего так много уделять внимания формированию групп и ролевым позициям членов групп? Мы считаем, что состав группы и взаимодействия в ней определяет характер и процесс работы. Изучение эффективности результата групповой терапии пока не в полной мере исследовано, не существует тщательного исследования взаимосвязи между составом группы и основным критерием - результатом долгосрочной терапии. Мы считаем, что наше исследование изучения процесса принятия групповых ролей может быть полезно для более глубокого понимания механизма действия терапевтических групп и факторов их эффективности.

**KAPITEL 12 / CHAPTER 12.****CONSUMER MOTIVATION RESEARCH: PSYCHOLOGICAL ASPECT**
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
*ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СПОЖИВАЧІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ***DOI: 10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-037****Вступ**

Маркетинг, як сукупність процесів, спрямованих на створення, просування і представлення продукта покупцям та керування взаємовідносинами з покупцями, є основою, філософією та психологією бізнесу. Саме у маркетинговій діяльності великого значення набувають знання про психологічні особливості, передумови та чинники поведінки споживачів. Через маркетинг здійснюється керування поведінкою споживачів, формування диспозицій та атитюдів. Це питання є міждисциплінарним, оскільки ґрунтуючись на психологічних знаннях, охоплює соціальну психологію та маркетингові знання. При цьому слід враховувати, що метою поведінки споживачів є прагнення оптимізувати задоволення своїх потреб з урахуванням їх диференціації та індивідуалізації [4]. За визначенням основоположника теорії маркетингу американського вченого Ф. Котлера маркетинг — вид людської діяльності, спрямований на задоволення нужд і потреб за допомогою обміну [7]. Саме тому дослідження мотивації споживачів є актуальною проблемою.

12.1. Сучасний стан дослідження проблеми психології споживачів

Однією з провідних функцій маркетинга є аналітична функція – дослідження внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на компанію, ринку – його поточного стану, конкурентів і потреб кінцевого споживача. Аналіз цільової аудиторії – одна з основних функцій та завдань маркетолога та меркетологічних досліджень загалом. Від результатів виконання цього завдання залежить адекватність і грамотність розробки цінової політики компанії, створення і покращення асортименту продукції, аналіз конкурентів, підвищення якості сервісу, налагодження зв'язків з клієнтами та підвищення їх лояльності і загалом, успішність просування товарів і послуг на ринку. І, на нашу думку, як і на думку багатьох дослідників, саме це завдання є тим завданням, яке потребує найбільшої участі психологічних знань [5; 6; 8].

Аналіз теоретичної та практичної літератури демонструє, що у процесі формування маркетингу як самостійної науки закономірно спостерігається все



більш активне використання психологічних знань. У 50-х роках минулого століття у маркетингу почали здійснюватись мотиваційні дослідження під керівництвом відомого німецького психоаналітика Е. Діхтера. Вони будувалися на глибинних інтерв'ю і були тісно пов'язані з традицією психоаналізу З. Фрейда. Особливе значення в дослідженні мотивації надавалося символічним аспектам споживання - продукти і торгові марки інтерпретувалися в символічних термінах і пов'язувалися з підсвідомими бажаннями покупців. У 60-х роках в основу досліджень споживчої поведінки було покладено розуміння споживача як "чорного ящика", в якому відбуваються інформаційні процеси з переробки зовнішньої і внутрішньої інформації та підготовці рішення щодо вибору товару або послуги [1]. Таким чином, найбільш впливовою теорією і основою традиційного маркетингу стала необіхевіористська модель, в якій зовнішнє середовище - це стимул; реакція споживача (тобто акт купівлі) - реакція, а сам споживач - "чорний ящик". Закономірності процесів прийняття рішень, як і мотиви купівлі лише частково можуть бути відомі досліднику. У 80-х роках в маркетингових дослідженнях з'являється новий підхід до розуміння споживача, пов'язаний із залученням до досліджень фахівців різних галузей знань - антропологів, соціологів, літературних критиків та ін. У результаті цього фокус уваги змістився на культуру і соціальні проблеми [2].

Сучасні дослідження мотивації споживачів ґрунтуються, передусім, на теорії мотивації А. Маслоу, відповідно до якої виділяють 1) фізіологічні потреби (житло, їжа, тепло); 2) потребу в почутті захищеності (безпека, впевненість); 3) соціальні потреби (почуття духовної спорідненості, любов); 4) потреба в повазі (самоповага, визнання, статус); 5) потреба в самоствердженні (саморозвиток, самореалізація) [3].

Однією з найбільш відомих теорій мотивації, якою послуговується сучасний маркетинг, є теорія мотивації Д. Шварца [3]. Вчений поділив мотиви на раціональні та емоційні, вважаючи, що вони по різному обумовлюють поведінку споживачів. До раціональних мотивів належать: прибуток чи економія, зниження ризику (безпека), зручність (комфорт), якість, гарантоване обслуговування, репутація бренду або товару. Емоційні мотиви пов'язані з оптимізацією «Я» людини, покращенням її самопочуття: визнання (статус і престиж товару), пізнання, особиста влада і вплив, дотримання моди, бажання бути прийнятим у суспільстві. Питання про переважання у поведінці споживачів раціональних чи емоційних мотивів досі є дискусійним у науковій літературі [10].

При соціально-психологічному розгляді проблеми споживчої поведінки



дослідники роблять акцент на розумінні й поясненні того, чому люди купують саме те, що вони набувають, і як вони підходять до вирішення цих завдань. Як зазначає М. Окландер, в даний час теорія поведінки споживачів знаходиться під впливом двох наукових методологій - позитивізму (модернізму) і постмодернізму [9]. Вихідною точкою вивчення споживачів в межах позитивістської методології є уявлення про споживача як про людину, яка приймає рішення про покупку як раціональне економічне рішення: зважає якість придбаної речі і її ціну, шукає варіанти найкращого співвідношення цих двох параметрів і потім робить покупку. Дослідники культури суспільства постмодерну відзначають, що характерною рисою нового покоління стає споживання торгових марок як чуттєвих образів. Як для споживача, так і того, хто його оцінює, споживання стає формою подання себе іншим і спілкування з ними. Змінюється саме уявлення про цінність речі - її вартість конструюється і визначається за допомогою смислів, що вкладаються у річ. Позитивістський напрямок вивчає споживача якісними методами, прагнучи точно вивчити і передбачити його поведінку [5]. Починаючи з 2000-х років набуває неабиякої популярності теорія «емоційного маркетингу». На сьогоднішній день маркетологи вже відмовились від суто емоційних звернень, вважаючи більш ефективними поєднання їх з чіткими фактами. Поєднання емоційних факторів з раціонально структурованими причинами робить мотивацію більш дієвою та дозволяє охопити більшу кількість споживачів. Проблеми поведінки споживачів досліджені у ряді праць зарубіжних і вітчизняних науковців: Ф. Бардена, О. Брусенко, Є. Голубкова, С. Девіса, Д. Джоббера, О. Зозульова, В. Ільїна, Д. Канемана, П. Кенінга, Б. Кнутсона, Ф. Котлера, Ж. Ламбена, Н. Писаренко, О. Прокопенко, Н. Скригун. У дослідженні О. Шаманської визначено, що «найбільш значимими чинниками, які впливають на здійснення покупки є: 1) комфорт та безпека; 2) унікальність, оригінальність продукту; 3) патріотизм; 4) соціальна відповідальність; 5) цінність покупки саме тут і зараз, фінансова вигода» [11]. О. Євтушевська поділяє фактори, що впливають на поведінку споживача на релігійні, культурні, соціальні, політичні, економічні, природно-кліматичні та ситуативні [5].

Істотним для нашого дослідження є виокремлення Ф. Котлером у маркетингу понять «нужди» і «потреби» [7]. Автор розрізняє категорію «нужди» - як неусвідомленої нестачі чогось та «потреби» - як усвідомленої нужди. Розрізнення цих понять ставить перед маркетологами задачу уже досить психологічного характеру – «допомогти споживачеві усвідомити свою нужду» [8], тобто, перевести її у вигляд потреби. Цей поділ, який не прийнято робити у



економічній теорії, для маркетологів має неабияке значення. Оскільки маркетинг орієнтує товаровиробника якомога краще задовольняти потреби, то звідси впливає завдання визначення обсягу та характеру потреб потенційного споживача. Полегшити задачу визначення потреб, як виявили маркетологи-практики, можна, «допомагаючи» споживачеві усвідомити свою нужду. Це, по-перше, дозволяє контролювати процес формування потреб, роблячи його більш керованим, а по-друге, дозволяє створити потребу на товар, який є у наявності або який планується виробляти.

Таким чином, аналіз останніх публікацій демонструє водночас актуальність досліджень провідних мотивів купівлі товарів у сучасних умовах та відсутність єдиного підходу до вивчення мотивації споживачів, що і обумовлює актуальність даного дослідження.

12.2. Провідні мотиви споживачів при купівлі товарів повсякденного попиту та особливого вибору

Сучасний психологічний підхід у маркетингу ґрунтується на твердженні того, що споживач обирає не товар, а ті вигоди, зміни, які цей товар може йому принести. Звідси впливає орієнтація маркетингових досліджень на вивчення психології споживача, і, зокрема, мотивації його вибору. Відтак, такі дослідження у найбільш загальному вигляді спрямовані на розв'язання трьох основних завдань: 1) визначення потреб споживачів, які треба задовільнити, 2) визначення груп споживачів, яких треба задовільняти, 3) створення технологій, котрі можуть виконати ці функції.

Процес прийняття рішення про купівлю товарів кінцевим споживачем, за Ф. Котлером, складається з п'яти етапів: 1) усвідомлення потреби, 2) пошук інформації, 3) оцінка варіантів, 4) ухвалення рішення про покупку, 5) реакція покупця [7]. У більшості випадків процес купівлі представляє послідовність дій, деякі пункти можуть мати більше чи менше значення, але саме усвідомлення потреби і формування мотивації здійснення покупки – запускає весь процес. Сутність цього етапу полягає в розумінні споживачем різниці між ідеальною та реальною ситуаціями, що стимулює прийняття відповідного рішення. Воно може бути дуже простим (наприклад, відсутність молока в холодильнику — рішення поновити запас). Як правило, прості рішення людина приймає самостійно, складніші — можуть бути стимульовані (наприклад, рекламою).



Процес прийняття рішення про купівлю пов'язаний також і з видом товару, що купується. У маркетингу існує декілька класифікацій споживчих товарів, в основу яких закладені відмінності в підходах до прийняття споживачем рішення про купівлю. Для аналізу поведінки споживачів та прийняття рішень про купівлю найбільш підходить класифікація споживчих товарів, запропонована Л. Баклінім [1]: 1) товари повсякденного попиту - товари, щодо яких у споживача ще до виникнення конкретної потреби існує карта переваг. Особливістю цієї групи товарів є те, що покупець готовий придбати будь-який з ряду відомих йому замінників, замість того щоб витратити додаткові зусилля, необхідні для купівлі певного товару; 2) товари попереднього вибору - товари, щодо яких у споживача до виникнення конкретної потреби немає переваг. Такі товари купують рідко, це товари тривалого використання, які потребують аналізу інформації та фінансових можливостей покупця; 3) товари особливого попиту - товари, щодо яких у споживача ще до виникнення потреби існують переваги. Як правило, це товари, які купують нечасто, але з чітко визначеною метою. Покупець чітко знає, що саме він хоче, і готовий докладати додаткові зусилля, необхідні для здійснення покупки найбільш бажаного товару. Оскільки товари особливого попиту найбільш тісно пов'язані саме з індивідуально-особистісними характеристиками покупця, то ми обмежили наше дослідження товарами повсякденного попиту (хліб, зубна паста, шкарпетки) та товарами попереднього вибору (пилосос, ноутбук, матрац).

Отже, емпіричне дослідження було сконструйоване таким чином, щоб проаналізувати мотиваційні чинники споживачів на різних етапах цього процесу. Респонденти відповідали на запитання: 1) «Що в першу чергу змушує вас звернути увагу на товар» (за допомогою цього питання виявляються чинники емоційного характеру, які впливають на привабливість товару на етапі пошуку інформації та при первинному сприйманні); 2) «Що найбільш істотно впливає на вибір даного товару з поміж інших подібних» (це питання експлікує чинники спрямованості та інтересів особистості при виборі товару на етапі оцінки альтернатив); 3) «Чому ви обрали саме цей товар?» (мотиваційні чинники прийняття рішення про покупку). Можна було зазначити лише один варіант власної відповіді.

Вибірку склали студенти вищих навчальних закладів України, середній вік - $17,52 \pm 0,39$ (M \pm SD) років, загальною чисельністю 240 осіб (162 осіб жіночої статі та 78 осіб чоловічої статі).

I. В першу чергу аналізувались відповіді на запитання, що виявляли вплив емоційних чинників. Нераціональні емоційні чинники («мені сподобався колір



зубної щітки») переважають на етапі первинного сприймання товарів повсякденного попиту. Найбільш поширеними емоційними мотивами для цієї групи товарів виявлено: 1) мотив радості (щастя, задоволення) – 65,4% респондентів, 2) вираження індивідуальності – 20,8%, 3) мотив самоствердження («у мене буде краща щітка, ніж у Олі») – 13,8% респондентів.

При виборі товарів високої вартості емоційні чинники стають другорядними. Було встановлено, що найбільш значимими факторами, що впливають на привертання уваги є чітко визначена мета (75,4%) та впізнаваність бренду (56,6%).

II. Проблема вибору із декількох альтернативних варіантів товару – важливе питання при вивченні мотивації, оскільки на цьому етапі долучаються раціональні чинники, відбувається процес обмірковування, аналізу та узагальнення з врахуванням попереднього досвіду. Тому ці мотиваційні чинники, як правило, є складнішими. Купуючи товари повсякденного попиту, респонденти використовують певну кількість оціночних критеріїв, у 68,7% розраховуючи на те, що хтось, наприклад, друзі, допоможуть оцінити альтернативи. Під час прийняття рішень про купівлю товарів високої вартості використовується розширене вирішення проблеми. У цьому разі споживач докладает значних зусиль і витрачає більше часу на самостійне ознайомлення із особливостями товару і оцінку інших варіантів (37,5% респондентів).

III. Мотиваційні чинники прийняття рішення про покупку є свого роду узагальненим вираженням попередніх чинників. Аналіз відповідей на запитання «Чому ви обрали саме цей товар?» дав змогу виокремити групи найбільш типових мотивів та визначити їх відсоткове співвідношення, що наочно відображено у таблиці 1. Аналіз результатів опитування продемонстрував, на мотиваційні чинники при прийнятті рішення про купівлю товарів різних груп істотно різняться. Для товарів повсякденного попиту найбільш значимими є чинник наявності попереднього позитивного досвіду використання товару («вже купував, мені сподобалось») – у 27,9% відповідей, тоді як для товарів попереднього вибору найбільш істотним є наявність такого досвіду у друзів – 25,8% відповідей. Це підтверджується результатами досліджень, які зазначають, що типовим під час купівлі повсякденних товарів є рутинне вирішення проблеми. У цьому разі споживач майже не витрачає зусиль на пошук інформації та оцінку альтернатив, рішення є звичним, традиційним [6]. Як бачимо, за відсутності у молодих людей власного досвіду купівлі таких товарів важливою є рекомендація, порада (а мотив власного досвіду знаходиться лише на шостому місці). Цікава ситуація спостерігається при



аналізі мотиваційного чинника, що стосується вибору за конкретним брендом. Пояснення різнилися: «Це хороша, надійна марка, вона довго прослужить»; «То крута фірма, у моєї подружки такий же пілосос». Тут чітко простежуються різні мотиви – мотив якості товару у першому випадку, і мотив «Статус/престиж» - у другому випадку.

Таблиця 1.

Співвідношення різних видів мотивів при прийнятті рішення про купівлю товарів

Мотиви придбання	Товари повсякденного попиту		Товари попереднього вибору	
	%	Ранг	%	Ранг
Власний позитивний досвід	27,9	1	7,9	6
Якість товару	15,8	2	8,7	5
Економія/можливість заощадити	12,1	3	10,8	4
Здоров'я, безпека, комфорт	10,5	4	6,3	7
Рекомендація (друзі, батьки, знайомі)	10,0	5	25,8	1
Статус/престиж	8,3	6	21,3	2
Унікальність/оригінальність	7,1	7	12,9	3
Приналежність/секс	5,0	8	2,1	9
Пізнання/дослідження	3,3	9	4,2	8

Якість товару, яка є важливою для товарів повсякденного попиту, не настільки важлива для товарів високої вартості, як їх унікальність та оригінальність. Це, на нашу думку, відображає прагнення юнаків до індивідуалізації та самоствердження, яке досягається саме за рахунок таких товарів.

Було визначено, що процес прийняття рішень при купівлі товарів повсякденного попиту відбувається переважно під дією таких чинників: 1) власний позитивний досвід, 2) якість товару, 3) можливість заощадити. На етапі прийняття рішення про купівлю товарів попереднього вибору найбільш вагомими мотиваційними чинниками є: 1) соціальне оточення, 2) статус/престиж, 3) унікальність товару.

Висновки

Здійснене дослідження дає змогу зробити наступні висновки:

1. Мотивація вибору товару дослідженої вікової вибірки істотно різниться залежно від етапів прийняття рішення про купівлю та від групи товарів.

2. Вибір споживача зумовлений не самим товаром, а тими психологічними перевагами, які він отримує від використання цього товару. Для юнаків



важливими мотивами є статус і престиж, відчуття унікальності, приналежності, любові, які дають їм товари. На прийняття рішення про купівлю товару істотно впливають як власний досвід, так і думки, рекомендації оточуючих.

Потрібно враховувати, що поведінка споживача – полімотивована, і навіть при купівлі різних товарів однієї групи споживач може користуватись різними мотивами, а один і той самий товар може задовільняти різні потреби. У цьому вбачаємо перспективи подальших досліджень.



Verweise / References

Chapter 1.

1. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А, Мифтахутдинова М.Т. Инженерное образование в цифровом мире//Высшее образование в России. 2017. № 12. С.136-143.
2. Безрукова Н.П. К вопросу о повышении качества обучения химическим дисциплинам в вузе // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2006. № 11. С. 380-385.
3. Безрукова Н.П. Теоретико-методологические аспекты модернизации обучения аналитической химии в высшей школе// Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2006. № 10. С. 384-389.
4. Безрукова Н.П., Безруков А.А., Нейверт Ю.В. Информационно-деятельностный подход к развитию информационной компетенции студентов магистерских программ естественнонаучного цикла педагогического образования // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 4-1. С. 35-39.
5. Виленский М.Я., Мещерякова Е.В. Образовательное пространство как педагогическая категория//Педагогическое образование и наука. 2002. № 2. С.8-12.
6. Безрукова Н.П. Теория и практика модернизации обучения аналитической химии в педагогическом вузе: дисс. ... д-р пед. наук. М., 2006. 336 с.
7. Современный словарь по педагогике / под редакцией Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
8. Скибицкий Э.Г., Артюшкин О.В. О соотношении понятий «информационно-образовательное пространство» и «информационно-образовательная среда» // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 186–196.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
10. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореф. ...д-ра пед. наук. – Волгоград, 2007. 40 с.
11. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ...д-ра пед наук. – Тюмень, 2003.



46 с.

12. Кобиашвили Н.А. Информационно-образовательная среда вуза как условие успешного обучения информатики студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006. 23 с.

13. Моисеенко Н.А., Садулаева Б.С. О Принципах проектирования информационно-образовательной среды вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 149-152.

14. Назаров С.А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2006. 46 с.

15. Стрекалова Н.Б. Стратегии развития информационно-образовательных сред // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 1 (2). С. 247-250.

16. Мякишев С.Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Киров, 2007. 21 с.

17. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с.

18. Песоцкий Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования // Педагогика. 2002. № 5. С. 26-35.

19. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. 419 с.

20. Безрукова Н.П. Современные информационно-коммуникационные технологии в обучении химическим дисциплинам в высшей школе: учебное пособие. – Красноярск, 2016. – 148 с.

21. Елисеев В.Н. Информационный поиск в Интернет-среде как фактор развития познавательной самостоятельности студентов вуза: автореф. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2014. 23 с.

22. Портал ФГОС ВО по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/2595> (дата обращения 22.07.2020).

23. Eichler J.F., Peeples J. Flipped classroom modules for large enrollment general chemistry courses: a low barrier approach to increase active learning and improve student grades // Chem. Educ. Res. Pract. 2016. Vol. 17. № 1. P. 197-208.

24. Elaine I.A., Seaman J. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States// Babson Survey Research Group and Quahog



Research Group, 2013. – P. 45.

25. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Эффективность электронного обучения: система требований к электронному курсу // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 2 (62). С. 62-28.

26. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 272-279.

27. Weaver G.C., Sturtevant H.G. Design, implementation, and evaluation of a flipped format general chemistry course // J. Chem. Educ, 2015. Vol. 92. № 9. P.1437-1448.

28. Mooring S.R., Mitchell C.E., Burrows N.L. Evaluation of a Flipped, Large-Enrollment Organic Chemistry Course on Student Attitude and Achievement// J. Chemical Education. 2016. Vol. 93. Issue 12. P. 1972–1983.

29. Smith J.D. Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom // Chem. Educ. Res. Pract. 2013. Vol. 14. № 4. P. 607-614.

30. Christiansen M.A. Inverted teaching: applying a new pedagogy to a university organic chemistry class// J. Chem. Educ. 2014. Vol. 91. № 11. P. 1845-1850.

31. Вострикова Н.М., Блинкова Е.К., Васина Г.И. Компьютерная обучающая программа «Классы неорганических соединений» // Сборник научных трудов 7-й Междун. науч.-технич. конф. 23-25 апреля 2009 г. – Красноярск, 2009. – Вып. 7.– Ч. II, Красноярск, 2009. С.313-315.

32. Вострикова Н.М., Безрукова Н.П. Компьютерные тренажеры в организации самостоятельной работы студентов при изучении химических дисциплин // Химическая технология. 2009. Т.10. № 10. С. 635-639

33. Князева Е.М. Лабораторные работы нового поколения // Фундаментальные исследования. 2012. № 6. С. 587-590.

34. Вострикова Н.М., Безрукова Н.М. К вопросу о современной образовательной среде химической подготовки студентов – будущих инженеров горно-металлургической отрасли // Химическая технология. 2016. Т. 17. № 2. С. 89-96.

35. Безрукова Н.П., Вострикова Н.М., Безруков А.А. Современная лекция по естественнонаучной дисциплине – какой ей быть?//Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 261.

36. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

37. Swan K. Relationships Between Interactions and Learning in Online



Environ-ments [Электронный ресурс] // The Sloan Consortium. – 2004. – Режим доступа:https://www.academia.edu/2738432/Relationships_between_interactions_and_learning_in_online_environments (дата обращения 28.07.2020).

38. Vaughan N. & Garrison D.R. Creating cognitive presence in a blended faculty development community // *Internet and Higher Education*. 2005. Vol. 8. P. 1-12.

39. Соколова Э.Я. Сетевой электронный учебно-методический комплекс как образовательный ресурс для обучения профессиональному английскому языку (для студентов технических вузов) // *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. – 2012. № 4 (119). С.59-62.

40. Еляков А.Д. Информационная перегрузка людей // *Социологические исследования*. 2005. № 5 (253). С. 114-121.

41. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

42. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

43. Вострикова Н.М. Модель фундаментальной химической подготовки бакалавров технико-технологических направлений в условиях смешанного обучения//*Образование и наука*. 2019. Т. 21. № 6. С. 72-92.

44. Вострикова Н.М., Безрукова Н.П. Фундаментальная химическая подготовка как основа профессиональной подготовки бакалавров-металлургов// *Цветные металлы*. 2019. № 9. С. 4-10.

45. Вострикова Н.М., Безрукова Н.П., Кравцова Е.Д. Модернизация лабораторного химического практикума для будущих бакалавров-металлургов на основе информационно-деятельностного подхода//*Черные металлы*. 2019. № 3. С. 70-75.

Chapter 2.

1. Astakhova Ye. V. Aktivizatsiya samostoyatel'noy uchebnoy raboty studentov tekhnicheskogo universiteta v modul'no-reytingovom obuchenii : diss. ... kand.ped.nauk : 13.00.08 [Activation of individual educational work of students at the technical university in modular-rating training: dissertation ... candidate of pedagogical sciences : 13.00.08] / Astakhova Yelena Vasil'yevna. – М., 2005. – 189 s.

2. Belaya T. A., Lyashenko Ye. V., Okhrimenko O. V. Metod proyektov v samostoyatel'noy rabote na zanyatiyakh po gidrokhimii [Project method in individual



work in hydrochemistry classes] // *Ínnovatsiýna pedagogika* Vipusk 21 (Tom 1). Vidavnichiy díim «Gel'vetika», 2020. – S. 91-93.

3. Bordovskaya N. V. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uch. posob. [Modern educational technologies: manual]* / kollektiv avtorov; pod red. N. V. Bordovskoy. – 2-ye izd., ster. – M. : KNORUS, 2001. – 432 s.

4. Herasymenko I. V. *Perevahy vykorystannya IKT v navchal'nomu protsesi [Advantages of using ICT in the educational process]* / Herasymenko I. V., Hlushchenko V. V. // *Informatsiyni tekhnolohiyi – 2014: zb. tez I Ukrayins'koyi konferentsiyi molodykh naukovtsiv. (22-23 travnya 2014 r., Kyyiv) / Kyyiv un-t im. B. Hrinchenka, In-t suspil'stva, kaf. informatyky, kaf. inform. tekhnol. i matem. dys. – K. : Kyyiv un-t im. B. Hrinchenka, 2014. – S. 9-10.*

5. *Globalizatsiya obrazovaniya: Kompetentsiya i sistema kreditov [Globalization of Education: Competence and credit system]* [obshch. pedak. prof. Yu. B. Rubina]. M.: OOO Market DS. Korporeyshen, 2005. – 490 s. Akademicheskaya seriya.

6. Honcharenko S. U. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]* / Honcharenko S. U. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.

7. Danylevych M. V., Ivanova H. Ya. *Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannya ta sportu v konteksti paradyhmal'nykh zmin u vyshchiy fizkul'turniy osviti [Training of future specialists in physical education and sports in the context of paradigmatic changes in higher physical education]* // *Hlobal'ni vyklyky pedahohichnoyi osvity v universytet-s'komu prostori: materialy III Mizhnarodnoho konhresu (m. Odesa, 18-21 travnya 2017) Pivdenoukrayins'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni K. D. Ushyns'koho. – Odesa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka», 2017. – 678 s.*

8. Dolyns'kyy Ye. V. *Dystantsiyne navchannya – odna z prohresyvnykh form pidhotovky fakhivtsiv [Distance education is one of the progressive forms of training]* / Ye. V. Dolyns'kyy // *Teoretychni pytannya kul'tury, osvity ta vykhovannya: zbirnyk naukovykh prats'. Vyp. 42 / Za zah. red. prof. Matviyenko O. V. – K. : Vyd. tsentr KNLU, 2010. – S. 202-207.*

9. Yermolayev O. Yu. *Matematicheskaya statistika dlya psikhologov: uchebnik [Mathematical statistics for psychologists: textbook]* / O. Yu. Yermolayev. – 4-ye uzd., ispr. M. : Moskovs'kiy psikhologo-sotsial'nyy ínstitut: Flínta, 2006. – 336 s.

10. Yemel'yanova D. V. *Samostiynna robota studentiv v umovakh kredytno-modul'noho navchannya: navch.-metod. posib. [Students' individual work in the context of credit-module training: guidance manual]* / D. V. Yemel'yanova. – Odesa: vydavets' Bukayev V. V., 2010. – 84 s.



11. Zhluktenko V. I. Teoriya ymovirnostey i matematychna statystyka : navch.-metod. posibnyk [Probability theory and mathematical statistics : guidance manual] / Zhluktenko V. I., Nakonechnyy S. I., Savina S. S. – Ch. II. Matematychna statystyka. – K. : KNEU, 2001. – 336 s.

12. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school] / Zimnyaya I. A. – M. : Prosveshcheniye, 1991. – 219 s.

13. Koval's'ka K. R. Dystantsiyne navchannya yak perspektyvna forma rozvytku predmetno-oriyentovnykh profesiynykh kompetentnostey uchyteliv [Elektronnyy resurs] [Distance education as a perspective form of teachers' subject-oriented professional competencies development [Electronic resource] / K. R. Koval's'ka // Informatsiyne tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2009. – Vyp. 2(10). – Rezhym dostupu : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/53/39>.

14. Koval'chuk V. I. Innovatsiyne pidkhody do orhanizatsiyi navchal'noho protsesu [Innovative approaches to the organization of the educational process] / Vasyl' Koval'chuk. – 2-he vydannya, pereroblene ta dopovnene. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 s.

15. Kolesnikova A. I. Pedagogicheskoye proyektirovaniye : [ucheb.posob. dlya vyssh. ucheb. zavedeniy] [Pedagogical projection : [manual for higher educational institutions] / A. I. Kolesnikova. – M. : Izd. tsentr «Akademiya», 2005. – 288 s.

16. Kolos K. R. Proektuvannya i vykorystannya komp'yuterno oriyentovanoho navchal'noho seredovyscha zakladu pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity : teoretyko-metodychni zasady : monohrafiya [Projecting and using of computer-oriented learning environment of postgraduate pedagogical educational institution : theoretical and methodological principles: monograph] / K. R. Kolos. – Zhytomyr : Vydavnytstvo «Volyn'», 2016. – 247 s.

17. Konoval'chuk I. I. Akmeolohichni determinanty rozvytku profesionalizmu innovatsiynoyi diyal'nosti pedahoha [Acmeological determinants of the development of teacher's innovative activity professionalism] / I. I. Konoval'chuk // Profesiyna akmeolohichna osvita : akmesenerhetychnyy pidkhid : monohrafiya / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU imeni Ivana Franka, 2011. – S. 91-111.

18. Korol' V. M. Samostiyna robota studentiv universytetu yak skladova pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya [Individual work of university students as a component of the future specialist training] / Korol' V. M., Savchenko O. Ya. [red. V. M. Korol', V. P. Musiyenko, N. T. Tokovoyi] // Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv, Cherkasy : ChDU, 2003. – S. 9-29.



19. Lynnyk Yu. M. Zasoby dystantsiynoho navchannya : informatsiyno-metodychni rekomendatsiyi dlya slukhachiv zakladiv pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Distance training tools: information and methodological recommendations for students of postgraduate pedagogical education] / Yu. M. Lynnyk. – Luts'k : Skhidnoyevrop. nats. un-t im. Lesi Ukrayinky, 2013. – 48 s.

20. Monakhov V. M. Proektyrovanye traektoryy stanovlenyya budushcheho uchytylya [Projecting of a future teacher development trajectory] / V. M. Monakhov // Shkol'nye tekhnolohyy. – 2001. – № 6. – S. 66-83.

21. Moroz I. V. Pedahohichni umovy zaprovadzhennya kredytno-modul'noyi systemy orhanizatsiyi navchal'noho protsesu [Pedagogical conditions of implementing the credit-module system of the educational process organization] / Moroz I. V. – K. : Osvita Ukrayiny. – 2005. – 278 s.

22. Osvitnye seredovyshe dlya pidhotovky maybutnikh pedahohiv zasobamy IKT : monohrafiya [Educational environment for training future teachers by means of ICT: monograph] / [R. S. Hurevych, H. B. Hordiychuk, L. L. Konoshevs'kyy ta in.]; za red. prof. R. S. Hurevycha. – Vinnytsya : FOP Rohal's'ka I. O., 2011. – 348 s.

23. Otsinyuvannya yakosti prohramnykh zasobiv navchal'noho proznachennya dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv : monohrafiya [Quality assessment of educational software for secondary schools: monograph] / [Zhaldak M. I., Lapins'kyy V. V., Skrypka K. I. ta in.]; za nauk. red. prof. M. I. Zhaldaka. – K. : Pedahohichna dumka. – 2012 r. – 132 s.

24. Pidkasistyy P. I. Organizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov : ucheb posobiye [Organization of students' educational and cognitive activities: textbook] / Pidkasistyy P. I. – M. : Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 2004. – 112 s.

25. Polozhennya pro dystantsiynе navchannya u zakladakh pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Regulations on distance education for postgraduate pedagogical educational institutions] / L. L. Lyakhots'ka, L. H. Kondratova, L. V. Kalachova [ta in.] : za zah. red. L. L. Lyakhots'koyi – NAPN Ukrayiny, DVNZ «Un-t menedzh. osvity». – K., 2015. – 45 s.

26. Podobedova T. Yu. Podgotovka budushchikh uchiteley gumanitarnogo profilya k pedagogicheskomu proyektirovaniyu: dis. ... kand.ped.nauk : 13.00.04 [Training future teachers of the humanity profile for pedagogical projection : dis candidate of pedagogical sciences : 13.00.04] / Podobedova Tat'yana Yur'yevna. – Yalta, 2005. – 241 s.

27. Tarkhova L. A. Teoriya ta praktyka formuvannya piznaval'noyi



samostiynosti u studentiv-filolohiv, maybutnikh perekkladachiv : navch. Posibnyk [Theory and practice of forming the cognitive independence of philology students, future translators : training manual] / L. A. Tarkhova. – Sevastopol' : SevNTU, 2011. – 148 s.

28. Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity : navch. posib. [Theory and methods of professional education : training manual] / Z. N. Kurlyand, T. Yu. Osypova, R. S. Hurin [ta in.]; za red. Z. N. Kurlyand. – K. : Znannya, 2012. – 390 s.

29. Teoriya ta metodyka profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky osvityans'kykh kadriv : akmeolohichni aspekty : monohrafiya [Theory and methods of professional and pedagogical training of educational staff : acmeological aspects : monograph] / kerivn. avt. kol. N. V. Huziy; Min-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – Kyyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. – 516 s.

30. Tekhnolohiya rozrobky dystantsiynoho kursu : Navchal'nyy posibnyk [Distance course development technology : training manual] / [Bykov V. Yu., Kukharenko V. M., Syrotynko N. H. ta in.]; za red. V. Yu. Bykova ta V. M. Kukharenka. – K. : Milenium, 2008. – 324 s.

31. Tryus Yu. V. Systemnyy pidkhid do vprovadzhennya i vykorystannya tekhnolohiy dystantsiynoho navchannya u VNZ. – Dystantsiyna osvita Ukrainy – 2013. Informatsiyne osvityne seredovyshche u systemi dystantsiynoho navchannya v zakladakh osvity : innovatsiyni aspekty ta psykholoho-pedahohichni aspekty [Systematic approach to the implementation and use of distance education technologies in higher education. – Distance education of Ukraine – 2013. Information educational environment in the system of distance training at educational institutions : innovative aspects and psychological and pedagogical aspects] // Zb. nauk. pr. – Kh. : KhNADU 2013. – S. 217-224.

Chapter 3.

1. Антропов А.П. Методика и технология обучения математике школьников с недоразвитием интеллекта. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. 35 с.

2. Баряева Л.Б. Математическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 287 с.

3. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. Москва : ВЛАДОС, 2003. 400 с.

4. Гословська І. Г., Скворцова С. О. Формування позитивної мотивації



навчання в молодших школярів на уроках математики. *Наука і освіта*, 2000. № 6. С. 18–24.

5. Готовність дитини до навчання / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ : Мікрос-СВС., 2003. 112 с.

6. Кочерга О. Психофізіологія дітей 6-го року життя. Київ : *Шкільний світ*, 2007. 128 с.

7. Олійник Л. М. Формування уявлень про властивості і співвідношення предметів у дітей раннього віку: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: «Дошкільна педагогіка». Київ, 2005. 209 с.

8. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія / за заг. редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Київ. 2015. 244 с.

9. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку : досвід роботи сучасного дошкільного закладу. Запоріжжя : ЛПС ЛТД, 2003. 168 с.

10. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н. П. Тарнавської., Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич. Житомир : ФОП «Левковець», 2015. 430 с.

11. Чупахіна С. В. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку математичних здібностей дітей в закладі дошкільної освіти як орієнтир на Нову українську школу. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти», 16-17 квітня 2020 року. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 255–258.

12. Щербакова К. Й. Теорія і методика математичного розвитку. Євр. Університет, 2005. 262с.

Chapter 4.

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. пос. - К.: Наш час, 2005. - 176 с.

2. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: дис.на здобуття наук.ступеня докт.пед.наук. – К., 2019. – 567 с.

3. Дульнев Г. М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка / Г. М. Дульнеев // Учебно-воспитательная работа в спецшколах, - Вып. 4, 1982. – 83 с.



4. Історія олігофренопедагогіки: підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. - К. : Знання, 2007. - 375 с.
5. Кондукова С. В. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. Випуск 27. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - С. 5-7.
6. Линдіна Є. Ю. Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії : монографія. - К. : ФОП Маслаков, 2018. - 290 с.
7. Логопедія: підручник / За ред. М. К. Шеремет. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2018. – 856 с.
8. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2010. – 398 с.
9. Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 41-44.
10. Ревуцька О. В. Вибрані питання логопедії: навч. посібник. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2014. – 288 с.
11. Ревуцька О. В. Інноваційні технології в спеціальній освіті : навч. посібник.– Бердянськ : БДПУ, 2018. – 216 с.
12. Рібцун Ю. В. Програмно-методичне забезпечення навчання школярів із тяжкими порушеннями мовлення // Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України : зб. наук. пр. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2014. – С. 186-191.
13. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. – Ч. І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
14. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс-Стиль, 2003. – 160 с.
15. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії // Укладачі Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. . – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 308 с.
16. Старинська О. В. Вплив арт-терапії на розвиток комунікативної діяльності дитини з порушеннями інтелекту // Матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Наука III тисячоліття: пошуки,



проблеми, перспективи розвитку» (25-26 квітня 2019 р., м. Бердянськ). – Бердянськ : БДПУ, 2019. - С. 221–222.

17. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія. - К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. - 328 с.

18. Технології логопедичного обстеження : навчально-методичний посібник / укладачі Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю., – Бердянськ : БДПУ, 2018. – 220 с.

19. Тищенко В. В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – №3. – С. 129-141.

20. Хрестоматія з логопедії / Авторський колектив: Н.Базима, О.Качуровська, О.Козинець, Ю.Коломієць, С.Конопляста, Є.Линдіна, О.Ревуцька та ін. – К.: «Книга-плюс», 2019. – 496 с.

21. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолінгвистики / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: ИЯз РАО, 1999. – 156 с.

Chapter 5.

1. Андрущенко В. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Болонський процес в дії : матеріали «Круглого столу», проведеного Інститутом вищої освіти АПН України та редакцією тижневика «Освіта». – Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 5–11.

2. Бурлука О. В. Самоосвіта як запорука конкурентоспроможності особистості / О. В. Бурлука // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія : зб. наук. пр. – Харків, 2013. – № 5. – С. 269–276.

3. Віртуальний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vu.net.ua> (дата перегляду: 22.06.13).

4. Голуб Є. С. Віртуальність у системі освіти: диверсифікація засобів навчання / Є. С. Голуб // Філософія науки: традиція та інновації. – 2013. – № 2. – С. 16–25.

5. Даурова М. Ш. Инновационные тенденции развития системы образования России в постиндустриальный период // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 28–35.

6. Жерноклеєв І. В. Диверсифікація змісту підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи / І. В. Жерноклеєв // Проблеми



підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. унту імені Павла Тичини. – Умань, 2014. – № 10(1). – С. 280–285.

7. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : монографія / Зязюн Л. І. – Київ ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.

8. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. / А. О. Ключко // Народна освіта. – 2007. – № 3. – С. 23.

9. Короткова Ю. М. Проблема гуманизации профессиональной подготовки педагогических кадров: отечественный и греческий опыт / Ю. М. Короткова // Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. – Тернопіль, 2016. – № 1. – С. 185–191.

10. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 271 с.

11. Людина і соціум у глобалізованому світі : монографія / Чаплигін О.К., Корабльова Н. С., Дорошкевич А. С., Маркозова О. О. [та ін.] ; за ред. Чаплигіна О. К. – Харків : ХНАДУ, 2012. – 340 с.

12. Малишева А. О. Демократизация освіти як соціальна проблема / А. О. Малишева // Нова парадигма. – 2013. – Вип. 116. – С. 21–29.

13. Маргуліна Л. В. Демократизация освіти: український історичний досвід і сучасність / Л. В. Маргуліна // Гілея : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, УАН; голов. ред. В. М. Вашкевич. – Київ, 2011. – Вип. 43. – С. 397–404.

14. Мачинська Н. І. Диверсифікація змісту педагогічної підготовки фахівців для початкової освіти / Н. І. Мачинська // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Мукачево, 2018. – Вип. 1. – С. 111–115.

15. Мещеряков Д. А. Глобализация образования и общеевропейское образовательное пространство / Д. А. Мещеряков // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 72–90.

16. Невмержицька О. В. Самоосвіта вчителя іноземних мов в умовах інформатизації сучасного суспільства / О. В. Невмержицька // Молодь і ринок. – 2016. – № 5. – С. 25–29.

17. Николаева Е. М. Глобальное пространство высшего образования: основные тренды и черты / Николаева Е. М. Щелкунов М. Д. // Ученые записки Казанского ун-та. Серія: Гуманитарные науки. – 2015. – № 157(1). – С. 107–117.



18. Панибратцев А. В. Глобализация и проблемы высшего образования в России / А. В. Панибратцев // Научный вестник МГТУ ГА. – 2014.– № 203. – С. 49–55.
19. Понарина Н. Н. Глобализация и информационное общество / Н. Н. Понарина // Общество: политика, экономика, право. – 2012. – № 1. – С. 19–24.
20. Постоленко І. С. Демократизація освітнього процесу в Україні / І. С. Постоленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 22. – С. 67–71.
21. Рогульська О. О. Дистанційна освіта як педагогічна технологія забезпечення навчання / О. О. Рогульська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Вінницьк. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – Вип. 27. – С. 481–485.
22. Ромащенко І. В. Самоосвіта викладача як один із факторів модернізації освіти / І. В. Ромащенко // Молодь і ринок. – 2013. – № 6. – С. 39–43.
23. Русанов Д. В. Социокультурное и социально-экономическое влияние глобализации на развитие высшего образования / Д. В. Русанов // Вестник Томского государственного ун-та. – 2008. – № 9. – С. 52–55.
24. Шаповалова Е. И. Реформирование образования: инновационная составляющая / Е. И. Шаповалова // Проблемы науки. – 2017. – № 21(103). – С. 63–66.
25. Шелюк Л. А. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні / Л. А. Шелюк // Гілея : зб. наук. пр. – Київ, 2014. – Вип. 89. – С. 371–376.
26. Ярмощук О. Диверсифікація навчальних технологій в професійній підготовці учителя фізичної культури / О. Ярмощук, В. Василюк // Теорія та методика фізичного виховання. – 2018. – Т. 18, № 2. – С. 69–77.

Chapter 6.

1. Ovsiankina L. (2009) Problemy uprovadzhennia menedzhmentu yakosti u systemu suchasnoi vyshchoi osvity. Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka : materialy [Issues of implementation of quality management in the system of modern higher education. Monitoring of education quality]. *Proceedings of Ukrainian scientific and practical conference December 16-17, 2009*. Kyiv. P. 165 – 168. [in Ukrainian].
2. Sosnytska N. L. (2017) Studentotsentrovanyi pidkhid do profesiinoi osvity v



umovakh staloho rozvytku suspilstva. [Student-centered approach to professional education under conditions of constant social development]. *Series: Pedagogical sciences. Issue 1*. P. 277 – 381. [in Ukrainian].

3. Druzhylov S.A. (2013) Kontsepsiya razvitiya obrazovaniya v Rossii i perspektivy otechestvennoi vysshei shkoly. [The concept of development of education in Russia and perspectives of native higher education]. *International journal of applied and fundamental research*. № 7. P. 24 – 27. [in Russian].

4. Amelina I. V., Popova T. L., Vladymyryv S. V. (2013) *Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny. International economic relations* : textbook. Kyiv. 256 p. [in Ukrainian].

5. Held D., McGrew A., Goldblatt D. (1999) *Global Transformations. Politics, Economics, and Culture*. Stanford: Stanford University Press. 540 p.

6. Semenova A.V. (2007) *Osnovy psikhologii i pedahohiky Fundamentals of psychology and pedagogy* : textbook. Kyiv. ЗНАННЯ. 341 p. [in Ukrainian]

7. Bennell P. (2003) The Internationalisation of Tertiary Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies. *International Journal of Educational Development*. Vol. 23. P. 215 – 232.

8. Knight J. (2003) Updated Internationalisation Definition. *International Higher Education*. Vol. 33. P. 2 – 3.

9. Hudzik J. (2015). Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century. *Internationalization. International Higher Education*, (83), P. 5 – 7.

10. Tremblay K. (2010) Internatsionalizatsiya: formirovaniye strategiy v natsionalnom kontekste. [Internationalization: formation of strategies in national context]. №3 (29). P. 110-168. [in Russian].

11. Ziaziun I. A. (1996) *Filosofiiya neperervnoi osvity. Systema neperervnoi osvity: zdobutky, poshuky, problemy* [Philosophy of lifelong education. The system of lifelong education: achievements, research, issues]. *Proceedings of international scientific and practical conference*. Chenivtsi. Issue 1. P. 13-15. [in Ukrainian].

12. Andreyev A. A. (2002) *Pedagogika vysshei shkoly. Noviy kurs. Pedagogy of higher education. New course*. Moscow. 264 p. [in Russian].

13. Robert I. V. (2010) *Sovremennyye informatsionnyie tekhnologii v obrazovanii: didakticheskiye porblemy; perspektivy ispolzoivaniya. Modern information technologies in education: didactic issues; perspectives of application*. Moscow. 140 p. [in Russian].

14. Kademiya M. Yu., Shakhina I. Yu. (2011) *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v navchalnomu protsesi. Information and communication technologies in educational process* : textbook. Vinnytsya. LLC “Planer”. 220 p. [in Ukrainian].



Chapter 7.

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної ради України. 2019. №2657-VIII. 2661 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». 2020. №463-IX: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

3. **Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. 2019:** <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19>.

4. Глузман О. В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості. Гуманітарні науки. 2009. № 1(17), – С. 6-15.

5. Aleksieienko-Lemovska L. Diagnostics of Methodological Competence Development of Preschool Teachers. Scientific and Technical Revolution Yesterday Today and Tomorrow. 2020, – P. 731-739.

6. Edwards R., Nicoll K. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. British Educational Research Journal. 2006. № 32, – P. 115-131.

7. Sharmahd N., Peeters J., Bushati M. Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. European Journal of Education. 2018. № 53 (1). – P. 58-65.

Chapter 8.

1. Bidenko, V.I. (2003), *Bologna process: structural reform of higher education in Europe*, Kiev, Ukraine.

2. *Industry standard for higher education. Educational and vocational program "specialist" specialty "Dentistry" direct training 1101 "Medicine"(2003)* , Ministry of Education and Science of Ukraine, Kiev, Ukraine.

3. Zhdan, V.M. (2011), “The place and role of independent work of students in credit-modular system of educational process “, *Medical Education*, no.2, pp. 52-54.

4. King, V.N., Musiyenks, V.P., Tokovoyi, N.T.(2003), *Organization of independent work of students*, Cherkassy , Ukraine.

5. Pikasisty, P.I. (2004), *The organization of educational and cognitive activity of students. Educational benefit* , Pedagogical Society of Russia, Moscow, Russia.

6. Sokolova , I.I. (2010), “Development of research activities for interns“, *Modern dentistry*, no.4, pp. 58-60.

Chapter 9.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. 299 с.

2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.:



Смысл, 1999. 352 с.

3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – М.: Международный фонд истории науки, 1991. 432 с.

4. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. Возрастные особенности психического развития детей. – М., 2001. 110 с.

5. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. 304 с.

6. Куликов Д. К. Эгоцентризм: критические исследования феномена // Современная зарубежная психология. 2012. № 3. С. 5-13.

7. Леонтьев А.Н. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003. 487 с.

8. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. ун-та. 1984. Сер. 14. Психология. № 21. С. 13-20.

9. Рерке В.И. Изучение жизненной перспективы личности воспитанников интернатного учреждения в контексте субъективной картины мира // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. Серия: Педагогика, психология. № 2 (21). С. 174-176.

10. Социализация воспитанников интернатных учреждений: учеб.-метод. пособие / сост. Г. Д. Простак, Г. И. Руденкова. - Минск: Акад. последиплом. образования, 2007. 79 с.

11. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс. 1990. 331 с.

12. Хайдеггер М. Время картины мира. – М.: Республика, 1993. С. 41-63.

Chapter 10.

1. Галажинский, Э. Мировое высшее образование: парадоксы пандемии. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/mirovooe-vysshee-obrazovanie-paradoksy-pandemii/ (дата обращения 1.07.2020).

2. Мельник, Д. Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия. URL: <https://tass.ru/opinions/8306213>. (дата обращения 1.07.2020).

3. Уроки «стресс-теста» : вузы в условиях пандемии и после неё. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tsu.ru/news/uroki-stress-testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-po/> (дата обращения 5.07.2020).

4. «Современная аналитика образования», № 6 (36), 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/1KРm> (дата обращения 1.07.2020).

5. В условиях пандемии ЮНЕСКО создает Коалицию по вопросам образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obshchestvo/8087547> (дата обращения 1.07.2020).



Chapter 11.

- 1 . Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 290 с.
- 2 . Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: Учеб. пособие.- М.: Финансы и статистика, 2001. - 224 с.
- 3 . Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; СПб; 2008. — 811 с.
- 4 . Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. 2-е изд., переработанное и дополненное. — СПб.: Питер, 2008. — 208 с.
- 5 . Рудестам К. Групповая психотерапия. М.: УНИВЕРС; 1993. — 367 с.
- 6 . Ялом И. «Групповая психотерапия: теория и практика». Пер. с англ. - М.: Апрель Пресс, Издательство Института психотерапии, 2005. — 368 с.
- 7 . Schindler R. Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe (Основные принципы психодинамики в группе) / Psyche, 11, 1957/58, 308-314

Chapter 12.

1. Баклин Л. Стратегия розничной торговли и классификация потребительских товаров / Л.Баклин; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2001. — 269 с.
2. Барден Ф. Взлом маркетинга. Наука о том, почему мы покупаем. — 2014. — 295 с.
3. Блэкуэлл Г. Поведение потребителей / Г. Блэкуэлл, П. Минниард, Дж. Энджей. — пер.с англ. — СПб.: Питер, 2007. — 944 с.
4. Драганчук Л. С. Поведение потребителей: учебное пособие / Л. С. Драганчук. — М.: ИНФРАМ, 2011. —192 с.
5. Євтушевська О. В. Особливості поведінки споживачів на ринку в сучасних умовах / О.В. Євтушевська // Інвестиції: практика та досвід. — 2016. — № 20. — С. 22–24.
6. Коваль Л. А. Основні аспекти поведінки споживачів і чинників, що зумовлюють вибір певного типу споживацької поведінки / Л. А. Коваль // Наукові праці Кіровоградського технічного університету. — 2010. — № 18. — Ч. II. — С. 117–122.
7. Котлер Ф., Армстронг Г. Основы маркетинга, 9е издание: Пер. с англ. — М.: Издательский дом Вильямс, 2003. — 1200 с.
8. Кузьмінов С. В. Ринковий попит і поведінка споживача: психологічні аспекти взаємообумовленості / С. В. Кузьмінов // Європейський вектор економічного розвитку. Економічні науки. - 2014. - № 1. - С. 84–92.
9. Окландер М. А. Сучасні трансформації культурних чинників поведінки



споживача / М. А. Окландер // Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2013. – No 10. – С. 386–392.

10. Прокопенко О. В., Троян М. Ю. Поведінка споживачів: навч. пос. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 176 с.

11. Шаманська О. С. Споживча поведінка домогосподарств: чинники і мотиви [Електронний ресурс] / О. С. Шаманська. – Режим доступу : goo.gl/Y82uGIcontent_copy



SCIENTIFIC EDITION

MONOGRAPH
ERBE DER EUROPÄISCHEN WISSENSCHAFT
ERZIEHUNG UND PÄDAGOGIK, PSYCHOLOGIE UND SOZIOLOGIE
HERITAGE OF EUROPEAN SCIENCE
EDUCATION AND PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

MONOGRAPHIC SERIES «EUROPEAN SCIENCE»
BOOK 2. PART 6

Authors:

Akimenko G. (10), Aleksieienko-Lemovska L.V. (7), Bezcopylny O.O. (5),
Bezrukova N.P. (1), Chupakhina S.V. (3), Drok V.A. (8), Dutchak Y. (6),
Kirina Y.Y. (10), Lyndina Y. (4), Orap M.O. (12), Petrova E.A. (11),
Rerke V.I. (9), Revutska O. (4), Seledtsov A.M. (10), Starynska O. (4),
Sverch L.P. (9), Vostrikova N.M. (1), Zubarev S.A. (11), Hurin R.S. (2)

The scientific achievements of the authors of the monograph were also reviewed and recommended for publication at the international scientific symposium
«**Erbe der europäischen Wissenschaft /
Heritage of European science**»
(July 30-31, 2020)

The monograph is included in
International scientometric databases

Service sheet 10.35
Circulation 500 copies.
Signed: September 20, 2020

Published:
SWorld-Net Akfiat AV
Lußstr 13,
Karlsruhe, Germany

in conjunction with Institute «SE&E»

e-mail: orgcom@sworld.education
www.sworld.education



Publisher is not responsible for accuracy
information and scientific results presented in the monograph

ISBN 978-3-982178-38-7



9 783982 178387



